



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE
SEGOVIA**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
EN SEGOVIA DESDE LA
PERSPECTIVA DE SUS
PROTAGONISTAS.
APORTACIONES A LA
FORMACIÓN DEL
PROFESORADO**

Presentada por ALICIA PALOMA
GARCÍA VELASCO para optar al
grado de
Doctora por la Universidad de
Valladolid

Dirigida por:
DR. D. LUIS M. TORREGO EGIDO

PROGRAMA DE DOCTORADO

“Diversidad y desarrollo socioeducativo”

Segovia, 2014

A mis padres, Lute y Petra

A mi niña, Downia

AGRADECIMIENTOS

Llegado este momento, quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han ayudado y apoyado en la culminación de esta investigación, en particular:

A mi director de Tesis, Luis Torrego Egido, por la confianza que me ha dado, por su exquisito trato, por su enorme paciencia, por su sencillez y, sobre todo, por el compromiso y severidad con la que me ha dirigido. Muchas gracias, Luis.

A mi familia, empezando por mis padres, Lute y Petra que ya no están aquí pero siguen conmigo. Por el cariño que me han dado, por el respeto y la confianza que tuvieron hacia mis estudios y por el tiempo que los recorté por los mismos. Muchas gracias, “papa” y “mama”.

A mi niña Dounia, que es mi vida y fruto de la interculturalidad.

A mi marido Driss porque a su lado entiendo mucho mejor lo que es ser inmigrante y no extranjero.

A mi hermano Jonás por reconducirme hacia el camino acertado en mis estudios. Mil gracias le debo dar porque sin su actitud no hubiera llegado hasta aquí.

A mi hermana Tere por su ayuda y disponibilidad siempre que lo necesito.

A mi sobrina Marina por haber participado en este análisis y a mi sobrina Cecilia y a su hijita Eva.

A mis cuñados Pablo y Henar por llevar toda una vida a mi lado.

A todos los compañeros docentes y Equipos Directivos de los centros educativos de la provincia, por comprometerse con mis cuestionarios, por el interés que mostraron y por la rapidez con la que fueron respondidos.

A todos los miembros de los Grupos de Discusión, profesorado y padres inmigrantes, por sus mensajes de agradecimiento y el entusiasmo que mostraron en sus discursos. Gracias también a los alumnos españoles y extranjeros.

A las compañeras del Centro de Recursos de la Educación Intercultural porque sin su aportación no hubiera sido posible este trabajo.

A todos los compañeros y compañeras del centro educativo que dirijo CEIP “Miguel de Cervantes”, principalmente aquellos que participaron en los discursos y sobre todo a mi compañero y secretario Víctor Rico Serrano, por su escucha y apoyo y por seguir de cerca el desarrollo de este trabajo.

Y por último, agradecer a los miembros del tribunal que han dedicado parte de su tiempo a la lectura de esta investigación.

A todos, mi agradecimiento y gratitud.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I:

LAS MIGRACIONES Y LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	13
--	-----------

1- Las migraciones.....	13
--------------------------------	-----------

1.1- El hecho migratorio.....	13
-------------------------------	----

1.2- Cambios en la escena internacional que repercuten sobre las necesidades educativas de nuestro alumnado.....	15
--	----

1.3- La población en movimiento. La llamada del Norte al Sur.....	19
--	----

1.4- La nueva composición de la sociedad española.....	23
--	----

2- La diversidad cultural.....	29
---------------------------------------	-----------

2.1- Concepto de cultura.....	30
-------------------------------	----

2.2- Actitudes culturales.....	35
--------------------------------	----

2.3- Contacto entre culturas.....	36
-----------------------------------	----

2.4- Construcción de la identidad.....	40
--	----

2.4.1- Aproximación al concepto de identidad cultural.....	40
--	----

2.4.2- El complejo problema de la identidad cultural.....	42
---	----

2.4.3- Identidad y sociedades plurales.....	46
---	----

2.5- Estrategias para construir la identidad en la escuela.....	48
---	----

2.6- Educar en y para la diversidad.....	51
--	----

2.7- Estrategias para la atención a la diversidad.....	55
--	----

**CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
COMO FORMA DE INCLUSIÓN. ANÁLISIS DE LOS
INDICADORES QUE CONFORMAN LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL.....63**

1-El paradigma intercultural.....63

1.1-Razones para dar un enfoque intercultural en la educación.....65

1.2-Lo que se entiende por educación intercultural.....66

2-Modelos y programas de la educación intercultural.....69

2.1-Tres perspectivas teórico- prácticas.....69

2.2-Modelos y programas.....70

3- Principios y características de la educación intercultural.....71

**4- Estrategias metodológicas para favorecer la educación
intercultural.....73**

4.1-Estrategias de fondo.....73

4.2-Estrategias socio morales.....74

4.3- Estrategias socio afectivas.....76

4.4- Estrategias cooperativas.....76

**5- Los indicadores hacia donde deben apuntar nuestros centros
educativos.....77**

5.1- La superación de los estereotipos y prejuicios como tarea
de las acciones interculturales.....78

5.1.1- Los estereotipos.....78

5.1.2- El estereotipo como base de actitudes y
comportamientos.....81

5.1.3- El prejuicio.....	82
5.2- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia.....	85
5.2.1- El aprendizaje cooperativo como un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza.....	90
5.3- La formación del profesorado en Educación Intercultural....	93
5.3.1- La formación intercultural del profesorado.....	93
5.3.2- La formación intercultural desde la investigación- acción.....	95
5.3.2.1- Estrategias para la formación intercultural del profesorado.....	95
5.4- La participación de los padres y alumnos inmigrantes en la escuela.....	99
5.4.1- La implicación de los padres y madres inmigrantes en los centros educativos.....	101
5.5- La inclusión de los alumnos inmigrantes.....	106
5.5.1- Un modelo de inclusión: Las Comunidades de Aprendizaje.....	111
5.5.2- La Atención a la diversidad en la ley Orgánica 2/ 2006 de Educación (LOE).....	116
5.5.3- La atención a la diversidad en Castilla y León según normativa.....	118
5.5.4-Plan Marco de Atención a la Diversidad.....	122
5.5.4.1-El Plan Específico de Atención al alumnado Extranjero y de Minorías de Castilla y León....	124
5.5.4.2- Resolución por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía y en situación de desventaja socioeducativa.....	133

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1-La metodología cualitativa.....	139
2- Objetivos de la investigación.....	141
3- Tres vías de investigación.....	145
3.1- Análisis documental.....	145
3.1.1- Metodología del análisis documental.....	145
3.1.2- El CREI como centro de recursos de donde procede la documentación objeto de estudio.....	149
3.1.3- Contacto con el CREI.....	150
3.1.4- Acotación documental.....	152
3.1.5- Análisis y tratamiento de la documentación.....	153
3.2- Los cuestionarios.....	154
3.2.1- Metodología de los cuestionarios.....	154
3.2.2- Diseño y estructuración de los cuestionarios.....	156
3.2.3- Aplicación de los cuestionarios.....	160
3.2.4- Análisis de datos y presentación de resultados.....	163
3.3- Los grupos de discusión.....	163
3.3.1- Metodología de los grupos de discusión.....	163
3.3.2- La técnica del grupo de discusión.....	166
3.3.3- La dinámica del grupo de discusión.....	174
3.3.4- Análisis de datos y presentación de resultados.....	176

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE APARECE EN LA WEB DEL CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (CREI).....181

1-Introducción.....181

2-Análisis de contenido.....183

2.1- Actividades de formación en el curso 2006/2007.....186

2.2-Actividades de formación en el curso 2007/2008.....192

2.3-Actividades de formación en el curso 2008/2009.....194

2.4-Actividades de formación en el curso 2009/2010.....208

2.5-Actividades de formación en el curso 2010/2011.....219

2.6-Actividades de formación en el curso 2011/2012.....229

2.7-Actividades de formación en el curso 2012/2013.....252

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LAS OPINIONES DE LOS CUESTIONARIOS DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y DEL PROFESORADO.....259

1-Introducción.....259

2- Algunas notas sobre la metodología utilizada.....260

2.1- Items del cuestionario para Equipos Directivos.....263

2.2- Items del cuestionario de los profesores.....266

3- Análisis de las opiniones de los Equipos Directivos.....271

(1º Cuestionario)

3.1- Actividades que proponen los centros para la acogida de los

alumnos/as inmigrantes.....	271
3.2- Signos y símbolos culturales y religiosos.....	272
3.3- Ventajas y desventajas con la presencia de alumnos/as inmigrantes en nuestras escuelas.....	272
3.4- Apoyo de la Administración educativa.....	274
3.5- Funcionamiento y prestigio del centro con la afluencia de alumnos/as inmigrantes.....	275
3.6- Medidas para la integración de los alumnos/as extranjeros en nuestros centros educativos.....	276
3.7- Recursos necesarios para la integración de los alumnos/as extranjeros.....	277
3.8- ¿Integración en los centros educativos?.....	277
3.9- Alumnado con más o menos problemas de integración dependiendo del país de origen.....	279
3.10- Dificultades en las áreas de conocimiento.....	280
3.11- Quejas por parte de las familias extranjeras a los Equipos Directivos.....	280
3.12- Quejas por parte de las familias españolas a los Equipos Directivos con la llegada de alumnado extranjero.....	281
3.13- Formación del profesorado en Educación Intercultural.....	281
3.14- Participación y relación de las familias inmigrantes con el centro educativo.....	282
4- Análisis de las opiniones del profesorado.....	283
(2º Cuestionario)	
4.1- Estereotipos y prejuicios hacia los alumnos/as inmigrantes.....	283

a-¿Cómo son vistos los alumnos/as por el profesorado de los centros encuestados?.....	284
b-¿Y por los padres y madres de los alumnos autóctonos?...	285
c-¿Y para los alumnos/as autóctonos?.....	285
d-¿Y por el resto de la sociedad?.....	285
e-¿Son reales los estereotipos y prejuicios que se asignan a las minorías?.....	286
4.2- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural.....	286
a-Aumento de la conflictividad.....	286
b-¿Matriculan los padres y madres autóctonos a sus hijos/as en escuelas donde hay muchos inmigrantes?.....	287
c-¿Aprendizaje para todos?.....	288
d-¿Incorporación de nuevos valores?.....	289
e-¿Descenso del nivel?.....	290
f- La presencia de alumnado extranjero, ¿dificulta el funcionamiento de la clase?.....	291
4.3- Formación del profesorado en Educación Intercultural.....	292
4.4- Participación de los padres y madres del alumnado extranjero en el centro educativo.....	294
4.5- Inclusión de los alumnos/as inmigrantes.....	295
a-Actuaciones para la integración de los alumnos inmigrantes.....	296
b-Factores que facilitan la integración de los alumnos extranjeros.....	298

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. GRUPO DE DISCUSIÓN DE DOCENTES, DE PADRES Y MADRES EXTRANJEROS, DE ALUMNADO ESPAÑOL Y DE ALUMNADO INMIGRANTE.....305

1.-Introducción.....305

2-La superación de los estereotipos y prejuicios como tarea de las acciones interculturales.....306

2.1-Los estereotipos308

2.2- El estereotipo como base de actitudes y comportamientos...309

2.3- El prejuicio.....311

3- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural.....315

4- La formación del profesorado en Educación Intercultural.....323

4.1- Acerca de las necesidades formativas del profesorado.....324

5- La participación de los padres , madres y alumnado inmigrante en la escuela.....329

6- La inclusión de los alumnos y alumnas inmigrantes.....338

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....349

1- Conclusiones del estudio.....349

2- Limitaciones del estudio y propuestas de futuro.....358

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....359

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO II

Cuadro 2.1: Educación tradicional e inclusiva.....	110
--	-----

CAPÍTULO IV

Cuadro 4.1: Actividades de formación permanente.....	184
--	-----

CAPÍTULO V

Cuadro 5.1: Ventajas con la presencia de alumnado inmigrante en nuestros centros.....	273
---	-----

Cuadro 5.2: Desventajas con la presencia de alumnado inmigrante en nuestros centros.....	274
--	-----

Cuadro 5.3: Recursos necesarios para la integración del alumnado extranjero.....	277
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO V

CUESTIONARIO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Figura 1: Conflictividad con símbolos, signos culturales y religiosos.....	272
--	-----

Figura 2: Apoyo de la Administración Educativa.....	274
---	-----

Figura 3: Funcionamiento y prestigio del centro con la afluencia de alumnos inmigrantes.....	275
--	-----

Figura 4: Alumnos con más problemas de integración.....	275
---	-----

Figura 5: Alumnos con menos problemas de integración.....	280
---	-----

Figura 6: Quejas por parte de las familias extranjeras.....	281
---	-----

Figura 7: ¿Tienen los profesores formación suficiente en Educación Intercultural?.....	282
--	-----

CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

Figura 1: Aumento de la conflictividad.....	287
Figura 2: ¿Matriculan los padres y madres autóctonos a sus hijos en escuelas donde hay muchos inmigrantes?.....	288
Figura 3: Aprendizaje para todos y llegada de alumnado inmigrante.....	289
Figura 4: Incorporación de nuevos valores con la llegada de alumnado inmigrante.....	290
Figura 5: ¿Descenso del nivel con la llegada del alumnado inmigrante?.....	291
Figura 6: ¿Dificulta el funcionamiento de la clase el alumnado inmigrante?.....	291
Figura 7: Profesorado asistente a cursos de formación en Educación Intercultural.....	293
Figura 8: Valoración de los cursos de formación en Educación Intercultural.....	294
Figura 9: Proyecto Educativo Intercultural.....	296
Figura 10: Elaboración de materiales.....	297
Figura 11: Actividades relacionadas con otras culturas.....	298
Figura 12: Factores que facilitan la integración de los alumnos extranjeros.....	300

INTRODUCCIÓN

Introducción

En el curso 2005/2006 comenzamos el Programa de Doctorado, que con el Título “Diversidad y desarrollo socioeducativo” desarrollaba el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid para su realización en Segovia.

Con entusiasmo y tesón me propuse emprender ese camino que yo auguraba muy largo, como así se ha confirmado.

Este programa de “Diversidad y desarrollo socioeducativo” pretendía entre otros los siguientes objetivos:

- Analizar la situación de diversidad y desigualdad que existe en el mundo.
- Configurar una posible alternativa cultural y pacífica a la realidad social caracterizada por la diversidad y por la desigualdad entre los individuos y los pueblos.
- Conocer las corrientes de investigación educativas existentes.

El primer año empezamos con el “Período de Docencia”, en el que realizamos algunos cursos tales como:

- Inmigración y Educación.
- La investigación relacionada con la diversidad y la desigualdad en la educación: métodos cualitativos.
- La acción tutorial como instrumento de respuesta ante la diversidad.

- La atención a la diversidad.

Entre ellos, me llamó la atención todo lo relacionado con la diversidad cultural porque era lo que estábamos viviendo en la escuela. La llegada de alumnado extranjero a nuestras aulas cada vez era mayor, las dificultades que encontrábamos eran evidentes y todo esto lo quería estudiar desde un enfoque teórico y práctico.

Para el “Período de Investigación” se presentaron las siguientes líneas de investigación:

- Educación y derechos humanos.
- Didáctica y orientación.
- Organización y evaluación de instituciones educativas y comunitarias.

Yo trabajé sobre la primera línea de investigación porque incluía temas de mi interés, como la Educación para la Paz, Educación para la Solidaridad, Educación Inclusiva, Educación Intercultural, etc.

De esta línea de investigación nació mi trabajo de investigación tutelado (TRIT) con el título: “Educación Intercultural y ciudadanía crítica. Inmigración y escolaridad en la provincia de Segovia” presentado en el curso 2006/2007 y dirigido por Luis Torrego Egido.

Estos dos cursos introductorios, previos al trabajo en profundidad, fueron las pinceladas que diseñaron mi tesis doctoral. En estos dos años hay tres ideas que me preocupan considerablemente: cómo incluir a los alumnos inmigrantes en las escuelas de Segovia, el análisis de los indicadores que conforman la educación intercultural y la metodología de investigación que utilizaré para obtener conclusiones.

Han pasado 7 años desde la presentación del TRIT hasta la culminación de la presente Tesis Doctoral. En esta aventura he tenido momentos de derrumbamiento y también de esperanza, momentos de desaparecer y de emerger, dificultades tales como estar a cargo de la dirección del centro que dirijo, dar a luz a mi hija, superar la muerte de mi madre, proseguir estudios de Grado y finalmente hallarme con el trabajo que comencé y que ahora veo terminado.

Si el enfoque que adoptemos como docentes en la escuela plural es de encuentro, interacción y diálogo entre personas de diferentes culturas y como convencida de ello estoy, la labor educativa será más exitosa y podremos hablar de una escuela intercultural donde se superen los estereotipos y prejuicios, que se convierta en el espacio para la construcción de la convivencia, donde el profesorado esté formado adecuadamente, donde la participación de los padres y madres sea evidente y, en definitiva, donde el alumnado inmigrante esté incluido como el resto de alumnos y alumnas.

Por todo ello nos encontramos con la opción de emplear una metodología de investigación cualitativa, porque creemos que con ella podemos hacer partícipes a todos los componentes que integran la Comunidad educativa como son: alumnado, padres y madres y el profesorado.

Planteamiento del tema y perspectiva de la investigadora

Como docente que soy, el trabajo de investigación le abordo desde los principios en los que se sustenta una educación democrática, desde la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, desde la inclusión educativa y no la discriminación, desde la puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la justicia en general, y en particular de otras culturas.

De todos estos principios se desprenden los valores que me acompañan en el quehacer cotidiano de la escuela y los que me orientan en las acciones y decisiones como docente.

- Porque considero que el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural es la convicción de que somos más iguales que diferentes y esto supone un gran reto educativo.
- Porque estoy convencida de que la inclusión de los inmigrantes hay que ganarla día a día, con el ejercicio de parte de todos de la voluntad de negociación.

- Porque la educación intercultural facilita a todo el alumnado las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable que se prolongará a lo largo de toda una vida.

Por todas estas razones decidí profundizar y trabajar sobre la educación intercultural como una educación inclusiva y democrática.

Los objetivos de la investigación

Dos son los objetivos fundamentales de esta investigación:

- **Conocer las condiciones reales en las que se produce la escolarización del alumnado inmigrante dentro de nuestro sistema educativo en la provincia de Segovia, teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando o dificultando el proceso de integración de este alumnado.**

De este objetivo principal se derivan otros objetivos específicos, centrados también en el conocimiento de diferentes elementos de esa realidad, que nos llevan a interrogantes tales como:

- Qué está sucediendo en los centros docentes de la provincia con la continua y progresiva incorporación de los alumnos/as inmigrantes.
 - Qué piensan los docentes de esta situación.
 - Qué ventajas y desventajas se perciben con respecto a la presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes.
 - Qué relaciones se establecen entre ellos y ellas.
 - Qué obstáculos y dificultades se encuentran.
 - Qué progresos se han realizado.
 - Qué iniciativas se consideran más importantes.
- **Conocer el modelo de Educación Intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y analizar los indicadores que lo**

conforman para descubrir la ideología educativa presente en los centros educativos de la provincia de Segovia.

De este objetivo principal se derivan otros específicos tales como:

- Identificar y estudiar los indicadores más relevantes que caracterizan al modelo de la Educación Intercultural.
- Superar los estereotipos y prejuicios como tarea de las acciones interculturales.
- Analizar la escuela como espacio para la construcción de la convivencia.
- Investigar sobre la formación del profesorado en Educación intercultural.
- Hacer partícipes a las familias de los alumnos y alumnas inmigrantes en la escuela.
- Incluir a los alumnos y alumnas extranjeros en la escuela.

Para el logro de los objetivos señalados, desde la perspectiva de la metodología cualitativa, optamos por una triple vía de investigación, formada por el análisis documental, los cuestionarios, utilizados de una manera abierta, y los grupos de discusión. En los tres casos pretendemos acercarnos a los objetivos de la investigación desde una posición flexible y abierta.

Estructura de la tesis

La tesis está estructurada en ocho capítulos, incluidos la introducción y otro final de conclusiones. El capítulo preliminar es el de la introducción al trabajo de investigación, los capítulos I y II exponen el marco teórico de la investigación, el capítulo III define la metodología utilizada, el capítulo IV recoge el análisis documental sobre la formación del profesorado en Castilla y León desde el Centro de Recursos de Educación Intercultural. El capítulo V recoge las opiniones de los cuestionarios de los Equipos Directivos y del profesorado de la provincia de Segovia. El capítulo VI analiza las opiniones de los grupos de discusión de docentes, de padres y madres de alumnado extranjero y finalmente la tesis se cierra con el capítulo de conclusiones.

El trabajo de investigación se completa con las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo de todo el proceso de estudio.

Capítulo I. *Las migraciones y la diversidad cultural*

Partimos de un estudio sobre el hecho de la inmigración, los cambios en la escena internacional y su repercusión en las necesidades educativas de nuestro alumnado. La inmigración además de ser un fenómeno social, también es un fenómeno cultural y como tal se mueven valores, lenguas, conocimientos, artes y diferentes formas de vivir y de ver el mundo. Esta diversidad cultural genera a su vez actitudes y respuestas muy diferentes en el mundo educativo que es lo que tratamos de analizar. Por lo tanto, esta circunstancia es inherente a la educación y es ya una realidad absolutamente natural, legítima y habitual. Desde este humilde trabajo exponemos algunas de las estrategias para ayudar a construir la identidad de nuestro alumnado y hacer una pedagogía de la inclusión.

Capítulo II. *La educación intercultural como forma de inclusión. Análisis de los indicadores que conforman la educación intercultural*

Una vez situados en la diversidad cultural que nutre nuestras escuelas, ahondamos en el modelo educativo que da respuesta a las diferencias culturales y que entiende el pluralismo cultural como riqueza y hace de ello un recurso educativo. Estamos hablando de la educación intercultural. Este modelo educativo implica un replanteamiento del currículo escolar situando a la diversidad en el foco de toda reflexión pedagógica y considerando que tal diversidad, lejos de ser una excepción es la norma de todo grupo humano. El enfoque intercultural se propone como una mirada para definir y dar respuesta a la diversidad en educación. Analizamos también los principios y características de la misma y las estrategias metodológicas que la favorecen. Profundizamos en los indicadores hacia donde deben apuntar nuestros centros educativos tales como: la superación de estereotipos y prejuicios, la construcción de la convivencia, la participación de padres y madres en la escuela, la inclusión del alumnado inmigrante y como no, la formación del profesorado para ejercer la tarea de enseñar ante la diversidad. Por último, rastreamos el

marco legislativo actual sobre el tratamiento que se da al alumnado extranjero a nivel nacional y en nuestra comunidad de Castilla y León.

Capítulo III. Metodología de investigación

Una vez analizado el hecho migratorio y las repercusiones que esto genera sobre las necesidades educativas de nuestro alumnado, profundizamos en la educación intercultural como forma de inclusión para la diversidad cultural y analizamos con qué recursos formativos contamos los docentes para afrontar la realidad que vivimos en nuestras escuelas.

En este primer momento centramos nuestra atención en el CREI, el Centro de Recursos de la Educación Intercultural como apoyo técnico y didáctico para todos los docentes que trabajan con alumnado extranjero y de minorías de Castilla y León. Nos interesa analizar su labor formativa y por ello, entre las modalidades de formación, nos centramos en los cursos, los seminarios y las jornadas que aparecen recogidos en el apartado de “Formación” de la web del CREI desde el curso 2007 hasta el 2013. Por eso realizaremos un análisis de documentos que reflejan en su web esta tarea formativa. Así pues, una de nuestras vías de investigación se centra en el análisis documental.

En un segundo momento hemos utilizado como técnica de investigación el cuestionario. Hemos enviado dos cuestionarios, uno dirigido a los Equipos Directivos de una serie de centros educativos de nuestra provincia y otro al resto de profesorado de esos mismos centros y de otros más, todos ellos de la provincia de Segovia. La utilización de los cuestionarios responde más a una filosofía cualitativa que cuantitativa y, por ello, se ha procurado que tengan un carácter marcadamente abierto, aunque reúnan en su formato carácter mixto, con ítems cerrados y de respuesta libre.

En un tercer momento de la presente investigación hemos escuchado a los docentes, a los padres y madres de alumnos extranjeros, al alumnado extranjero y al alumnado autóctono que cursan estudios y viven en nuestra provincia formando grupos de discusión como metodología de investigación. Nuestra pretensión es escuchar puntos de vista, planteamientos, emociones y sentimientos de todos los participantes. En el desarrollo de los grupos de discusión se intenta

facilitar la expresión, mediante las conversaciones que se convertirán en discurso social en la medida en que se dirigen a cumplimentar en común una tarea: hablar sobre los indicadores que conforman la Educación Intercultural.

A explicar el propósito de estas tres vías de investigación, así como su diseño y desarrollo se dedican las páginas de este capítulo.

Capítulo IV. Análisis documental sobre la formación del profesorado desde el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI)

Una vez definidas las tres técnicas de análisis de investigación de esta tesis, en este capítulo nos centramos en la formación del profesorado sobre la educación intercultural partiendo de documentos escritos, cursos, jornadas y seminarios recogidos en el CREI de Castilla y León entre los cursos 2006 y el 2013 por ser un centro de recursos encomendado para dar apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa que trabaja con alumnado extranjero y de minorías. Nos detenemos en una revisión sistemática del contenido de dichas actividades formativas y también analizamos sus aportaciones a la educación intercultural y a la formación del profesorado.

Capítulo V. Análisis de las opiniones de los cuestionarios de los Equipos Directivos y del profesorado

Hemos considerado el cuestionario como técnica básica que nos permitiera la recogida de información que considerábamos pertinente para abordar los objetivos del nuestro trabajo.

El objetivo principal del primer cuestionario dirigido a los Equipos Directivos de 20 centros educativos de la provincia de Segovia es analizar las condiciones reales en las que se produce la escolarización del alumnado inmigrante dentro de nuestro sistema educativo en la provincia de Segovia, teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando, o por el contrario, dificultando, el proceso de inclusión de este alumnado y así llegar a unas conclusiones y propuestas de mejora que faciliten la labor educativa.

El objetivo que nos planteamos en el segundo cuestionario dirigido a los docentes de 26 centros educativos de Segovia es conocer el modelo de Educación Intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y analizar los indicadores que lo conforman.

Nos hemos basado en un proceso de investigación desarrollado en el marco de una metodología de carácter cualitativo acompañada de los cuestionarios como técnica de recogida de datos. Hemos empleado cuestionarios mixtos como instrumento de recogida de información. Cuestionarios formados por preguntas tanto cerradas, del tipo dicotómico y/o de libre elección múltiple, como cuestiones abiertas con una doble finalidad: justificar respuestas a cuestiones anteriores y para poder obtener mayor cantidad y calidad de la información.

Capítulo VI. Análisis de los grupos de discusión de docentes, grupo de discusión de padres y madres extranjeros, grupo de discusión de alumnado español y grupo de discusión de alumnado extranjero.

El discurso social, nacido de la puesta en común de las propias percepciones, será el material de análisis tras la recogida de la información que emane del desarrollo de los grupos de discusión. En los grupos de discusión el material que analizamos es la palabra, y el campo semántico, en el caso de nuestro estudio, se refiere a la Educación Intercultural, y más concretamente a los indicadores que la conforman.

Parte básica en el diseño de la investigación es la definición de los diferentes grupos. Se han seleccionados docentes que trabajan o han trabajado con alumnos inmigrantes; se han seleccionado padres de alumnos inmigrantes que tienen dos o tres hijos en edad escolar; alumnos extranjeros y finalmente, alumnos españoles que son compañeros de alumnos extranjeros. Hemos tenido en cuenta a todos los miembros de la Comunidad Educativa por entender que son los protagonistas de la acción educativa, cada uno según las funciones y responsabilidades diferenciadas en razón de la peculiar aportación que realizan al proyecto común que es la educación integral de los niños y niñas.

No puedo terminar esta introducción sin remitirme a los hechos sociales que condicionaban la realidad escolar en el comienzo de esta tesis y a los hechos sociales que la condicionan hoy.

Es en el año 2007 cuando inicio este trabajo en profundidad, fue un período de crecimiento económico en España como lo habían sido años anteriores lo que dio lugar a una numerosa entrada de inmigrantes en nuestra comunidad y nuestras escuelas se vieron nutridas por muchos alumnos extranjeros. Este hecho supuso un choque en muchos centros y el profesorado lo asumió con cierto agobio. Era una situación desconocida para muchos de nosotros. En algunos centros de nuestra comunidad se pusieron en marcha medidas organizativas y curriculares para garantizar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado insistiendo en la inclusión de estos niños y niñas desde los distintos planes de los centros. En otros colegios tardaron tiempo en ponerse al día o los intentos no dieron los resultados previstos.

La crisis económica iniciada en 2008 afectó de manera especial a los inmigrantes debido a su mayor vulnerabilidad de partida y a las dificultades para mantener sus puestos de trabajo. Llegan menos inmigrantes y, por lo tanto, hay menos niños en edad de ser matriculados en nuestras escuelas.

A partir de 2010 la llegada de inmigrantes cesa y algunos abandonan el país. Esto hace que algunos niños dejen nuestros centros. Los que se quedan llevan años entre nosotros y el idioma ya lo conocen, por eso, es más fácil trabajar con ellos. A esto se le une que los maestros ya estamos más habituados a trabajar en aulas multiculturales y ya somos más capaces de resolver satisfactoriamente nuestra tarea.

Por tanto, la situación de partida de esta Tesis Doctoral no es la misma que la situación de llegada.

CAPÍTULO I:
LAS MIGRACIONES Y
LA DIVERSIDAD CULTURAL

CAPÍTULO I: LAS MIGRACIONES Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

1- Las migraciones

1.1-El hecho migratorio

El hecho migratorio no es nuevo en la Historia de la Humanidad, pero en cada época reviste formas nuevas. Este fenómeno es un proceso social multifacético. Se trata de la transición de una sociedad a otra por motivos diversos, entre los que destacan los motivos económicos y los motivos políticos, pero en cualquier caso supone una ruptura con una forma de vida anterior y un proceso de adaptación a formas nuevas. En la actualidad, de acuerdo con los datos de la OIT, son aproximadamente 120 millones de personas las que viven en estados de los que no son nacionales.

De acuerdo con Infieftas (2003, p. 49):

El fenómeno migratorio es un movimiento demográfico. No cabe duda que hay que abordarlo desde la perspectiva cuantitativa considerando la edad, el sexo, el país de origen, la procedencia (rural o urbana) y también las características de la Comunidad Autónoma de asentamiento. La inmigración también es un fenómeno social, pues debemos saber las causas por las cuales vienen aquí los inmigrantes y cuál es la situación de éste en la sociedad de acogida, sus niveles de ocupación, situación de la vivienda, de la sanidad,

educación, su grado de participación e integración. También es un fenómeno cultural.

Y no se puede seguir analizando sin antes decir que estos términos emigración, inmigrante, extranjero llevan en sí el infortunio, evocan conflictos, miedos y sufrimientos. Estas palabras se han convertido en prejuicios y también en desafíos políticos.

Esta imagen ha arraigado profundamente en el inconsciente colectivo de los países desarrollados. De acuerdo con Nair (2006, p. 15), “el inmigrante es en cierto modo la encarnación del enemigo. El inmigrante se convierte así en la víctima expiatoria de todos los males de la sociedad. Han llegado para él los tiempos de desprecio”.

Nunca desde comienzos del siglo XX habíamos asistido a tantos discursos, tesis, artículos, películas y reportajes sobre los inmigrantes y extranjeros. La inmigración ha aumentado en los nuevos países de acogida (Italia y España), pero estos conocían ya la inmigración interna desde mediados del siglo pasado. En Italia, tras la II Guerra Mundial, las poblaciones del sur emigraban hacia el Norte y las de España del sur, hacia País Vasco o Cataluña.

Hasta tal punto hemos perdido nuestra memoria histórica que nos resulta más fácil identificarnos con un holandés o un danés, que con un marroquí o un latinoamericano. Y es que la renta sigue siendo el elemento de segregación más común.

Y ante este problema ¿cómo reaccionan los inmigrantes? Teniendo en cuenta el estudio que el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-UGT hizo sobre Inmigración y Escuela (2001), se puede trazar una especie de tipología de las actitudes. Algunos intentan asimilarse a las normas y valores de la sociedad del modo más rápido. A veces cambian de nombre, dejan de practicar su religión si son creyentes, evitan vivir en barrios de extranjeros, para todo lo cual es necesario disfrutar de cierto bienestar económico y de cierto nivel de educación. Otros reaccionan en contra y se refugian en el cálido nido de la pertenencia a una comunidad en la que encuentran solidaridad y respeto. Se condenan a permanecer, aunque sea provisionalmente, al margen de una sociedad, cada vez más diferenciadora y excluyente. Pero éste se integra más en su comunidad que en la sociedad de

acogida. Cuando esta actitud se prolonga se crean una patria de asilo en el país de acogida. Y por último está la gran masa, que permanece silenciosa e intenta mal que bien fundirse en la sociedad de acogida.

Pero todos se enfrentan a la misma cuestión: ¿qué deben dar, ceder a esa sociedad? Lo saben muy bien: respetar las leyes de una hospitalidad que se les ofrece a cuentagotas. Respetar las normas y valores del país en el que ahora viven, someterse. Y de hecho terminan por cambiar, aunque les lleve tiempo. Son ellos los que cambian. Nunca ni en ningún lugar la inmigración ha cambiado el tejido identitario de la sociedad de acogida.

Entonces, la presencia de trabajadores inmigrantes no es perniciosa para la paz social, como tampoco tendría que ser problemática la presencia de niños y niñas inmigrantes en los centros educativos. Lo que sucede es que la integración de la población inmigrante nos complica un poco a todos la existencia, desde el momento que nos exige despojarnos, cambiar y adquirir actitudes y conductas nuevas.

1.2- Cambios en la escena internacional que repercuten sobre las necesidades educativas de nuestro alumnado

Vivimos una época de grandes mutaciones que afectan al medio ambiente, la economía, la cultura y los hábitos políticos. A ellas se suman las que atañen a las poblaciones, por los incontenibles flujos migratorios que se producen en todo el mundo. Si bien la globalización tiene que ver, ante todo, con la economía, los capitales, los bienes y mercancías, genera también traslados importantes de poblaciones y modificaciones sustanciales de la fisonomía de las naciones. Es innegable que las migraciones de finales del siglo XX y principios del XXI han constituido el punto de partida de un cambio en profundidad de la estructura de las poblaciones de los países ricos. Es igualmente obvio que un mal desarrollo de los países pobres durante el siglo XX forzó a una parte de sus poblaciones a emigrar hacia los países ricos en busca del bienestar.

No hay que olvidar que desde la II Guerra Mundial asistimos a un enorme proceso de cruce y mestizaje de los pueblos. No se puede comparar, por supuesto, con el que tuvo lugar en el siglo XVI, cuando la colonización del continente americano, a costa de terribles

etnocidios, destruyó el equilibrio de sus habitantes con la intrusión violenta de los blancos europeos y, más tarde, durante tres siglos consecutivos, con la deportación esclavista de decenas de millones de africanos. Pero actualmente, tanto el continente europeo como América del Norte experimentan también a menor escala, una transformación innegable de tipo étnico y social, debido principalmente a las migraciones relacionadas con la diferencia de riqueza.

Estos procesos migratorios no pueden comprenderse únicamente desde la perspectiva del país receptor, no sólo porque también cuentan las naciones de las cuales son originarios los migrantes, sino porque los flujos de personas se enmarcan en un complejo de relaciones que trascienden las meras relaciones bilaterales, y que comprenden elementos históricos, culturales, económicos y políticos.

Las siguientes son algunas de las características que configuran el sistema mundial según el Colectivo IOÉ (2002):

- Tras la crisis del modelo de crecimiento de posguerra (estado benefactor) se impone una nueva estrategia, basada en el abandono de la política de *welfare* (sostener la demanda del gasto público) por la de *worfare* (fortalecer la oferta, subvencionando a las empresas, mientras se reducen gastos públicos).
- La desaparición de la URSS y la caída del “bloque del Este” puso fin a la guerra fría y dio paso a un orden internacional hegemonizado por EEUU, en su condición de única gran potencia militar.
- Se fortaleció el papel de organismos internacionales destinados a dirigir las políticas económicas (Organización Mundial del Comercio, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial) en base a los intereses de sus principales accionistas (los países desarrollados del planeta). Estos han impulsado políticas (planes de ajuste, énfasis en el pago de la deuda externa...) que han incrementado las distancias económicas Norte- Sur y han generado importantes crisis sociales, uno de cuyos efectos es el desplazamiento masivo de poblaciones.

- La llamada revolución tecnológica produjo un desarrollo de los sistemas de comunicación (mass media, telefonía, Internet, etc) que acortan las distancias entre ricos y pobres en el terreno de intercambio de mensajes, acercando a las poblaciones del “Sur” los mensajes de abundancia emitidos desde el “Norte”, sea por los medios o por los emigrados que envían remesas y reclaman a sus familiares (efecto llamada).
- El fin del modelo de “pleno empleo” en las sociedades centrales, dio lugar a políticas de restricción de la inmigración extranjera, hasta entonces fomentada en muchos de los países centrales. A partir de entonces, la inmigración es presentada como uno de los “grandes peligros” a afrontar en el siglo XXI, según los organismos policiales y militares (p.13- 15).

Así, el orden internacional contemporáneo es representado con el concepto “globalización”, que sugiere una imagen reticular, horizontal y pluriforme. Según esta visión, el mundo actual sería una enorme y complicada red en la que todo estaría conectado con todo, en un plano de creciente igualdad. Sin embargo, algunos de los rasgos que han ido mencionando anteriormente indican que más bien se ha producido una mayor jerarquización (Norte- Sur), un mayor control (por parte de organismos como la OMC, el FMI o el BM) y una concentración del poder militar (EEUU como única potencia).

En este contexto, las migraciones no ocurren como un libre flujo de elementos del mundo globalizado, sino como complicados procesos situados en una estructura de oportunidades desigual: mientras existe creciente libertad para el flujo de capitales (que en las últimas décadas salen del Sur hacia el Norte, vía remesas de capital o pago de deuda externa) y de mercancías (especialmente de Norte a Sur, puesto que a las economías del Sur se les impone el desarme arancelario mientras en el Norte se mantienen las barreras proteccionistas), los desplazamientos de personas están fuertemente regulados (a pesar de los lamentos respecto a las “avalanchas” migratorias, la mayor parte de los desplazados del mundo residen en otros países del “Sur”).

La magnitud de las migraciones tiene proporciones discretas si consideramos el conjunto de la población mundial y la situación de

pobreza que afecta a gran parte de la misma; por ejemplo, los inmigrantes no comunitarios que viven en países de la Unión Europea representan menos del 0,3% de las poblaciones de sus países de origen.

Hoy vivimos en un mundo muy diferente al de la segunda mitad del siglo XX, y este cambio tiene una clara repercusión sobre las necesidades educativas sobre los hombres y mujeres de este siglo. Algunos de estos cambios son los siguientes:

- La emergencia de la sociedad del conocimiento, con hondas repercusiones en la nueva dinámica social, donde el control del conocimiento y de la información definen el poder.
- La complejidad e incertidumbre subyacentes al nuevo contexto en que las organizaciones tienen que actuar.
- La nueva definición de la identidad individual. La socialización de las nuevas generaciones se está realizando fuera de los esquemas patriarcales tradicionales debido, principalmente, a la transformación de la condición femenina, a la aceptación social de una moral sexual más abierta y a la facilidad para entrar en contacto con otros pueblos y culturas merced a los flujos de población y los medios de comunicación, visibilizando la diversidad cultural.

En paralelo a estos cambios culturales hoy se dan unas condiciones políticas y económicas que no pueden ignorarse para contextualizar el fenómeno que estudiamos.

- a- La globalización: un fenómeno complejo, desigual, asimétrico e incompleto que encierra tanto oportunidades como riesgos. La ampliación de los mercados internacionales produjo un gran crecimiento de la economía mundial entre 1950 y 1973. Pero también aumentó la distancia entre las regiones más ricas y las más pobres, generando procesos de exclusión en las últimas.
- b- La mundialización de la economía trae aparejada la desregularización de las organizaciones, la deslocalización

empresarial, el deterioro del Estado de Bienestar, el auge de la especulación financiera, el aumento de las desigualdades entre países ricos y países pobres, y de las desigualdades internas dentro de un mismo país. La libertad para elegir y competir frente a la cohesión social, la cooperación y la solidaridad.

- c- La desaparición de la política de bloques ha producido el debilitamiento del Estado-nación, el auge de las organizaciones supranacionales y el incremento de los nacionalismos como reacción, en busca de de una identidad político-cultural.
- d- La hegemonía occidental alcanzada mediante las demostraciones de fuerza (guerras televisadas en tiempo real) y la imposición del nuevo orden mundial.
- e- La reducción de la participación ciudadana en la vida pública al ritual electoral.
- f- La influencia de los medios de comunicación de la homogeneización de las identidades y el avance del pensamiento único favorecido por el control de aquéllos; la imposición de la realidad virtual frente a los hechos; el potencial descentralizador del conocimiento de las redes de telecomunicación, etc.
- g- Si el crecimiento económico español de los últimos años ha hecho cambiar radicalmente el modelo migratorio de nuestro país de ser un país emigrante ha pasado a ser un país de acogida y de oportunidades, la crisis económica actual vuelve a condicionar la afluencia de inmigrantes a nuestras ciudades bien porque los propios inmigrantes ya no las ven con tan buenos ojos en su deseo de progreso en muchos casos no es así porque la situación en sus países de origen es todavía peor bien por el endurecimiento de las medidas de control de un Gobierno que hasta el momento se había mostrado bastante despreocupado a la hora de afrontar esta cuestión.

1.3- La población en movimiento. La llamada del Norte al Sur

Desde mediados de los años 70 del siglo pasado capas enteras de población se ponen en movimiento hacia los países ricos. Se trata, en efecto, de una tendencia imparable de la demografía mundial, de una tendencia apremiante de la economía mundial.

Siguiendo a Naïr (2006, p.26) varias razones explican estos movimientos de población: causas económicas, demográficas, culturales, sociales y políticas y consecuencias del mismo orden. Para protegerse de los efectos de los flujos de poblaciones, todos los países desarrollados establecieron políticas de cierre de fronteras, de caza al inmigrante ilegal y de restricción del derecho universal a la libre circulación. De este modo, mientras el liberalismo económico se apoderaba del mundo y destruía progresivamente las fronteras comerciales, financieras y culturales, las naciones ricas erigían barreras y fronteras policiales por doquier.

En cuanto a las reacciones de los Estados de acogida, según Naïr, éstas son tan inevitables como explicables. Por efecto de la crisis económica de los países desarrollados se ha gestionado de modo caótico el mercado laboral, agudizando la competencia por los empleos que sigue las reglas de éste y obliga a los poderes públicos a un control férreo de las fronteras. Esta crisis llevó a una profunda desestructuración social comparable, salvando las distancias, con las consecuencias del paso del capitalismo mercantil al capitalismo industrial durante el siglo XIX: cambio profundo del modo de producción, cuestionamiento de los estamentos sociales, desmembramiento de las clases asalariadas, precariedad creciente, desempleo, marginación y competencia casi en todas las esferas del sistema social y de las capas asalariadas. De ahí la incertidumbre, angustia y pérdidas de las señas de identidad en los países de acogida, que no promueven en modo alguno actitudes de solidaridad y apertura hacia los recién llegados (Naïr, 2006, p.28).

Es innegable que la mayoría de los países pobres y de los que se clasifican en vías de desarrollo no pueden satisfacer las necesidades primarias de sus poblaciones.

El panorama global de los países del Sur se debe, no obstante, matizar. Todos no se hallan en el mismo caso, algunos están más desarrollados que otros, sobre todo los que disponen de productos energéticos

importantes (petróleo o gas). Pero la situación, en su conjunto, es preocupante, por no decir grave, como muestra el caso de África.

Se trata de un continente excluido del sistema económico mundial:

- Las estructuras de producción vegetan al margen de los procesos de modernización técnicos, científicos y administrativos que florecen en el resto del mundo.
- La agricultura sigue poco desarrollada. Los rendimientos del trabajo en el campo aumentan muy poco.
- La investigación científica es inexistente.
- No se invierte en tecnología de la información y telecomunicaciones.
- Disminución de la proporción de intercambios comerciales.
- Déficit comercial record.
- Reproducción de un ciclo infernal de endeudamiento empobrecido de más del 50%.
- Disminución de la ayuda extranjera.
- Enfermedades endémicas.
- Desequilibrio de los sistemas estatales.
- Fortalecimiento de los poderes autoritarios.
- Hoy es el continente más marginado del mundo. Será, por tanto, la principal fuente de migraciones de Europa en el futuro y de hecho ya lo es.

Las causas y formas de las migraciones son de todo menos sencillas. Ya he destacado las causas estructurales: crecimiento demográfico, fracaso del desarrollo, destrucción de los sistemas de producción tradicionales, desempleo y otras. Pero también existen otras causas secundarias (Nair, 2006) como la dinámica de llamada creada por “diásporas”, en particular, cuando las familias en los países de origen cuentan con uno o más miembros en el extranjero, como, por ejemplo, la emigración marroquí en Europa y EEUU; la turca en Europa del Norte; la china a Europa, Asia y EEUU y la de Oriente Próximo a América Latina, África, los países del Golfo y Europa.

Otra causa son los efectos denominados de “llamada” migratoria asociados a la existencia de un importante sector de la economía “informal” como en España, Italia, Grecia, Portugal y, sin duda, en los

países del Este recientemente integrados y del otro lado del Atlántico en la frontera entre México y EEUU.

Otra variable de la estrategia de gestión de los flujos es que los países del Norte cierran o abren sus fronteras, y llaman o no a los nuevos inmigrantes en función de sus necesidades. Crean así las condiciones de establecimiento para una nueva diáspora, la fortalecen cuando favorecen la reagrupación familiar, pero la quiebran parcialmente al desear migraciones temporales.

Pero la crisis del empleo no significa que las economías europeas puedan renunciar fácilmente a los trabajadores inmigrantes. Por el contrario, confieren a su presencia otra dimensión: las migraciones cumplen entonces una función clásica y es que vienen a ocupar, con salarios bajos, los sectores de la actividad socioeconómica que no quieren los nacionales y una función nueva, constituye en el caso de los más cualificados, una inversión neta y masiva, puesto que han sido formados por el país de origen y aceptan trabajar en los países de acogida por unos salarios bajos y con menos categoría.

Otra causa significativa de las migraciones actuales es que la ausencia del Estado de derecho y de democracia en la mayoría de las sociedades de origen empuja a los que pueden, y están suficientemente informados, a buscar en las sociedades del Norte las condiciones de una “seguridad jurídica” y de una “libertad política” que no encuentran en sus países. Como la democratización de los países en vías de desarrollo ha demostrado ser con frecuencia una ilusión, unas capas de población tienden en número creciente a dirigirse hacia los países europeos y América del Norte. Esta tendencia es comparable a una auténtica demanda política de libertad de expresión y constituye una versión nueva de asilo político. Desde el punto de vista sociológico, son las capas medias las que emigran por esta razón, agudizada por los efectos de la globalización, que empujan a los “cerebros” a acudir al mejor postor.

El resultado de todo esto es que en el Norte, el crecimiento económico, aunque progresa a duras penas, es socialmente soportable gracias a una debilidad demográfica estructural, mientras que en el Sur, la debilidad económica se acentúa día a día, debido a un potente e incontrolado crecimiento demográfico.

El Norte demográfico decae y el Sur humano asciende. Se trata de unas migraciones compuestas por gente joven y dinámica, capaz de soportar malas condiciones de acogida, mientras que en los países ricos se observa una tendencia hacia el envejecimiento de la población.

Todas estas razones permiten pensar que en los próximos cincuenta años habrá un desarrollo importante de las migraciones.

1.4- La nueva composición de la sociedad española

La inmigración es un fenómeno reciente en España, país tradicionalmente emisor de emigración, que se ha acelerado notablemente en los últimos quince años.

Según el avance del padrón municipal, en enero de 2010, de los 46,36 millones de habitantes, 41 corresponden a personas de nacionalidad española, y 5,6 millones son extranjeros – de los que 2,3 millones son ciudadanos de la UE-, lo que representa el 12% de la población total. Esta última cifra incluye 1,7 millones de nacionales de los restantes países miembros de la UE. El aumento de los extranjeros con respecto al año anterior principalmente se debe a la ampliación de la UE-27.

El 53% de los extranjeros son varones y el 47% mujeres, manteniéndose la tendencia de los últimos años, al ser mayor la proporción de mujeres en las nacionalidades iberoamericanas, mientras que hay más varones en la mayoría de las nacionalidades africanas y asiáticas.

En cuanto a la edad, el 15,2% es menor de 16 años, el 63,2% tiene entre 16 y 44 años, y el 21,6% tiene 45 o más años. Hay que destacar que la proporción de los menores de 16 años casi iguala a la de los españoles de la misma edad (15,5%). También se da un aumento de los menores no acompañados.

Las comunidades con mayor proporción de extranjeros son las Islas Baleares (21,7%), la Comunidad Valenciana (17,4%), Madrid (16,4%), Murcia (16,3%), Cataluña (15,9), La Rioja (14,5%) y Canarias (14,3%). Las comunidades con menor proporción de extranjeros son Extremadura (3,3%), Galicia (3,8%), Asturias (4,3%), la ciudad de Ceuta (4,4%), País Vasco (6,1%), Cantabria (6,5%) y

Castilla y León (6,5%). El resto de comunidades tiene más de un 8% de extranjeros.

Si el 1 de enero de 2006 los nacionales de países iberoamericanos suponían el colectivo más numeroso, en los datos de enero de 2010 la situación cambia, situándose la UE-27 a la cabeza, con 2.266.808 residentes, que representan el 40,5% del total de los ciudadanos extranjeros. Dentro de éstos destacan los rumanos (cerca de 800.000), seguidos de los de Reino Unido (374.000), alemanes (190.584) e italianos (175.000). Por el contrario, pierden peso los extranjeros no comunitarios, especialmente los marroquíes, ecuatorianos, colombianos y argentinos, si bien ganan peso los bolivianos. Entre el colectivo de extranjeros no comunitarios, los más numerosos son los iberoamericanos (1.765.064), lo que supone el 33,3% del total de extranjeros), seguidos de los marroquíes (710.401, lo que representa el 12,7% del total de extranjeros). Estos datos permiten hacer algunas consideraciones:

- La importancia numérica de los nacionales de la UE, debida a la ampliación. Su menor visibilidad y menor concentración espacial, en general, hace que se ignore este dato, lo que contribuye a identificar la inmigración exclusivamente con naturales de otras regiones mundiales, más visibles por sus rasgos físicos, concentración, etc.
- Las autonomías que más inmigrantes atraen son las que ofrecen mayores posibilidades de empleo y mayor nivel de renta.
- El avance de la inmigración femenina ha pasado de ser inferior a la masculina a igualarse prácticamente con ésta.

El incremento del número de menores de dieciséis años, debido principalmente a procesos de reagrupación familiar y a los nacimientos, contribuye al rejuvenecimiento poblacional, muy positivo y necesario. La coincidencia del incremento migratorio con el retroceso del Estado de Bienestar ha contribuido a desviar la atención de las políticas y prácticas de integración. Integración que se convierte en mera asimilación, como tributo que debe pagar el inmigrante a la sociedad de acogida, eximiendo al nacional de la reflexión sobre la necesaria integración recíproca en la que, tanto los que vienen como los que ya estábamos, nos vemos implicados.

El barómetro de opinión del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) indicaba que a mediados del 2006, de cada diez españoles, seis consideraban excesivo el número de extranjeros en España, mientras que tres de cada cuatro estaban convencidos de que la llegada de los inmigrantes habría determinado un incremento de la delincuencia. A finales de ese mismo año- después de la llegada de cayucos a las costas canarias- el 59,2% de los encuestados señaló la inmigración como el mayor problema del Estado. Estos datos ponen de relieve una visión alarmista y distorsionada del fenómeno migratorio, favorecida por los medios, que pueden dar paso a una radicalización del rechazo social a los inmigrantes.

Debemos tener en cuenta los datos del padrón municipal del presente año «Informe de la población española en 2013. Padrón municipal de habitantes 2013. La población española y extranjera», el INE ha publicado el avance de datos del Padrón de 2013. A 1 de enero de 2013 había en España 47.059.533 personas inscritas en el padrón municipal, 205.788 menos que un año antes (-0,47%). La caída se debe al descenso del número de extranjeros residentes en el país (-216.125). La caída total de la población foránea tiene varios motivos: el descenso de las llegadas, las nacionalizaciones y las salidas hacia otros países o de regreso al país de origen por la crisis económica.

El número neto de españoles ha subido, pero poco (10.337 personas que suponen un 0,02% más) y en gran parte por las nacionalizaciones. La pirámide de población española prosigue su tendencia al envejecimiento por la base (reducción del tamaño de las nuevas generaciones) y por la cúspide, al cual se une el aumento de edad de la población activa debido a la emigración de extranjeros y, en menor cuantía, españoles.

Según los datos del INE, de los más de 47 millones de personas que estaban inscritos a 1 de enero de 2013 en los padrones municipales de los ayuntamientos, 41.539.400 tienen nacionalidad española y 5.520.133 son extranjeros, lo que representa el 11,7% del total de inscritos. En 2010, alcanzaron su récord con el 12,2%.

La llegada de inmigrantes en años de bonanza económica salvó a la población española del estancamiento. Según publicó el INE el pasado mes de diciembre, los habitantes de España crecieron seis millones entre 2001-2011 en gran parte por los extranjeros residentes que se triplicaron en esa década hasta superar los cinco millones. Ahora, la

crudeza de la crisis económica con una tasa de paro que supera el 26%, según la última Encuesta de Población Activa, está haciendo que muchos de estos extranjeros hagan las maletas de vuelta.

Desde el año 2000, cuando los extranjeros eran 923.879, esta población ha crecido por encima de los 370.000 habitantes al año en España. El ejercicio en el que más extranjeros se empadronaron fue 2007. Lo hicieron cerca de 750.000, según los datos históricos del INE. En 2004, fueron más de 696.000. El frenazo se produjo en el año 2009 cuando la subida fue tan sólo de 99.000. En 2010 apenas llegaron a los 4.000 antes de registrar su primer descenso en 2011.

El número de extranjeros baja en todas las autonomías Según la nota difundida por el INE, el número de extranjeros disminuyó en 2012 en todas las comunidades. Las comunidades con mayor porcentaje de población inmigrante son Baleares (20,1%), Valencia (16,8%) y Murcia (15,75). Las que tienen la mayor proporción son Extremadura (3,7%), Galicia (4%) y Asturias (4,5%). En términos absolutos, las autonomías que han perdido a más extranjeros son Madrid (-58.668), Cataluña (-32.302) y Valencia (-23.809). En términos relativos, las mayores reducciones se han dado en Baleares (-7,8%), Castilla-La Mancha (-6,7%) y Ceuta (-6,5%).

Los mayores descensos de población se han producido, según el INE, entre los ciudadanos de Ecuador (-45.951), de Rumanía (-28.568) y Colombia (-24.984). Según la nota del INE, de las principales nacionalidades solo tres han aumentado su número de empadronados en España durante 2012: China (3.647), Pakistán (730) e Italia (246). De los 5,52 millones de extranjeros que viven aún en España los más numerosos son los rumanos (868.635), marroquíes (787.013), británicos (383.093), ecuatorianos (262.223), colombianos (221.361), italianos (192.147), alemanes (181.320), chinos (180.648), bolivianos (172.412) y búlgaros (168.631).

En cuanto a la Comunidad de Madrid, en este enlace se puede consultar el padrón continuo de 2012. A 1 de enero de 2013 vivían en la Comunidad de Madrid 6.488.347 personas, 10.213 menos que hace un año, una caída del 0,2 %, según el avance del Padrón Continuo del Instituto Nacional de Estadística (INE). Madrid sigue siendo la tercera autonomía en número de habitantes, por detrás de Andalucía, que encabeza la lista con 8.421.274 habitantes tras haber perdido un 0,3%

de población en 2012, y de Cataluña, con 7.546.522 empadronados y que también ha perdido en el último año un 0,3%. El 72,5 % del total de habitantes de Madrid reside en los 10 municipios de más de 100.1 habitantes de la región, lo que supone la mayor concentración de población urbana en España. Del resto de la población madrileña, el 11,5% vive en ciudades de entre 50.000 y 100.000 habitantes; el 10,3%, en municipios de más de 10.000 y menos de 50.000; el 5,5 % en municipios de entre 1.000 y 10.000 habitantes, mientras que sólo el 0,3% vive en pueblos de menos de mil habitantes. El porcentaje de madrileños que viven en municipios de menos de 10.000 habitantes, del 5,8%, es el segundo más bajo de España, por detrás de la región de Murcia, con un 4,4%. A pesar de la caída de los extranjeros empadronados, la comunidad es la segunda que más tiene en términos absolutos, con 956.386 personas a 1 de enero —un 14,7% de la población regional—, por detrás de Cataluña, con 1.154.477 extranjeros empadronados —el 15,3%—.

Desde 1995, la Federación de Asociaciones de SOS Racismo del estado español viene analizando la situación del racismo y la xenofobia en España y en Europa mostrando las diferentes tipologías y espacios donde se manifiesta: políticas de extranjería y asilo, ascenso de la ultraderecha, discriminación en el trabajo, acceso a la vivienda, a la educación, abusos de cuerpos policiales o agresiones racistas. Éstas y otras cuestiones se analizan en la decimoséptima edición del Informe Anual.

Como el Informe de SOS Racismo de 2006 pone de relieve: “A lo largo de este año los medios y líderes de opinión han ofrecido una visión de la inmigración como problema, frente al que sería necesario poner unos límites...; como un fenómeno directamente vinculado con la delincuencia y generador de situaciones de conflicto social”.

El año 2011 supone la confirmación del descenso en la entrada de inmigrantes al país y tal vez un punto de inflexión en los flujos migratorios si bien el retorno no alcanza aún cifras importantes. Y junto a esta tendencia en los flujos, la crisis sigue castigando de manera especial al colectivo inmigrante. El nuevo Reglamento podía haber supuesto un elemento importante para paliar esta situación, Sin embargo, su publicación en el mes de abril ha supuesto la novedad normativa más importante del año 2011 pero no ha contribuido a

flexibilizar el rigor normativo al que deben enfrentarse miles de inmigrantes cuya continuación en la regularidad administrativa peligrante ante este panorama laboral que nos acecha. 2011 ha sido, por desgracia, el año de la culminación de un discurso xenófobo y populista practicado por algunas fuerzas políticas cuyo reflejo más claro se ha dado en las elecciones municipales celebradas en el mes de mayo. El ascenso del populismo es probablemente el fenómeno más preocupante al que se enfrenta este país en materia de gestión de la inmigración.

Un estudio de la Universidad de Salamanca sobre “El tratamiento de la inmigración en los medios de comunicación. Posibles efectos de la integración” (2007) corrobora esta valoración: el 70% de las noticias tratadas por los medios de información españoles sobre los inmigrantes fueron negativas.

El barómetro del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) de junio de 2009 pregunta: *¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?* En las respuestas, la inmigración aparece en tercer lugar (16,6%), detrás del paro (73,8%) y de los problemas de índole económica (48,4%). Pero a la pregunta *¿Y cuál es el problema que a usted, personalmente le afecta más?*, la inmigración pasa a octavo lugar (4,8%). Si la respuesta a la misma pregunta se hace de forma espontánea, no aparece la inmigración como uno de los problemas que más preocupan a los españoles. La interpretación que se puede hacer de estos datos es que el tema de la inmigración está en el imaginario colectivo, alimentado por su visibilidad y el tono alarmista presentado por los medios y su utilización política. Pero a la hora de situarse ante el fenómeno desaparece como problema real que afecte personalmente.

La situación muestra cambios notables: el barómetro del CIS de junio de 2013 también pregunta *¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?* Pero ahora la inmigración aparece en el puesto nº 17 estando por encima temas como el paro, crisis económica, hipotecas desahucios, sanidad educación, bancos, recortes...

Si esta es la percepción que tenemos ahora de la inmigración, la realidad, marcada por la denominada crisis económica, es particularmente dura. Traemos aquí las palabras de Calvo Buezas

(2013, p. 79) que a nuestro juicio resumen de manera certera su situación en nuestro país: La crisis se ha cebado particularmente con los inmigrantes, con las siguientes consecuencias:

1. Mayor paro: un 35% de paro en los latinoamericanos y un 40% en los marroquíes.
2. Más redadas y expulsiones de inmigrantes.
3. Menos dinero de envío de remesas, más recortes en los servicios sociales a la inmigración, más dificultades a la reagrupación familiar, más hostigamientos a los jóvenes latinoamericanos de segunda generación por el temor a las “bandas latinas”.
4. Mayor satanización de los llamados “ilegales” con dificultades al empadronamiento en los Ayuntamientos.
5. El auge del racismo con la crisis, refortalecimiento de partidos xenófobos como Plataforma por Cataluña, con contagio peligroso en los discursos xenófobos de otros partidos políticos en busca del voto, mayor explotación laboral y más abusos sexuales a las trabajadoras inmigrantes.
6. Las hipotecas ahogan a los inmigrantes, que compraron una casa y ahora están en paro.
7. La Directiva Europea sobre Inmigración ha endurecido las políticas sobre la inmigración.

2- La diversidad cultural

La diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad y es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. Estas aseveraciones tan rotundas no son nuestras, sino que se recogen en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, aprobada por unanimidad por la Conferencia General de la UNESCO pocas semanas después de los atentados del 11 de septiembre de 2001.

Como afirma Torrego (2013), la Declaración (UNESCO, 2001) vincula la diversidad cultural con la realización plena de los derechos humanos y afirma que debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Sin embargo, tal y como han constatado Torrego, Gómez y Parejo (2012), estamos lejos de ver realizados los propósitos recogidos en la Declaración si nos acercamos a la realidad escolar. Por el contrario, en muchas ocasiones la escuela

realiza una enseñanza monocultural, que pone el acento en la información que transmite y sirve a la consolidación del contexto social establecido (Sepúlveda, 2001).

Quizás este desajuste se deba a la esencia de la propia escuela o a las características del concepto de cultura que se esté manejando en ellas. Al análisis de ese concepto nos dedicamos en las próximas líneas.

2.1- El concepto de cultura

Una de las causas que provoca la presencia de conflictos multiculturales, hace referencia a la coexistencia dentro de un mismo espacio de personas de diferentes culturas, ya que esto implica diferentes formas de vivir la vida y de ver el mundo.

Ni los clásicos, ni los antropólogos han manejado siempre un concepto unívoco de cultura. La reflexión sobre lo que entendemos por cultura y sobre cuáles son sus características más relevantes es esencial para construir una teoría y una práctica sólidas y coherentes. A partir de este término surgen otros conceptos sobre los que es conveniente también tener ideas claras. Etnocentrismo, relativismo, asimilación, segregación, integración, identidad... son todas palabras cargadas de significado.

Cultura es lo que no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia; es todo lo que se aprende y se transmite socialmente.

De acuerdo con Taylor (1975, p. 4), cuando hablamos de cultura nos referimos al “modo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Para Taylor entonces la cultura es todo lo creado por el ser humano, todo lo que no es naturaleza, resalta la importancia de exponer los hechos históricos, pero no solamente como una sucesión de hechos, sino de la conexión de los acontecimientos, únicamente las causas concretas y naturales determinan la acción humana, un acontecimiento siempre es hijo de otro acontecimiento.

Inspirándose en buena parte en esta línea de pensamiento, está el antropólogo C. Camilleri (1985, p. 18), que hace ya unos años la definió del siguiente modo:

La cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos.

Jordán (1997) nos presenta un concepto formal de cultura como conjunto de significados que dan sentido o filtran la forma de entender la realidad física, social y espiritual en la que se inserta.

En nuestra aplicación del concepto de cultura al fenómeno de la inmigración podemos seguir una definición sintética como la ofrecida por Plog y Bats (1980, p. 19) quienes definen la cultura como “el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje”.

El discurso sobre la cultura está en general cargado de ambigüedad. Sin embargo, es posible afirmar que la cultura es un fenómeno plural y multiforme. No se trata de una realidad homogénea, privilegio de algunos hombres y mujeres, de ciertos grupos sociales. Es un proceso continuo de creación y recreación colectiva y no un producto exclusivo de la escolarización formal, por más importante que sea ésta.

Por otra parte, el Proyecto de Declaración sobre los Derechos Culturales, (1998) entiende que:

El término cultura comprende los valores, las creencias, las lenguas, los conocimientos y las artes. Las tradiciones, las instituciones y las formas de vida mediante las cuales una persona o grupo expresa los

significados que otorga a su existencia y a su desarrollo.

Veamos algunas claves de los conceptos de cultura (Malgesini y Giménez, 1997). Se puede afirmar que a través de ella se interpreta la realidad. Fundamentalmente ayuda a dar sentido y a filtrar los contenidos de la realidad. Además:

- La cultura es aprendida y transmitida. La cultura es, en primer lugar, aprendizaje. No es algo genético, sino algo que se aprende e infiltra todos los aspectos de la vida cotidiana.
- La cultura da sentido a la realidad. La cultura es un modo de pensar y de interpretar la realidad. La cultura no es solamente conducta aprendida, es también un determinado modo de interpretación de la realidad.
- La cultura es un mecanismo de adaptación, compartido y simbólico.
- La cultura es una estructura, un sistema, un todo integrado que funciona en interrelación de unas partes con otras. El cambio de un aspecto sociocultural afecta a otros y repercute en el conjunto.
- La cultura es un dispositivo de adaptación al medio social y natural en el que vivimos y tiene una función adaptativa y por lo tanto cambiante.

Por ello, se puede afirmar que los seres vivos no estamos atrapados en un destino de curso inexorable, sino que nos hacemos humanos con la convivencia.

Teniendo en cuenta estas definiciones podemos presentar algunas conclusiones para entender mejor el mundo de la educación intercultural y la inmigración.

Según Besalú (2002, p. 24) se puede afirmar que cultura es aprendizaje. Cultura es aquello que los hombres y las mujeres han construido a lo largo de la historia: conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, normas, mitos,

valores, rituales sobre la vida, sobre el significado de la persona. Es todo lo que se aprende y se transmite socialmente por y dentro del mismo grupo. No forma parte de la herencia genética ni se produce por medios genéticos. Es decir, cuando empleamos la palabra cultura, hacemos referencia a la manera de ser de una determinada comunidad humana, sus creencias, sus valores, sus costumbres y sus comportamientos.

La cultura se adquiere a través del proceso humano de socialización:

[...] la cultura no es un conjunto estático de valores y prácticas. Se recrea constantemente en la medida en que las personas cuestionan, adaptan y redefinen sus valores y prácticas ante el cambio de la realidad y el intercambio de ideas (PNUD, 2004, p.4).

En conclusión, la cultura es el filtro a través del cual percibimos la realidad. Es el color de las gafas con el que miramos el mundo y lo interpretamos.

Como anteriormente decíamos, no hay culturas totalmente puras. La tendencia hacia los procesos de mestizaje es una constante a lo largo de la historia humana. Casi todas las sociedades han sufrido cambios en sus valores. Cada cultura viviente es el resultado de incontables fertilizaciones cruzadas, de diferentes mestizajes y, seguramente, no podrá evolucionar sin otros nuevos. Sin ir más lejos, basta recordar que las raíces de la civilización europea son griegas, romanas, judías, cristianas y bizantinas, islámicas y otomanas. Europa ha sido siempre un mosaico de pueblos, con sus lenguas y sus culturas, fruto de incontables interacciones e influencias. Las culturas perecen en el aislamiento y prosperan en la comunicación.

La UNESCO (1997) afirma que ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influenciadas por otras culturas y a su vez ejercen influencia sobre éstas. Tampoco son inmutables o estáticas, sino que están en un estado de flujo continuo, impulsadas simultáneamente por fuerzas internas y externas.

Savater (2004, pp. 15-16), afirma con rotundidad: “Las culturas no establecen barreras infranqueables ni están cerradas unas a otras,

acabadas y completas en sí mismas, como quieren algunos archimandritas del multiculturalismo perverso”.

Es indudable que cuanto más desarrollada y compleja es una sociedad, en mayor grado su cultura y (subculturas) reflejan la influencia de contactos de difusión cercanos y alejados, y mayor será a su vez la influencia cultural de dicha sociedad.

Ahora bien, el mestizaje tiene que ser fruto del diálogo y de la interacción positiva. El mestizaje deseable tiene que ser fruto de una relación de igualdad entre las culturas distintas.

“Todas las culturas son mestizas, pero en el proceso actual éste es un proceso irreversible y más acentuado que en las pasadas épocas. La cultura siempre es interculturalidad. No existen culturas puras” (Ander-Egg, 2001, p. 10).

Cada cultura viviente es el resultado de incontables fertilizaciones cruzadas, de diferentes mestizajes y seguramente no podrá evolucionar sin otros nuevos. Sin ir más lejos, basta recordar que las raíces de la civilización europea son griegas, romanas, judías, cristianas y bizantinas, islámicas y otomanas. Europa ha sido siempre un mosaico de pueblos, con sus lenguas y sus culturas.

Para entender la educación intercultural es necesario que nos demos cuenta de que todos nacemos y nos configuramos en una matriz cultural determinada. Todos poseemos una identidad cultural que nos configura y nos da sentido, llegando a ser el conjunto de las referencias culturales por las cuales una persona o grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido. Solamente podemos pensar, sentir, analizar, crecer, hacer desde una identidad cultural determinada.

La incorporación de elementos de una cultura ajena a la propia tiene que ser el resultado del diálogo y de la interacción pacífica entre estas culturas. Y un mestizaje impuesto a la fuerza, creará un tipo de intercambio cultural muy distinto del que se deriva del contacto pacífico entre dos sociedades de cultura distinta.

La identidad cultural, por lo tanto, no es algo estático, fijado para siempre, y es una realidad dinámica, que se construye y que a la vez también nos construye.

En conclusión, la diversidad cultural nos hace presente a personas y grupos de personas que han desarrollado modos diversos de vivir y que son expresión y plasmación real de la creatividad humana en un tiempo y en un espacio determinado (Sáez Alonso, 2006).

Y la educación intercultural va a poner en contacto estas diversidades culturales. No va a generar un choque de culturas ni de civilizaciones, fruto más bien de fundamentalismos dogmáticos y enfrentados, sino que va a regenerar una nueva convivencia entre culturas, enriqueciendo a las personas a través del contacto con lo diverso y aceptando al otro como una realidad dinámica y portadora de valores, pensamientos y emociones.

2.2- Actitudes culturales

Cuando nos acercamos a otras culturas, tres son las actitudes más prototípicas (Colectivo Amani, 1994):

a- El etnocentrismo

Consiste en acercarnos a las otras culturas desde la nuestra, que hace las veces de modelo y de instrumento de valoración. En la medida en que las culturas sólo pueden ser comprendidas plenamente desde su interior, el etnocentrismo comporta siempre incomprendiones y sesgos equivocados e implica actitudes de desconfianza hacia otras culturas. Hasta cierto punto es lógica la visión etnocéntrica, pues todos tendemos a pensar que lo que hacemos nosotros es la norma y lo correcto, mientras que lo extraño o atípico es siempre aquello con lo que nos estamos familiarizando.

b- El relativismo cultural

Propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores e implica el respeto por todas las expresiones culturales y la suspensión de juicios y valoraciones desde los parámetros ajenos, porque cada cultura posee su propia racionalidad y coherencia. No es una actitud fácil, sobre todo en el campo de la ética, donde

se debate, por ejemplo, la posición a tomar ante fenómenos como las mutilaciones genitales o los derechos humanos. El relativismo cultural tiene algunos riesgos: la guetización, cuando el respeto mutuo no se traduce ni en mayores contactos, ni en una voluntad de diálogo; el romanticismo, cuando se exageran los rasgos de una cultura distinta y se pierde el sentido crítico; o la fosilización, cuando se pretende conservar sin modificaciones, ni adaptaciones, una cultura determinada. El multiculturalismo bebe, en la mayor parte de las ocasiones, de las fuentes del relativismo cultural, absteniéndose así de acercarse al otro, no cultivando el contacto ni la relación de las culturas, que para él sería contaminación. La citación multicultural representa a las culturas como monolíticas y vive el pluralismo cultural que existe en la sociedad limitándose a la mera yuxtaposición de las culturas.

*c- El
interculturalismo*

Sería la actitud que, partiendo del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad (ni desde el paternalismo, ni desde el desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia. Es el fruto de la confluencia entre diversas dinámicas que van desde los campos del pensamiento social como la educación, la comunicación y la mediación interculturales, hasta en un plano más general, las aportaciones de un proyecto sociopolítico e incluso de un ideal societario. La perspectiva intercultural comparte con el multiculturalismo el respeto hacia la diversidad cultural trata de crear nuevos escenarios de interacción para el enriquecimiento mutuo. Según Sáez Alonso (1992, p. 78) “El interculturalismo implica comunicación y construcción entre ambos: entre el yo y el otro y entre el otro y yo”.

2.3- Contacto entre culturas

Cuando dos colectivos culturales distintos, uno de ellos considerado minoría, se pone en contacto, las modalidades que se pueden dar de su

vivir juntos en un mismo espacio son, desde la perspectiva mayoritaria, fundamentalmente cuatro:

a- La asimilación

Es el modelo más común de relaciones entre cultura dominante y minoritaria: se priorizan y estimulan las relaciones positivas, a cambio de renunciar (la minoría) a la propia identidad cultural.

La asimilación constituye una propuesta de uniformización cultural: se propone a las minorías que adopten la cultura dominante y que abandonen la propia. Parte de dos supuestos ideológicos (Malgesini y Jiménez, 1997): a- el convencimiento de la necesidad y bondad de la homogeneidad sociocultural, que se da por supuesta en la sociedad dominante; b- la hipótesis de que una vez asimilada la minoría, sus miembros vivirán en igualdad de condiciones que los pertenecientes al grupo mayoritario. Ésta es la promesa: sólo a través de la identificación plena con lo nuevo y la renuncia de lo propio se podrá entrar a formar parte de la comunidad de ciudadanos con igualdad de derechos y desaparecerá todo atisbo de prejuicio y de discriminación. Se trata de una posición marcadamente culturalista, que exagera el peso de lo cultural, minusvalorando las diferencias de clase, de género y de etnia.

Por consiguiente, la asimilación es un proceso unidireccional, en el que sólo se mueve una de las partes: los inmigrantes.

b- La segregación

Es uno de los riesgos que he señalado al hablar del relativismo cultural. El respeto escrupuloso a la identidad cultural de las minorías pasa por evitar el contacto y la relación tanto en el espacio urbano como en las instituciones sociales. Tal vez, el modelo más acabado de segregación fue el “apartheid” sudafricano.

c- La marginación

Es la negación de las personas y de la cultura: ni se respeta la identidad de las minorías, ni se las reconoce ningún derecho social. Estamos, en el caso más extremo, ante el genocidio cultural (el

holocausto judío, por ejemplo) o el exterminio sistemático como se hizo con los nativos de Norteamérica o de Australia. La marginación implica que un individuo o un grupo ha sido materialmente borrado de la vida social.

d- La integración

Correspondería a la actitud interculturalista, que respeta las culturas minoritarias, pero a su vez promueve el contacto, el diálogo, el mestizaje y la igualdad de derechos y deberes.

En palabras de F. Carbonell (2002):

La integración es un proceso que las dos partes van realizando lentamente a partir de una voluntad activa e inequívoca de resolver los inevitables conflictos que provocarán la diversidad de valores y de costumbres, pero muy especialmente la desigualdad social y política...Se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio, aún inexistente, regido por nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Por eso, es inevitable que el grupo mayoritario esté dispuesto a aceptar como homólogos a los grupos minoritarios, cosa que implica a estar dispuesto a compartir el poder y trabajar para hacer posible la igualdad de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

Se da integración cuando hay identificación con la cultura de origen e interés y valoración hacia los nuevos grupos que se encuentran en la sociedad receptora o en la nueva cultura. Según esta definición, una persona integrada puede ser aquella que mantiene rasgos que la identifican con su cultura de origen (como un turbante, manera de hablar, de comportarse) y que al mismo tiempo mantiene relación, afinidad, interés, por nuevos grupos que encuentra en la sociedad receptora

García Roca (2002) desarrolla esta magia de la comunicación intercultural cuando aconseja tener en cuenta los siguientes principios al hablar de la integración:

- La integración postula aquella relación que es propia del mundo de las personas. En la integración cada persona mantiene su propia consistencia e identidad, nadie sufre discriminación ni restricción, sino que todos intercambian y salen enriquecidos de sus relaciones.
- Un proceso integrativo es aquel que tiene fuerza suficiente para completar algo, perfeccionar a alguien mediante la participación activa en el resultado final. En este proceso integrativo se valora tanto el derecho a la diferencia como la relación que crea entre ellas.
- La integración exige tres premisas: su carácter bidireccional, se sostiene sobre la convivencia y tiene un carácter de integralidad. Un proceso integrativo se basa en el encuentro, en la comunicación y en el intercambio, por consiguiente no puede ser unilateral. La integración pone el énfasis en la interacción que hace cambiar tanto al polo dominante como al dominado; obliga tanto a la sociedad que recibe como a los trabajadores migratorios.
- En la integración, la coexistencia se convierte en convivencia. Las culturas se influyen unas a otras y de esta fecundación nace algo nuevo. Comienza la realidad que da voz a cada uno de sus componentes. Comienza algo que desafía la pureza lingüística, sexual, cultural o religiosa, condicionando tanto los conocimientos como los sentimientos.
- La integración respeta la integridad de cada una de las partes, pero las compromete en un proyecto común, contribuyendo a la creación social de la realidad en la que vive.
- La finalidad básica de la integración es crear individuos autónomos e independientes en una sociedad activa y cohesionada. En la integración se hace evidente la insuficiencia del pluralismo entendido como coexistencia de culturas para generar interacción e interrelación entre grupos y minorías étnicamente diferenciadas.

- Y, finalmente, es preciso decir que la palabra intercambio, además de cambio entre culturas, hace referencia también al concepto de cambio de las personas. Para que haya relaciones interculturales tienen que producirse cambios en las dos partes. Por consiguiente, será también sobre la sociedad mayoritaria fundamentalmente donde haya que concentrar los esfuerzos de la educación intercultural.

2.4- Construcción de la identidad

2.4.1- Aproximación al concepto de identidad cultural

Hoy en día, en casi todas las disciplinas y en todas las sociedades, resurge con fuerza un viejo concepto, la “identidad”.

Cuando un grupo de seres humanos actúa e interactúa en un determinado contexto social, “otros” reconocen que estas personas actúan e interactúan respondiendo a un determinado patrón o “tipo de persona”. Lo mismo ocurre cuando esos a los que hemos denominado “otros” son observados por los primeros. La conceptualización de la identidad nos remite inexorablemente a la diversidad. Pujadas (1993) lo explica haciendo alusión a la ciudad como escenario de la diversidad sociocultural, de los contrastes y de los conflictos entre que conscientemente están separados por un sentimiento de pertenencia restringido, que los identifica frente a otros, así que no hay posible conceptualización de la existencia de grupos étnicos si no es en situaciones de contrastes.

En 1982 la UNESCO realizó en México la Conferencia Mundial sobre políticas culturales, teniendo presentes las transformaciones en curso a escala planetaria, que fue orientada hacia la contribución eficaz para un acercamiento entre las personas.

Las afirmaciones hechas por esta Conferencia sobre la identidad cultural de los pueblos y grupos sociales siguen siendo válidas y relevantes, pues resumen de modo sistémico muchos estudios e investigaciones:

- Toda cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que por medio de sus tradiciones y formas de

expresión cada pueblo puede manifestar plenamente su presencia en el mundo.

- La afirmación de la identidad cultural contribuye, pues, a la liberación de los pueblos, y a la inversa, toda forma de dominación niega o compromete esta identidad.
- La identidad cultural es una riqueza estimulante que acrecienta las posibilidades de florecimiento de la especie humana incitando a cada pueblo, a cada grupo, a nutrirse de su pasado, a acoger las aportaciones externas compatibles con sus características propias y a continuar así el proceso de su creación propia.
- Todas las culturas forman parte del patrimonio común de la humanidad. La identidad cultural de un pueblo se renueva y enriquece en contacto con las tradiciones y valores de otros pueblos. La cultura es diálogo, intercambio de ideas y experiencias, aprecio de otros valores y tradiciones; en el aislamiento se agota y se muere.
- Lo universal no puede ser expresado de forma abstracta por ninguna cultura particular; emerge de la experiencia de todos los pueblos del mundo afirmando cada uno su identidad. Identidad cultural y diversidad cultural son indisociables.
- Lejos de comprometer la comunión en los valores universales que unen a los pueblos, las particularidades culturales la favorecen. El reconocimiento del hecho de que allí donde coexisten tradiciones diferentes, conviven identidades culturales múltiples es lo que constituye la esencia misma del pluralismo político.
- La comunidad internacional considera un deber velar por la defensa y conservación de la identidad cultural de cada pueblo.
- Las políticas culturales están llamadas por definición a proteger, animar y enriquecer la identidad y el patrimonio cultural de cada pueblo y a fomentar el respeto y la estima más absolutas por las minorías culturales y las otras del mundo. La

humanidad se empobrece siempre que es destruida o malentendida la cultura de un grupo determinado.

- Es preciso reconocer la paridad en dignidad de todas las culturas y el derecho de cada pueblo y de cada comunidad a afirmar, preservar y acrecentar el respeto por su identidad cultural.

El reconocimiento de la identidad cultural de cada grupo humano, no solamente a nivel de formulaciones o declaraciones de principios, sino también y principalmente como praxis social concreta, es pues la base indispensable para construir esta nueva mentalidad y constituye un gran desafío. Sin embargo lo que se está experimentando hoy en el mundo es una multiplicación de fenómenos de intolerancia, racismo, distintas formas de discriminación, exclusión social y cultural que son alarmantes y nos invitan a una reflexión y una praxis social diferente.

2.4.2- El complejo problema de la identidad cultural

Por todos es sabido que como resultado de las migraciones llega a nuestras escuelas alumnado de diferentes nacionalidades. Ante esta situación el profesorado está manifestando gran interés por los temas relacionados con la cultura que acompaña a las nuevas familias inmigradas. Por ello, la identidad, ahora no sólo interesa a sociólogos, antropólogos, filósofos, políticos...sino que ha adquirido un gran protagonismo en el ámbito educativo.

Los centros educativos son espacios en el que interaccionan hijos de familias autóctonas e inmigrantes, debe posibilitar entre sus miembros el establecimiento de buenas relaciones, de manera positiva que potencien la posibilidad de convivir con respeto, aceptación y reconocimiento.

La conceptualización de la identidad nos remite a la diversidad. Para Berger y Luckmann (1988) la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Los tipos de identidad (...) son puros productos sociales (...) La identidad no es inteligible sino dentro de un mundo social. El concepto identidad hace referencia a un “nosotros” y si existe un nosotros también existen otras

identidades consideradas “ellos” y como dice Hobsbawm (1994, p. 9) “sin los otros no hay necesidad de definirnos a nosotros mismos”.

Todas las identidades son construidas a lo largo de un proceso que se lleva a cabo en contraste dialógico con los demás, en un proceso continuo de formación, transformación y conservación:

Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas...los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los organizan en su sentido” (Castell, 2003, p.35).

Una consecuencia de la globalización es el intento de homogeneización cultural y como dice Olivé (1999, p. 223) “la interacción con el contexto social y global, es un hecho que, en efecto, amenaza las identidades colectivas de las culturas tradicionales,

Otros autores señalan que la unificación de las formas de vivir y de los valores compartidos entre personas de diferentes culturas podría favorecer un tipo de identidad transcultural, a la que muchos autores se refieren como una identidad nodal, basada en las elecciones que se establecen a través de la red.

En una postura más radical, Touraine (2000), de forma crítica argumenta que la gente alegremente afirma vivir en una sociedad globalizada, pero él entiende que ocurre todo lo contrario, y lo expresa de la siguiente forma:

El mundo cultural, en lugar de definirse como interpretación del cambio técnico, económico, material, se desvincula de la otra vertiente de la experiencia humana y se encierra en sí mismo, y en lugar de definirse como interpretación, se define como identidad, como esencia...Estamos en un mundo donde redes a escala mundial se van desarrollando muy rápidamente, pero al mismo tiempo, en cada país, se

observa una subjetivación de las culturas...el problema es que, en el sentido antropológico, las culturas van desapareciendo y son remplazadas, por un lado, por mercados y, por otro, por identidades (Touraine, 2000, pp.18-19).

El problema de la identidad cultural sólo surge cuando un grupo o una persona entran en conflicto con otra a la que percibe como miembro de un grupo o comunidad al que juzga antagónico. Aún así, sólo se convierte en un verdadero problema cuando la intolerancia da paso a un comportamiento o actitud agresiva hacia el otro.

La inmigración es uno de los fenómenos más relevantes del mundo globalizado en el que vivimos y aún no somos capaces de valorar su alcance. El conflicto que puede aparecer cuando hábitos, costumbres e ideologías se confrontan no tiene por qué ir más allá de un problema que puede abordarse mediante el debate, siempre que no haya un grupo que intente someter a otro a un papel estereotipado. En todo conflicto intercultural. Igual que en todo conflicto interpersonal, deberá recurrirse a las reglas del juego del diálogo.

Las resonancia que han alcanzado ciertos hechos de discriminación o exclusión social, afortunadamente no muy comunes en nuestro medio, pero sí muy crueles, ha concienciado a la opinión pública de la necesidad de trabajar por la interacción cultural y la educación en el respeto y la tolerancia a los rasgos culturales propios de cada persona.

La escuela se presenta, en este debate, como uno de los escenarios más importantes en los que dirimir hasta dónde hablamos de conflicto y hasta dónde es necesario atajar procesos de exclusión social, dominio- sumisión o agresión.

Los dos modos de acogimiento de la población proveniente de otras culturas han sido el asimilacionismo, o integración por la vía de ignorar las características y los rasgos de los diferentes grupos culturales, y el multiculturalismo, o establecimiento de normas y convenciones, más o menos formalizadas, de segregación entre los grupos culturales, con lo que ello implica de negación de la variabilidad y heterogeneidad de las personas y de su derecho a

establecer vínculos con el grupo cultural de origen. Esto último, llevado a su máxima expresión, es lo que se conoce como guetización.

La primera vía ha intentado imponer la cohesión social mediante la homogeneización, a través de un proceso socializador y educativo profundo basado en el etnocentrismo de una cultura hegemónica y a costa de excluir las culturas minoritarias y pretender su absorción definitiva. La segunda, pese a reconocer explícitamente y valorar teóricamente por igual todas las culturas, genera una sociedad fragmentada, dividida en compartimentos socioculturales, en la que las culturas no conviven sino coexisten; es decir, se toleran circunstancialmente, pero no se quieren como compañeros de vida. Evidentemente, la guetización es el resultado del desamor que subyace al multiculturalismo, cuando éste es radicalmente hipócrita y moralmente falso.

La alternativa teórica es la interculturalidad o el esfuerzo permanente por provocar, sostener y enriquecer el diálogo y los buenos sentimientos entre personas de distintas culturas de origen (Ortega, 2002). El interculturalismo escolar es necesario y no se logrará más que a través de la educación para la convivencia. Sólo aprendiendo, en el día a día. A ser tolerante, a resolver conflictos mediante el diálogo, a respetar los valores íntimos del otro y a hacer respetar los propios; sólo aprendiendo a no imponer y a no aceptar imposiciones y dominios injustificados e injustos, estaremos en condiciones de pensar que, poco a poco, se producirá un proceso integrador de las personas que respete lo más valioso y simbólico de las diferentes culturas. Entendemos este proceso integrador como algo muy distinto del asimilacionismo simple e injusto del grupo minoritario en el grupo mayoritario; pero también del multiculturalismo fragmentador.

El encuentro, la interacción y el diálogo entre personas de cultura diferente se revelan como el único camino de construcción de la convivencia escolar en aquellos centros en los que existe una clara pluralidad cultural. La construcción de la identidad, tanto a nivel personal como de grupo, se realiza en un proceso de contraste y se ponen en juego las semejanzas y las diferencias.

La identidad cultural es una construcción social y por tanto compleja, ya que participa de la propia heterogeneidad de cualquier grupo social.

La identidad no puede considerarse como monolítica, ya que eso impediría comprender los fenómenos de identificaciones mixtas, o de pertenencias múltiples frecuentes en nuestras sociedades multiculturales.

La identidad cultural, definida en cualquier esfera (nacional, regional, local, étnica, etc) constituye un principio de organización interna que imprime unidad, coherencia y continuidad a una pluralidad de identidades, cada una con igual validez y en un proceso constante de elaboración creadora.

En materia de inmigración, comenta Maalouf (2002, p. 53) “El sueño secreto de la mayoría de los inmigrantes es que les tomen como hijos del país”. Potenciar su identidad personal y cultural dentro del país de acogida, equivale a escribir juntos la página inacabada de la vida que está a medio escribir.

La identidad personal y cultural se desarrolla cuando el inmigrante se percibe como alguien que participa de la vida social y cultural del país de acogida, creando y desarrollando el principio de reciprocidad de negociación creativa.

La construcción de una identidad cultural y personal armónica exige negar las etiquetas caricaturescas y promocionar el reconocimiento y la acogida socio-afectiva-cultural. Y esto se traduce en la comprensión empática y el interés por su problemática a través del diálogo sincero sobre los aspectos fundamentales de la vida personal, familiar y social. No prejuzgar la subjetividad de la persona inmigrante, para evitar encapsulamientos grupales dentro de su lengua, su religión o referente familiar descalificado, a veces despreciado y siempre devaluado e incomprensido. A la identidad hay que educarla. A la identidad no se la puede convertir en objeto de persecución ni de condescendencia, sino que debemos observarla, estudiarla, comprenderla y después amasarla y educarla.

2.4.3- Identidad y sociedades pluriculturales

Con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se suprimen las fronteras territoriales poniendo así en contacto de forma

rápida a personas de diversas partes del mundo. Una de las consecuencias de la globalización de las comunicaciones es la homogeneización cultural. La televisión por satélite permite acceder a los mismos canales en las diversas partes del mundo.

En la actualidad, asistimos a una crisis del paradigma identitario moderno basado en un universalismo abstracto, que ha dejado insatisfechas a muchas personas que añoran el reagrupamiento de la especie humana desde un respeto a la propia identidad (Marín, 2002; 2003; Marín y Rodríguez, 2003).

Algunas de las causas que han contribuido a este creciente interés por el tema de la identidad según los autores anteriormente mencionados son:

- La emergencia de movimientos sociales que han tomado como pretexto la identidad de un grupo (étnico o religioso) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación de dominación o reivindicar una autonomía.
- Los procesos de globalización han puesto en cuestión los principios clásicos de integración, territorialidad y centralidad que se habían mantenido para caracterizar la creación de las naciones y, por tanto, para generar la identidad nacional.
- La configuración de sociedades multiculturales, debido en gran medida a flujos migratorios. La desterritorialización que implica la pérdida de relación natural de la cultura de los territorios geográficos y sociales de origen y, al mismo tiempo, ciertas relocalizaciones parciales de producciones simbólicas antiguas y nuevas.
- La coexistencia de un doble proceso: globalización social y resurgimiento de los localismos.
- La transnacionalización de las tecnologías y la comercialización de bienes culturales está modificando los referentes tradicionales de identidad.

- La creciente y acelerada difusión de las nuevas tecnologías vinculadas al hipersector de la comunicación y la información.

2.5- Estrategias para construir la identidad en la escuela

Para Carter y Goodwin (1994, pp. 291- 336), los niveles de identidad cultural del profesorado influyen en la forma de interactuar con los chicos y chicas de otras culturas.

Para Trueba (2002, pp. 19-38) el profesorado que se necesita para atender a esta realidad debe cumplir unos requisitos tales como: personas con capacidad de comprensión y adaptación, que puedan comunicarse en varias lenguas y que entiendan varias culturas, creativos y capaces de trabajar en equipo, con una clara visión de los objetivos que se quieren alcanzar, con una voluntad de compromiso para seguir aprendiendo y capaces de desarrollar teorías sobre el conocimiento y la pedagogía eficaz.

Los centros educativos son lugares de encuentro y de construcción de las trayectorias del profesorado y del alumnado en un marco político y cultural. Este espacio, en el que interaccionan hijos de familias autóctonas e inmigrantes, debe posibilitar entre sus miembros el establecimiento de relaciones ricas y positivas que potencien la capacidad de convivir con respeto, aceptación y reconocimiento, generando un mundo más armónico en el que el alumnado pueda desarrollar su identidad individual y colectiva sin tensiones y sin conflictos.

Así surge la pregunta: ¿Cómo se puede llevar a cabo en la escuela una pedagogía de la inclusión? Pues las estrategias claves que desarrolla Bartolomé (2002) son las siguientes:

- El conocimiento mutuo como base

El desarrollo de la identidad cultural comienza con el conocimiento de la propia cultura, y posteriormente la extensión de ese conocimiento a los grupos culturales con los que ponemos en contacto.

- La aceptación como condición

Desde la pedagogía es necesario desarrollar procesos educativos que posibiliten actitudes de apertura y de respeto hacia todo ser humano. La pedagogía de la inclusión se articula con la pedagogía de la equidad, esta articulación se concreta en la introducción de cambios y adaptaciones en los programas de enseñanza con el fin de facilitar el logro académico y la integración social del alumnado procedente de diversos grupos raciales, étnicos, culturales, sociales y género. Una metodología adecuada para lograr este objetivo es el trabajo cooperativo.

- La valoración como impulso

Está ligada íntimamente a la aceptación, puesto que el descubrimiento de las capacidades de las personas, de su riqueza cultural y personal, de sus valores, constituye el más formidable impulso para su transformación y crecimiento, tanto de ella como de la comunidad en la que se inserta.

- La cohesión social y el desarrollo integral de las personas

En un mundo tensionado por el aumento de las desigualdades y de los procesos sociales encaminados a la fragmentación social, el marco educativo debe favorecer cambios y posibilitar a las personas la capacidad de participar activamente durante toda su vida en un proyecto de sociedad. Ello se consigue si logramos respetar y valorar el pluralismo cultural y la originalidad personal como elementos claves para el desarrollo integral de las personas.

- La ciudadanía intercultural como proceso

Las herramientas y estrategias que se proponen para reducir la resistencia del alumnado y favorecer la construcción de su identidad cultural son las siguientes:

- Valorar la diversidad cultural y fomentar en el aula la convivencia y el aprendizaje mutuos.
- Reflexionar acerca del concepto de integración.
- Concienciar de la riqueza cultural que existen en otros contextos.

- Luchar contra el prejuicio y el estereotipo.
- Gestionar positivamente el conflicto.
- Crear un medio escolar seguro donde se favorezca el diálogo, la confianza y el respeto.
- Dar oportunidad dentro del espacio educativo para que cada estudiante genere su conocimiento; ello se consigue a través de realizar salidas, viajes internacionales, coloquios y proyecto entre centros educativos de diferentes países donde sean posible los intercambios.
- Conocer varios idiomas. Esto genera curiosidad entre el alumnado autóctono y la clase va conociendo muchas palabras en diferentes idiomas como el árabe, búlgaro, rumano, etc.
- Programar viajes y tener encuentros con personas de otras culturas.
- Utilizar internet para conocer y ponerse en contacto con otras culturas, otros espacios geográficos y personas.
- Aprender en clase, juegos, canciones, costumbres, tradiciones, etc. de otros países.
- Llevar a los padres y madres a la escuela para que cuenten sus costumbres, aporten objetos de sus lugares de origen, fotos, vídeos, nos informen de sus tradiciones orales, de su música, gastronomía y formas de vestir.

La escuela debe trabajar para potenciar la construcción de la identidad cultural de su alumnado y su pertenencia local, nacional y europea, e incluso global y procurar que estas pertenencias vivan armónicamente.

Por todo esto, cualquier medida de mejora debe basarse en el objeto de garantizar, por una parte, una igualdad de oportunidades universal y, por otra parte, una interculturalidad donde el respeto y el diálogo entre las diferentes culturas se realicen en el marco de los Derechos Humanos.

Los educadores debemos retomar el discurso sobre las funciones sociales de la educación porque ahora más que nunca, sabemos que ésta no es sino un instrumento en manos de la sociedad, que busca en esta práctica el cultivo de la savia que ha de conservarla y regenerarla, la transmisión de la cultura que haga posible su continuidad histórica. Las perplejidades y las crisis de las instituciones educativas son la consecuencia inevitable de las transformaciones de largo alcance que

hemos experimentado estos últimos años. El objetivo de la educación no es la asimilación de la cultura científica, sino la reconstrucción de los conocimientos experimentales de los alumnos utilizando para ello, como herramienta para leer y comprender el mundo, el conocimiento científico.

Acercar la escuela a la realidad vivida por cada alumno supone facilitar el difícil tránsito del conocimiento vulgar e intuitivo a la cultura intelectual de todos, especialmente de los grupos sociales más distantes de la cultura académica, de los que necesitan la escuela para acceder a la cultura pública.

2.6- Educar en y para la diversidad

Vivimos en una sociedad cada vez más plural en cuanto a culturas, religiones, intereses... y por consiguiente la escuela no puede dar la espalda a esta realidad. Una de las características de nuestra sociedad actual es el cambio permanente, acelerado y constante en el que se encuentra inmersa. El avance de los conocimientos, el progreso de la tecnología y de la ciencia, las posibilidades reales de comunicación y de movilidad derivan en una cultura de la globalización en la que personas de distintos países, religiones culturas o costumbres pueden convivir personal o virtualmente en un mismo espacio o estar comunicadas por vía tecnológica, personas de una sociedad diversa que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diversidad, buscando razones suficientes para el enriquecimiento de todos.

La diferencia en sí, enriquece la vida humana y genera complementariedad, lo que resulta empobrecedor es que ese “ser diferentes” converja en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social.

Esta diversidad tiene mucha repercusión en nuestras aulas, puesto que es ahí donde se dan de forma permanente manifestaciones de la diversidad de los alumnos que las conforman.

Si las diferencias humanas van unidas al desarrollo, la respuesta educativa requiere tener en cuenta todas estas individualidades desde una visión global donde se personalicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los centros educativos cada vez con más frecuencia se puede observar la presencia de alumnos y alumnas heterogéneos en cuanto a

aspectos cognoscitivos, motivacionales, familiares, culturales, religiosos...y según se puede advertir esta heterogeneidad irá en aumento.

La Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación nos dice en alguno de sus principios:

- b- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de la discapacidad.

- e- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Por esto, podemos decir que, educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana, que deberían estar recogidos en todos los documentos oficiales del centro, pero no como un simple trámite burocrático, sino porque es algo pactado por un grupo de con los mismos intereses. Así, es un proceso en el que toda la comunidad educativa debe estar comprometida (profesores, padres, alumnos, autoridades...).

Es interesante ver algunas definiciones sobre el significado que distintos autores han dado al hecho de educar en y para la diversidad:

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como repuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo

asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana (Sáez, 1997, p. 31).

No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada (Díez y Huete, 1997, p. 15).

En mi opinión educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todos tenemos derecho. Educar para la diversidad conlleva educar para la convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación están presentes dentro y fuera del aula y ser ciudadanos capaces de convivir con el que es diferente por diferentes razones.

A juicio de Marchesi y Martín (1998, p.222):

La respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrenta en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consiga el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Jiménez y Vilá (1999) nos dan cuatro razones para asumir esta diversidad:

1) Porque es una realidad social incuestionable, la sociedad es cada vez más plural en cuanto a cultura, lenguas, religión...

2) Porque ante este hecho, la educación no puede desarrollarse al margen y deberá trabajar en este sentido.

3) Porque si pretendemos alcanzar una sociedad democrática con valores de justicia, igualdad, tolerancia... el concepto y la realidad de la diversidad sería el fundamento.

4) Porque la diversidad entendida como valor se constituye en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesionales que lo desarrollan.

Por tanto, los docentes debemos aprender a trabajar con la diversidad de nuestro alumnado y buscar estrategias pedagógicas diversificadas. Gimeno (1999b, p. 73-78) propone las siguientes:

- a- Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común a todos.
Hay algunos aspectos del currículum que no deben ser aprendidos por todo el alumnado ya que no forma parte del currículum común. De esta manera los contenidos y objetivos comunes y las estrategias diferenciadoras hacen posible que todos los alumnos aprendan lo básico. Los contenidos no comunes se pueden diversificar sobre todo para los alumnos que presentan algunas dificultades.
- b- Las tareas académicas definen distintos modos y formas de trabajar y de aprender.
Si queremos atender a la diversidad del alumnado debemos utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos de los alumnos y nos debemos convertir en mediadores para los alumnos.
- c- Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural.
Consiste en crear diferentes itinerarios educativos dentro del aula en función de los intereses y necesidades del grupo de alumnos.
- d- Se requiere una gran riqueza de materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza- aprendizaje.
En las aulas de debe utilizar todos los recursos que estén al alcance puesto que la diversificación de las estrategias de

enseñanza- aprendizaje están en relación directa con la variedad de materiales.

- e- Se necesitan itinerarios formativos que rompan con el marco organizativo dominante.

Al disponer de diferentes itinerarios formativos es posible romper con las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales de los profesores marcadas por las especialidades.

En conclusión, estas estrategias nos indican que los docentes debemos enseñar de forma eficaz a clases heterogéneas.

2.7- Estrategias para la atención a la diversidad

Todas las estrategias que se relacionan a continuación y que tienen que ver con el modelo de Atención a la Diversidad derivado de la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León tienen componentes organizativos, curriculares y didácticos.

Planteamos algunas de las estrategias que apuestan por la diversidad:

Los métodos de aprendizaje cooperativo

Hablamos del aprendizaje cooperativo porque son estrategias de carácter organizativo y didáctico. Los alumnos se agrupan en pequeños grupos y su aprendizaje se hace de forma cooperativa. De esta forma los compañeros interactúan y comparten aprendizajes.

Aprendizaje por tareas

Este aprendizaje por tareas permite relacionar las distintas áreas de aprendizaje y así desarrollan las competencias básicas.

El aprendizaje basado en proyectos

Cada nuevo interrogante que formula el alumno puede constituir un nuevo proyecto y éste a su vez un nuevo aprendizaje.

El aprendizaje autónomo

El alumnado es responsable de sus aprendizajes con o sin ayuda del profesorado. Es un proceso mediante el cual los alumnos asumen la iniciativa en cuanto a recursos, objetivos, de las estrategias y de la evaluación de resultados.

El aprendizaje por descubrimiento

Al alumnado se le exponen los contenidos de forma activa. Los alumnos deben ser estimulados a descubrir pues la utilización del descubrimiento y de la intuición es propuesta por Brunner (1988) en razón de una serie de ventajas didácticas como son: un mayor potencial intelectual, motivación intrínseca, procesamiento de memoria y aprendizaje de la heurística del descubrimiento.

El contrato didáctico o pedagógico.

Mediante un acuerdo entre profesor y alumno se plantean los aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo. Esta propuesta persigue fines de carácter cognitivo, metodológico o actitudinal.

La enseñanza multinivel

Esta enseñanza posibilita que cada alumno encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular y de esta forma se atiende a la diversidad.

Los talleres de aprendizaje

Se trata de que el alumnado haga uso de diversos recursos y conozca diferentes técnicas y procedimientos que posteriormente utilizará de forma individual en el aula. Este enfoque por talleres propone actividades de carácter experiencial y manipulativas.

La organización de contenidos por centros de interés

Esta estrategia curricular obedece a la organización creativa del currículum (objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación) en torno a centros de interés. El objetivo de Decroly era crear un vínculo común entre todas las materias. Esta propuesta responde a las necesidades e intereses naturales de los alumnos.

El trabajo por rincones

Se trata de distribuir el aula en pequeños espacios y en cada uno de ellos se realiza un tipo de actividad diferente y determinada.

Los grupos interactivos

Es una estrategia didáctica que usa el diálogo como base del aprendizaje. Los grupos interactivos son una forma de concretar el aprendizaje dialógico dentro del aula y con una organización flexible del mismo. El grupo clase se divide en varios grupos heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural, donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Cada grupo está tutelado por una persona adulta. Estos adultos pueden ser profesores del mismo centro (tutores o de apoyo), familiares, voluntariado, estudiantes etc...). Así se crea un nuevo espacio de trabajo orientado a la aceleración del aprendizaje comunicativo y cooperativo.

La gradación de las actividades

Es una estrategia didáctica en la que los maestros adaptan los elementos del currículo para atender a las necesidades de todos sus alumnos dando importancia sobre todo a los contenidos procedimentales. Se gradúan las actividades dependiendo de su complejidad.

La elección de materiales y actividades

El papel principal corresponde al alumno, quien construye el conocimiento. El papel del maestro es proporcionar y diseñar pautas, actividades, materiales o escenarios variados donde los alumnos eligen aquellos que mejor se adaptan a su estilo de aprendizaje a sus características y necesidades, tanto de forma individual como colectiva de cada grupo.

El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase

El diseño de actividades para todos de refuerzo y de apoyo a currículo satisface la idea de inclusión, en el sentido de que cada alumno pueda desarrollar sus capacidades y competencias al máximo de sus posibilidades personales.

El apoyo en el grupo ordinario

Apoyo Curricular.

Apoyo interno formado por un grupo de profesores que colaboran con sus compañeros en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que estos planteen al grupo.

Apoyo al alumnado.

Una vez detectadas las necesidades es imprescindible promover medidas de apoyo individualizado que les proporcione orientación y respuestas concretas a sus necesidades.

Apoyo al grupo Aula.

Desde esta medida el foco de la actuación es el aula como un todo global, en la que existen diversas realidades. Tutor y Profesor de Apoyo aúnan esfuerzos para dar respuesta a la realidad de su aula, partiendo desde la colaboración como medio de atención para dar una respuesta adecuada y coherente a todos y cada uno de los alumnos, sabiendo que un apoyo dirigido a las necesidades del grupo –aula no repercutirá sólo sobre el grupo en su totalidad, sino en cada alumno individualmente.

La tutoría entre iguales

Suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende. También puede darse la tutoría entre compañeros de distinta edad o la tutoría con inversión de roles.

La enseñanza compartida de dos profesores en el aula ordinaria

Dos profesores enseñan juntos y comparten la responsabilidad docente dentro del aula. Esta alternativa supone el aprovechamiento de los recursos personales del centro (profesores de apoyo, profesores de pedagogía terapéutica, profesores de compensatoria...) en el aula ordinaria.

Los agrupamientos flexibles de grupo

Son una respuesta organizativa de los centros para atender las necesidades originadas por la diversidad de los alumnos presentes en las aulas y sus diferentes formas de aprender. Los agrupamientos flexibles consisten en la organización de varios grupos a partir de uno o varios establecidos, que serán atendidos cada uno de ellos por uno o varios profesores a la vez. Son grupos que varían de tamaño y que se

reúnen durante periodos de distinta duración. Los alumnos pueden pasar de un grupo a otro en cualquier momento. Están pensados para favorecer el trabajo con la diversidad de los alumnos.

Los desdoblamientos del grupo

Esta estrategia organizativa significa la separación de un grupo en dos nuevos grupos, para desarrollar algunas actividades en otro agrupamiento.

La utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente

Esta estrategia metodológica pone de relieve la utilización de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje al servicio del mismo. Así, los espacios y los tiempos se deben distribuir en función del tipo de tarea a realizar y de las necesidades que planteen los alumnos.

La inclusión de las TIC en el trabajo diario del aula

Se trata de utilizar las nuevas tecnologías como instrumentos que den respuestas al proceso de enseñanza y aprendizaje inherentes a la labor del profesor.

CAPÍTULO II:
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
COMO FORMA DE INCLUSIÓN.
ANÁLISIS DE LOS INDICADORES
QUE CONFORMAN LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FORMA DE INCLUSIÓN. ANÁLISIS DE LOS INDICADORES QUE CONFORMAN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1- El paradigma intercultural

Al hablar de educación intercultural no debemos olvidar el concepto de educación ya estudiado en el capítulo I. Sin duda, podemos decir que la educación es el medio que tenemos las personas para nuestro desarrollo y formación. Como afirma Kant “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (1983, p.31).

La educación es el instrumento que nos permite superar uno de los problemas más actuales como es el saber respetar y valorar la diversidad cultural, superar el racismo y favorecer la comunicación y competencias interculturales. Podemos decir que la educación contribuye a que las personas desarrollemos las capacidades necesarias para ser ciudadanos y convivir pacíficamente con personas de diferentes culturas.

Como expresa el art. 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión,

la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Si para la educación el objetivo principal es la afirmación de cada persona y de su cultura, de su dignidad y de su valor, esto favorecerá las posibles influencias que tengamos los unos con los otros. De esta manera, la educación nos ayudará a conocernos a nosotros mismos, a nuestros semejantes y al mundo que habitamos. Si conseguimos conocernos bien y respetar nuestras culturas, conseguiremos vencer al racismo y la guerra entre culturas.

Es la educación intercultural la que nos facilitará el desarrollo integral de la personalidad humana en el respeto y aprecio mutuo por las otras culturas y los diferentes estilos de vida.

Y como dice Abdallah- Pretceille (2001):

La educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora (p. 58).

El diálogo y entendimiento entre culturas permitirá derribar el muro alimentado por la ignorancia, la falta de solidaridad y comunicación, la incomprensión, e inseguridad por que este entendimiento debe ser abierto y recíproco que comienza según Bartolomé Pina (2001) que comienza por la aproximación y el conocimiento de la otra cultura e implica la relativización de la propia cultura, el descubrimiento y la comprensión de valores alternativos (pp. 75- 110).

El intercambio y la interacción entre el yo y el otro es la esencia de la educación intercultural Sáez (1992, pp.263-268).

Este modelo de educación intercultural encuentra en la educación formal y no formal un campo abonado para el crecimiento. Es la escuela quién más de cerca está viviendo la integración de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas.

Para lograr un sistema educativo intercultural es importante descubrir esta nueva realidad social y ahondar en las creencias, valores, condiciones de vida, expectativas... de la familia del alumnado. Al mismo tiempo, será necesario analizar el entorno escolar, los estereotipos culturales de los docentes, su formación, motivación y su práctica.

1.1- Razones para dar un enfoque intercultural en la educación

Proponemos un enfoque intercultural en educación porque las diferencias culturales están presentes, nos definen y al mismo tiempo condicionan nuestras relaciones sociales y personales.

La escuela debe tener en cuenta las diferencias culturales de los estudiantes por varias razones según Aguado, Gil, Mata (2005):

- Por coherencia con los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social.
- Porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales como son la propia identidad y el logro de la igualdad de oportunidades.
- Porque la educación intercultural es un modelo educativo que contempla las diferencias como normalidad y que favorece el intercambio y la comunicación entre culturas (p.20)

Con todo esto no estamos diciendo que la educación en general y la escuela en particular sean la panacea para la buena convivencia y para la resolución de conflictos, sino que son los ámbitos idóneos para conseguir una convivencia intercultural. Y todo esto se produce, como hemos dicho antes, cuando familias, profesorado y alumnado actúa conjuntamente y dirigen la mirada hacia un mismo objetivo.

Teniendo en cuenta el artículo de Besalú en la web de “yoestudieenlapublica.org” da razones de peso para pensar en una educación intercultural. Estas son las razones:

- Porque todos los niños y niñas españolas deben estar preparados para vivir con libertad, provecho y responsabilidad en la sociedad de hoy y del futuro.
- Porque la sociedad española del s. XXI es pluricultural política, religiosa, lingüística y cultural, pues son muchas las lenguas que se hablan, las creencias y religiones que dan sentido a muchas personas y porque son diversas las formas de vida que existen.
- Porque al ser España una sociedad plural y libre también es compleja y conflictiva. Es compleja en el sentido de pueblo desarrollad, demográficamente poderoso, económicamente en transición, científicamente avanzado y tecnológicamente al día. Y es conflictiva en el sentido de poner por delante la libertad y el diálogo frente a la imposición en el núcleo humano.
- Porque la educación intercultural no es una educación especial para los alumnos extranjeros que no conocen nuestra lengua, ni para gitanos sino que es una educación para todos, incluso más necesaria para aquellos que viven en entornos sociales o centros escolares homogéneos.
- Porque la educación intercultural no consiste tampoco en la incorporación de elementos, personajes, situaciones de otras culturas desconectado de la vida real de los centros educativos.
- Porque educar interculturalmente significa promover una formación más científica, más funcional, más completa, más representativa y más justa y así poder transferir los aprendizajes de la escuela a la vida cotidiana.
- Porque educar interculturalmente es hacer cumplir lo que nos marcan las leyes como es la educación para la calidad para todos y una educación para la igualdad de oportunidades.

1.2- Lo que se entiende por educación intercultural

Partimos de que la educación intercultural se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas que consideran el pluralismo cultural como riqueza y hacen de ello un recurso educativo. Enseñar y aprender desde la perspectiva intercultural significa que toda la comunidad educativa debe aprender a negociar las normas y valores que el grupo comparte y así podremos alcanzar nuestros objetivos como venimos diciendo

La pedagogía intercultural según nos dice Aguado (2003, p. 63) es:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades. La superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas sea cual sea su grupo cultural por excelencia

La educación intercultural parte de un hecho sociológico al existir diversos grupos culturales uno mayoritario y otro u otros en minoría y trata de ayudar a los ciudadanos a construir su propia identidad y apreciar la de los otros de ahí que Gimeno (2003, p. 18) la defina como:

Un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la Nación pluricultural, multilingüe y multiétnica; la promoción sistemática y gradual, interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica de conflicto, cooperación y convivencia.

Sales y García (1997) presentan y definen la educación intercultural:

[...] como procesos de relación educativa que propician el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. (p.46)

Según Jordán (1997) existen dos desviaciones teórico- prácticas que en otros lugares ya se han empezado a desestimar por improcedentes, y que por tanto, también nosotros deberíamos evitar:

a- La educación intercultural entendida como atención escolar dirigida exclusivamente a los alumnos minoritarios con ciertas desventajas sociales (inmigrantes de países pobres, gitanos) siendo la asimilación de ciertas minorías en la mayoría sociocultural.

b- Un segundo tipo de educación intercultural, propuesto y practicado por movimientos y profesores marcado por un culto a la diversidad cultural, ha querido celebrar los ideales de un pluralismo cultural exuberante.

La Educación Intercultural según Besalú (2002) fundamentalmente es una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particulares que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. No se dirige sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.

Resumimos estas definiciones diciendo que la educación intercultural afecta a cada persona y a la sociedad en su conjunto, busca el encuentro, evita la guetización, la segregación y el asimilacionismo y promueve el respeto a todas las culturas.

A modo de resumen reproducimos el ya conocido “Decálogo para la educación intercultural” elaborado por Carbonell (2000) que sintetiza perfectamente la filosofía de la educación intercultural:

- Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.
- Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente a todas sus costumbres y a sus actuaciones.
- No confundirás la interculturalidad con el folclorismo.
- Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.
- Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de fines educativos.
- Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.
- No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.
- No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.
- Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.
- Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

2- Modelos y programas de la educación intercultural

En principio todos los modelos, enfoques y programas tratan de responder a los problemas reales que van surgiendo en la escuela. Intentan conjugar el desarrollo social con el desarrollo individual y colectivo.

2.1- Tres perspectivas teórico- prácticas

De acuerdo con (Besalú, 2002) podríamos hablar de tres perspectivas teórica- prácticas en Europa y que han sido adaptadas en nuestro país.

a- Asimilacionismo

Desde el punto de vista de la diversidad se considera un problema que afecta a los alumnos minoritarios puesto que deben superar sus

diferencias como al grupo mayoritario que puede ver la diversidad como un retroceso en su nivel académico y una falta de atención educativa.

El objetivo del asimilacionismo es que todos los alumnos tengan una igualdad de oportunidades y para ello deben borrarse todas las diferencias, pues todos los alumnos deben aprender lo mismo.

b- Multiculturalismo

Esta perspectiva reconoce y valora a todas las culturas y apuesta por la pervivencia y el desarrollo. La coexistencia entre grupos diferentes culturalmente en un mismo lugar se considera una opción deseable.

c- Interculturalismo

Los objetivos que persigue esta perspectiva son el reconocimiento del pluralismo cultural y respeto por la identidad cultural propia de cada persona y la construcción de una sociedad plural, cohesionada y democrática (Besalú, 2002, p.64)

2.2- Modelos y programas

Teniendo en cuenta las perspectivas teórico- prácticas anteriormente descritas y los condicionamientos existentes, esto ha dado lugar a diferentes modelos y programas de educación intercultural, según Besalú (2002):

a- Modelo racista o segregador

Consiste en separar a los alumnos atendiendo a su procedencia racial o cultural.

b- Modelo asimilacionista o compensatorio

Consiste en asimilar a la cultura dominante de las minorías culturales y posteriormente el abandono de su cultura de origen. En la escuela se abandona o se desprecia la cultura familiar para valorar y sumergirse en una cultura nueva.

c- Modelo integracionista o aditivo

Se trata de mantener la lengua materna y costumbres de origen propugnando la enseñanza y el aprendizaje de la lengua del país de acogida.

d- Modelo multicultural o de pluralismo cultural

En este modelo se respeta el derecho a la diferencia cultural y se da información sobre la cultura minoritaria para poder llegar a una comprensión mutua.

e- Modelo de relaciones humanas o de comprensión mutua

Se trata de valorar las diferencias culturales y a partir de aquí promover el diálogo y la comprensión entre diferentes grupos culturales buscando siempre la solidaridad entre ellos proponiendo técnicas de trabajo cooperativo.

f- Modelo de transformación social

El objetivo principal de este modelo es que los alumnos pertenecientes a grupos de minorías culturales tomen conciencia de quiénes son y del racismo al que están sometidos y que sepan luchar contra ello para una transformación social y la emancipación.

g- Modelo holístico y global

Se trata de educar a los alumnos para la ciudadanía en una sociedad multicultural. La intervención escolar se plantea desde nuevos caminos en todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza- aprendizaje (currículo explícito y oculto, evaluación, metodología, materiales...), (Besalú, 2002, p.69)

3- Principios y características de la educación intercultural

Los principios que formula Besalú (2002) son siete e iremos explicando cada uno de ellos:

- 1- La educación intercultural es una educación en y para la diversidad cultural y no sólo para una minoría culturalmente diferente. Se trata de crear una actitud y un comportamiento relativo hacia las relaciones que se dan entre las culturas minoritarias y mayoritarias. De esta manera se darán soluciones a los problemas comunes desde las diferentes culturas cubriendo todas las necesidades cognitivas, sociales, afectivas y culturales de nivel individual y grupal.
- 2- La educación intercultural tiene por objetivo el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas y debe tener en cuenta la versión cultural particular de cada individuo y así evitar estereotipos y prejuicios.
- 3- La educación intercultural valora las diferencias culturales y las respeta. Trata de crear una cohesión entre la sociedad y la escuela y así enseñar a los futuros ciudadanos a vivir juntos creando así un ambiente rico y cultural. Estimula la autoestima y la autonomía personal.
- 4- La educación intercultural forma parte de la mejor tradición pedagógica, es decir, la educación intercultural se interesa por las diferentes necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y de esta manera responde a la diversidad de los alumnos.
- 5- La educación intercultural no concibe nunca la superación física de los grupos culturales. Para mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas culturas debemos hacer posible el contacto físico entre ellos.
- 6- La mejor educación intercultural se produce cuando hay un reconocimiento social de las minorías étnicas pues para los problemas sociales no se deben dar solamente respuestas educativas sino también respuestas políticas (Besalú, 2002, pp.71-72)

- 7- La educación intercultural es una respuesta realista, una alternativa posible y razonable para alcanzar aquellas metas que persiguen las sociedades multiculturales.

James Banks (2004, pp.3-29), nos describe cinco dimensiones básicas para una reforma en educación intercultural:

- 1- La integración del contenido. El profesorado en educación intercultural utiliza información de varias culturas para argumentar los contenidos.
- 2- El proceso de construcción del conocimiento. Según Banks el conocimiento se va construyendo mediante el contraste entre lo personal, lo social, lo científico y lo cultural y poner en duda lo occidental como universal de la ciencia.
- 3- La reducción del prejuicio. Se trata de promover estrategias en los centros para combatir aquellos estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias de alumnos y profesores.
- 4- Una pedagogía de la equidad. Esta pedagogía se da cuando el profesorado cambia su enseñanza con el fin de conseguir el éxito académico de sus alumnos.
- 5- Una cultura escolar favorable al empowerment. Se trata de reorganizar la escuela para que el alumno que presente problemas de exclusión consiga la igualdad educativa.

4- Estrategias metodológicas para favorecer la educación intercultural

Son varias las estrategias, metodología, técnicas y actividades que favorecen la educación intercultural a criterio de Besalú (2002)

4.1- Estrategias de fondo

Cuatro estrategias especialmente útiles y coherentes para educar interculturalmente: la pedagogía de la empatía, la pedagogía narrativa, la pedagogía de la reconstrucción y la pedagogía de gestos.

a- La pedagogía de la empatía

Es muy importante la actitud que adopte el profesorado hacia sus alumnos, el grado de aceptación, de comprensión, de confianza y de comunicación.

b- La pedagogía narrativa

Esta pedagogía significa utilizar en el proceso educativo la comunicación narrativa como hechos históricos, lecturas de textos de la humanidad, cuentos, leyendas, mitos, etc.

c- La pedagogía de la deconstrucción

Esta pedagogía relativiza los saberes. La deconstrucción en el ámbito educativo se debería dar en cuatro niveles:

- Deconstrucción lingüística- conceptual que trabaja los conceptos de raza, patria, civilización...
- Deconstrucción psicológica que se centra en las relaciones, actitudes, prejuicios...
- Deconstrucción instrumental de las herramientas culturales y didácticas: mapas, libros de textos y textos en general.
- Deconstrucción estructural que es la dimensión política de esta pedagogía.

d- La pedagogía de los gestos

El estudio de los problemas y conflictos sociales deben ir acompañados de acciones concretas, de gestos y de pequeños comportamientos que vayan dirigidos hacia el cambio. Tales gestos pueden ser de paz, de justicia, ecológicos...

4.2- Estrategias socio morales

La educación moral se debe hacer mediante estrategias que aseguren el logro de los principales objetivos como es conocerse a sí mismo,

tener un pensamiento moral autónomo, conseguir competencias dialógicas, comprender de forma crítica la realidad social, etc.

a- Estrategias de autorregulación y autocontrol

Se trata de ayudar a los alumnos a comportarse de acuerdo a sus criterios personales, independientemente de los estímulos externos que reciban. Se pueden establecer tres niveles: la autodeterminación de objetivos, la autoobservación y el autorrefuerzo para los cambios de conducta.

b- La clarificación de valores

Es una metodología que busca la coherencia entre las acciones de las personas y los pensamientos de los mismos. Esta metodología es muy oportuna para las sociedades plurales y democráticas, llenas de estímulos que predicen valores a veces contrapuestos.

c- La comprensión crítica

d- El objetivo de la comprensión crítica es dar información sobre temas complicados y estudiar sus causas y consecuencias de lo ocurrido y adoptar una postura personal al respecto.

e- La discusión de dilemas morales

Se plantea un conflicto en valores, sin una solución clara, sino con varias hipótesis y se debe elegir la que convenga y siempre argumentando la opción elegida.

f- Role-playing

Consiste en plantear un conflicto entre varios personajes y cada uno de ellos debe representar un papel argumentando su postura en el conflicto expuesto.

g- La discusión entre compañeros

Es una técnica especialmente adecuada para adquirir capacidad de diálogo, de argumentación y de tolerancia hacia distintos puntos de vista.

4.3- Estrategias socio afectivas

Se trata de combinar la transmisión de información con la vivencia personal para lograr una actitud afectiva de cooperación, simpatía, solidaridad...Estas estrategias socio afectivas promueven el aprendizaje integral en el que participen todas las capacidades dando prioridad a lo afectivo.

Estas estrategias pretenden abrirse a otras culturas, a otras formas de vivir y de ver el mundo.

4.4- Estrategias cooperativas

Se trata de organizar las actividades de aprendizaje en la que un alumno consigue sus objetivos solamente si sus compañeros los consiguen también. Se basa en la influencia de la interacción social pues se produce en grupos de alumnos heterogéneos que persiguen alcanzar una meta común teniendo en cuenta que el éxito de los compañeros es tan importante como el suyo.

Según Rué (1998, p. 293) el trabajo cooperativo es una metodología pertinente en los esfuerzos escolarizadores de los alumnos inmigrados porque afronta con muchas posibilidades de éxito las influencias que se ha demostrado que están vinculadas a las situaciones de pobreza. La necesidad de plantearse metas y de resolver problemas, la necesidad de utilizar el lenguaje en una gama amplia de contextos, y sentirse sujeto activo en una situación social de reciprocidad.

Volveremos al aprendizaje cooperativo en otro lugar de este mismo capítulo, de tal manera que nos detendremos en sus requisitos y exigencias para su aprovechamiento en la tarea de educar interculturalmente.

5- Los indicadores hacia donde deben apuntar nuestros centros educativos

Si miramos a nuestro alrededor, veremos que la realidad que vivimos es una realidad cambiante y experimenta una transformación que está configurando la sociedad de la información.

Esta nueva sociedad está condicionada por la aparición de la economía del conocimiento, la importancia de las nuevas tecnologías, la democratización e integración políticas, las mutaciones del mundo laboral, la redefinición de las identidades, todo esto son desafíos a la anquilosada escolarización.

En una sociedad en la que conviven varias culturas, el contacto entre ellas siempre estará condicionado por la posición de poder de la cultura o culturas dominante receptora. El contacto, por tanto, será desigual y generará conflictos y situaciones problemáticas. Para la solución de estos conflictos y problemas derivados de la realidad multicultural es básico el concepto de interculturalidad, de intercambio entre las culturas receptoras y las culturas inmigrantes. Este aspecto es posible estudiarlo desde la educación intercultural.

Ya existen muchos proyectos escolares que están haciendo un esfuerzo para ponerse a la altura de los nuevos tiempos. Muchos de nuestros centros educativos están planificando y poniendo en marcha un profundo proceso de transformación curricular y organizativa.

Las escuelas democráticas de muchos países tienen como meta fundamental garantizar a todo el alumnado la igualdad de oportunidades, la participación de los miembros de la comunidad educativa, la inclusión de todo el alumnado, una convivencia democrática donde se genere un clima basado en el respeto mutuo y la confianza.

La escuela conjuntamente con la familia, como agente de socialización tiene el encargo social de educar las relaciones sociales de los seres humanos que en ella se forman. Al mismo tiempo constituyen vías a través de las cuales se transmiten diferentes estereotipos pero también son elementos determinantes para la superación de ellos.

5.1- La superación de los estereotipos y prejuicios como tarea de las acciones interculturales

Nuestra sociedad y, por tanto, nuestras escuelas, al estar formadas por una gran variedad racial y étnica en la que están presentes diversidad de intereses, necesidades, estilos y culturas, son fuente de nuevas oportunidades y de enriquecimiento social, tanto para la población autóctona como para la población inmigrante. Este contacto entre inmigrantes y autóctonos no está exento de inconvenientes y de problemas.

Es en la escuela donde se van formando las actitudes hacia los diferentes grupos sociales. También es la escuela la principal oportunidad para crear espacios de convivencia y de cambio de actitudes.

También una cuestión muy importante, como hemos dicho en otro momento del estudio, es la actitud que tome el profesorado hacia la integración de los alumnos inmigrantes.

5.1.1- Los estereotipos

En la vida cotidiana estamos muy acostumbrados a generalizar en cuanto a categorías sociales, en función de la edad, el género, clase social, grupo étnico, etc. Hay una presencia constante de estereotipos mutuos.

El hecho de que las personas formemos parte de un grupo y no de otro, nos pone en competición el primero con el segundo y se van estableciendo categorías, se va construyendo nuestra identidad y vamos comparando nuestro grupo con el otro. Así (Rodríguez Pérez y Rodríguez Torres, 2006) vamos construyendo el esencialismo subjetivo que consiste en que todos los miembros de un mismo grupo tienen algo en común que los distingue de los demás grupos.

La Psicología Social basa este comportamiento discriminatorio en los estereotipos sociales que son creencias compartidas acerca de un conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano. El estereotipo es una imagen mental, muy simplificada en general, de

alguna categoría de personas o institución que es compartida, en sus características esenciales, por un gran número de personas (Elosúa, 1994, p. 22).

El estereotipo puede ser considerado como el paso previo al prejuicio, que a su vez antecede a la discriminación. Los estereotipos van frecuentemente acompañados, aunque no necesariamente, de prejuicios, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión sin haber tenido una experiencia anterior en la que basar dicho juicio. La secuencia que sigue el estereotipo va de lo cognitivo (imagen estereotipada), a la actitud (el juicio previo o preexistente) y de ahí al comportamiento (la conducta discriminatoria).

Las funciones principales de los estereotipos son (Elosúa, 1994, pp. 35- 36 y Díaz Aguado, 2003, pp. 72- 73):

1. Función cognitiva de simplificación de la complejidad de los estímulos del medio ambiente. Son la consecuencia de una economía cognitiva. Guían nuestra interpretación de la realidad y crean una memoria selectiva.
2. Ayudan a formar la identidad social.
3. Contribuyen a la creación y mantenimiento de las ideologías de grupo.
4. Explican o justifican una variedad de acciones sociales contra otros grupos externos. Ayudan a explicar la conducta del endogrupo de la mejor manera posible.
5. Contribuyen a establecer relaciones de causa-efecto entre fenómenos que ocurren simultáneamente. Por ejemplo, cuando se relacionan el desempleo y la droga con la llegada de inmigrantes.

Algunas de las características más importantes de los estereotipos según varios autores citados anteriormente son las siguientes:

- Se suponen o se inventan ideas sobre el exogrupo, ideas que han sido observadas en momentos determinados,
- Se exageran las diferencias entre el endogrupo y el exogrupo y se asocian determinadas características a un grupo, como si otros grupos no pudieran compartirlas también.
- Cuando se construye un estereotipo se tiende a sobreestimar la presencia de un determinado atributo en un grupo y a subestimar la presencia de un elemento contra-estereotipo.
- Los estereotipos sesgan las respuestas incluso de los sujetos que conscientemente dicen rechazarlos.
- Un estereotipo negativo omite o suprime cualquier comportamiento positivo.
- Se adscriben siempre a minorías, nunca a grupos minoritarios.

Como educadores debemos de tener en cuenta cómo evolucionan los estereotipos. Según (Díaz – Aguado, 2003, pp. 74-76), los estereotipos se van desarrollando de la siguiente manera:

- En la primera etapa, (2 o 3 años) los niños saben que hay diferencias físicas entre las personas pero no distinguen las categorías sociales, así que reproducen lo que escuchan a los mayores.
- En la segunda etapa, (3 a 7 años) el niño ya diferencia el endogrupo del exogrupo tendiendo a infravalorar al exogrupo. No pueden todavía reconocer la diversidad intergrupar y las semejanzas intergrupales.
- En la tercera etapa, (pensamiento operativo concreto) el niño ya sabe apreciar las semejanzas entre los grupos y la diversidad intergrupar. Ya empieza a reconocer que otros grupos pueden tener distintos valores y creencias que deberíamos aceptar.

- En la cuarta etapa, (pensamiento formal) el niño ya es capaz de relativizar al propio grupo y de alcanzar un importante grado de tolerancia.

5.1.2- El estereotipo como base de actitudes y comportamientos

Si tenemos en cuenta el concepto de estereotipo podemos explicar muchos de los comportamientos y actitudes que a veces las personas tenemos.

Un estereotipo negativo puede dar lugar a actitudes y comportamientos discriminatorios, racistas o xenófobos. Basándonos en Malgesini y Giménez (2000, pp.149-151) explicaremos cómo influyen los estereotipos en el comportamiento y en las actitudes de las personas.

a- Estereotipo y discriminación

El estereotipo pertenece al campo de la creencia y es el componente cognitivo de una actitud particular. Tanto la discriminación como la xenofobia están condicionadas por el estereotipo que nos hayamos formado de la persona o grupo de personas objeto de dichas actitudes.

b- Estereotipos y exclusión de minorías

Los estereotipos juegan un papel muy importante en las relaciones entre mayorías y minorías, es decir, entre dominantes y dominados. A veces las personas traspasan la responsabilidad de sus problemas y desgracias a otros grupos que suelen ser minorías.

c- Estereotipos y racismo

El estereotipo es uno de los mecanismos claves de la ideología racista.

Atendiendo a Miles (1991) el proceso ideológico del racismo es el siguiente:

- Atribución de significados a ciertas características fenotípicas y/o genotípicas de los seres humanos.
- Creación de un sistema de categorización.
- Atribución de características adicionales negativas

- Jerarquía de grupos. .

d- Estereotipo y xenofobia

El estereotipo nos sirve también para comprender las reacciones xenófobas. La xenofobia es un concepto psicosocial que sirve para describir la disposición de algunas personas a temer o despreciar a otras personas o grupos percibidos como extranjeros. Este temor vendrá dado por el estereotipo que se tenga de dicho grupo.

5.1.3- El prejuicio

Prejuicio significa juicio previo o decisión prematura. Gordon W. Allport (1968) es el autor de una de las primeras aproximaciones al tema del prejuicio, que ha servido de base para el desarrollo de prácticamente todas las teorías posteriores, a pesar de haber recibido críticas por olvidar algunos aspectos socioculturales en su análisis. Según este autor, el prejuicio social es "una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo" (Allport, p. 22).

En una aportación posterior, Jones (1972, p. 6) lo define como: "el juicio negativo previo de los miembros de una raza o religión o los ocupantes de algún otro rol social significativo, con indiferencia de los hechos que lo contradicen".

Y más recientemente, Brown (1996, p. 8) se refiere a él como "la posesión de actitudes sociales o creencias cognitivas despectivas, la expresión de afectos negativos, o el despliegue de comportamientos hostiles o discriminatorios hacia miembros de un grupo a causa de su pertinencia a ese grupo".

Sin dejar de situar el prejuicio en el ámbito de las actitudes, podemos distinguir tres aspectos del prejuicio: el cognitivo, el emocional y el conductual.

a-Dimensiones cognitiva, emocional y conductual

Desde el punto de vista cognitivo, el prejuicio se sustenta en el estereotipo, hasta el punto de que para algunos autores éste no es sino la expresión conceptual o cognitiva de aquél.

Desde el punto de vista emocional o afectivo según Simpson y Yinger (1987, pp. 20-21) el prejuicio puede definirse como:

Una actitud emocional, rígida, hacia un grupo de personas. Los prejuicios son actitudes, pero no todas las actitudes son prejuicios. Ambos contienen el elemento de juicio previo, pero las actitudes prejuiciosas tienen una cualidad afectiva o emocional, cualidad que no todas las actitudes poseen.

Aunque los prejuicios pueden cambiar en sus contenidos, tienen más bien un carácter estable y duradero precisamente por su componente emocional. El prejuicio implica no sólo un juicio previo sino también un juicio errado.

Desde el punto de vista conductual en el sentido de que orientan determinados comportamientos, Es aquí donde el prejuicio se relaciona con la discriminación. Estamos muy acostumbrados a hacer juicios o sentimientos que determinan la aceptación o la discriminación hacia los otros.

b- El prejuicio como producto de la socialización y del aprendizaje social

Klineberg (1976) considera que el prejuicio es aprendido pues así se demuestra en los niños que son aprendidos y no vienen dados por la naturaleza. Estos aprendizajes los hacen en el entorno más próximo, en la familia, en la escuela, entre los compañeros, medios de comunicación y otros agentes de socialización son claves en la formación de prejuicios. También es importante el papel que juegan las instituciones sociales pues ponen de relieve las líneas de demarcación de los grupos étnicos.

Se ha demostrado que en los primeros años existe una relación estrecha entre las actitudes étnicas de padres y madres e hijos e hijas;

más tarde la correspondencia se da más entre maestros y maestras y alumnos y alumnas. También es importante el papel de las instituciones sociales que ponen de relieve las líneas de demarcación entre los grupos étnicos, constituyendo recordatorios de que ellos no son como nosotros.

La explicación más usual sobre la aparición de los prejuicios en el pensamiento humano es que éste necesita hacer generalizaciones o categorizaciones. Las categorías poseen un contenido emocional más o menos intenso, permitiendo la identificación con rapidez de las cosas sin llegar a una aprehensión absolutamente racional de las mismas. El ser humano tiende a crearse un sistema de seguridades a través de la formación de los hechos. Estas categorías pueden llegar a cristalizarse convirtiéndose en elementos provistos de cierta estabilidad y permanencia.

Psicólogos y sociólogos tienden a desplazar las causas del prejuicio de las experiencias inconscientes de la niñez y de las presiones e influencias del contexto social, a procesos tales como aprendizaje, ya sea de padres, ya sea de maestros. También tratan de explicarlo acudiendo a factores sociales, como es el caso de la búsqueda e identificación de una “víctima propiciatoria” o mecanismo del “chivo expiatorio”.

Para cambiar realmente esta actitud, los alumnos necesitan más elementos que una mera información sobre las demás culturas o grupos. Necesitan estudiar los prejuicios, tomar conciencia de sus propios esquemas con respecto a los estereotipos y analizar el origen de ellos. Después aprender a eliminarlos, desarrollar sus capacidades para evitarlos y tomar un compromiso personal frente a la igualdad y a la justicia. La actitud de los padres es de vital importancia en la transmisión de valores a sus hijos.

Para concluir, podemos decir, que la interculturalidad debe tener un componente antirracista. Desde la educación es necesario introducir dicho elemento para neutralizar sus efectos negativos en cuanto a convivencia y cohesión social. Una educación antirracista ensancha la mirada hacia otras dimensiones también importantes: las relaciones de poder, las condiciones socioeconómicas y el discurso crítico y considerado normal con lo establecido. El discurso intercultural tiene

en cuenta estos elementos. Los mecanismos de construcción de prejuicios y estereotipos hacen que tengamos en cuenta la mirada más allá de la escuela y situemos la acción educativa en los distintos contextos de socialización y de aprendizaje (familia, medios de comunicación, etc.)

Los educadores debemos velar por un currículo que incluya los prejuicios, los estereotipos y la discriminación de base racista entre sus contenidos. Esto incluye una sensibilización de la comunidad educativa con respecto a este tema y debe promover una serie de acciones en esta dirección: revisión de libros de texto y materiales didácticos de la institución e incorporación de debates abiertos a toda la comunidad educativa sobre la situación del racismo en el entorno social del centro. Sobre todo se debe desenmascarar, con el discurso y la acción, el racismo sutil de carácter culturalista que subyace bajo determinadas argumentaciones, tanto de carácter teórico (vinculadas a los contenidos del currículo) como de carácter práctico (relacionadas con la vida cotidiana del centro, éstos deben ser segregados para ofrecerles una mejor atención educativa y no disminuir el nivel alcanzado por parte del resto).

Por tanto, los educadores debemos velar por la eliminación de ciertos planteamientos pedagógicos que, instalados en el etnocentrismo, pueden acabar derivando en acciones discriminatorias.

5.2- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural

Como venimos diciendo, el interculturalismo escolar es necesario y no se podrá alcanzar más que a través de la educación para la convivencia. Sólo aprendiendo a ser tolerantes, a resolver conflictos mediante el diálogo, a respetar los valores del otro y los propios, estaremos en condiciones de respetar las diferentes culturas. Como dicen Ortega y Del Rey (2006, p 46) el encuentro, la interacción y el diálogo entre personas de cultura diferente se revelan como el único camino de construcción de la convivencia escolar en aquellos centros en los que exista una clara pluralidad cultural.

Como venimos hablando a lo largo de esta investigación, nuestras escuelas, al igual que el resto de Europa, están experimentando una profunda transformación debido a la presencia de alumnado de otras culturas. España ha pasado en los últimos años a ser un país de acogida de inmigrantes de diferentes nacionalidades. Bien es verdad que en estos últimos años, muchos de estos inmigrantes están volviendo a su país de origen debido a la crisis económica que en estos momentos estamos atravesando.

Teniendo en cuenta el contexto educativo, nuestras aulas están nutridas de una pluralidad de alumnado de procedencias diversa en escenarios educativos comunes. Pero el reto es pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad y ya hay muchos autores que emplean los términos de escuela intercultural y educación intercultural como forma de asumir un modelo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural como afirma Leiva (2010).

Según plantea Esteve (2003), nuestras escuelas afrontan el reto de la convivencia intercultural pues en poco tiempo han pasado de espacios monoculturales a multiculturales y con el desafío de construir de manera cooperativa una educación intercultural.

También Aguado (2003) considera que educar para la convivencia intercultural supone plantear iniciativas pedagógicas de carácter inclusivo que atiendan a la necesidad de formar en el respeto a la diversidad cultural.

Para Banks (2008), la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico de máxima importancia es la convivencia de la diferencia cultural y social como un factor de enriquecimiento educativo, algo que venimos repitiendo en nuestra investigación.

La escuela como escenario público, está llamada a ser el lugar de integración por excelencia donde cada niño y niña tienen que compartir su tiempo y espacio con personas distintas entre sí y para nosotros como maestros saber aprovechar educativamente esta diversidad cultural es reconocer que lo común es hoy la diversidad y

la diversidad debe ser en todos los planes y proyectos educativos lo común para dar respuesta a una sociedad democrática.

Así pues, la educación intercultural, entendida como una actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia.

En diferentes estudios se confirma la idea que muchos docentes consideran de que gran parte de los conflictos en la escuela tienen una vertiente más social que cultural y que la raíz de los problemas son de carácter social o familiar más que por cuestiones de identidad cultural (Leiva, 2008; Montón, 2004; Santos Rego, 2009 y Soriano, 2008).

Leiva (2008) plantea cuatro perspectivas sobre la educación intercultural y convivencia desde el punto de vista del profesorado:

- La perspectiva técnica- reduccionista. Los docentes piensan que la educación intercultural es una educación que se debe impartir donde hay mucho alumnado extranjero y está dirigida a ellos y a sus familias. La diversidad cultural no es vista como un enriquecimiento sino como un problema.
- La perspectiva romántica- folclórica. Los docentes consideran la educación intercultural como una utopía y sólo se refleja en la práctica escolar a través de exaltar la cultura del extranjero con bailes, música, gastronomía...en momentos puntuales de la convivencia escolar sin ninguna vinculación en el currículo.
- La perspectiva crítico- emocional. Este enfoque se asocia a docentes comprometidos con la diversidad cultural como elemento de motivación educativa para el cambio y la innovación curricular, pero la interculturalidad no se plantea como una propuesta dirigida a toda la comunidad educativa, pero siempre con un compromiso ético y crítico del profesorado con las minorías étnicas.
- La perspectiva intercultural implicaría un cambio actitudinal y de educación en valores, es la que se denomina humanista o reflexiva. Se trata de manejar competencias interculturales en

una comunicación del docente con el alumnado y las familias inmigrantes.

Y de acuerdo con la postura de Valls y otros (2002), el objetivo de la educación intercultural se debe plantear en forma de comunidad de aprendizaje para promover la participación comunitaria en la escuela, y así poder negociar, reconstruir y gestionar las actuaciones escolares tanto formales como no formales. De esta manera se podrá ir construyendo un modelo inclusivo de acción educativa para las escuelas interculturales y para todas las escuelas sin excepción. Sólo de esta manera podremos llegar a una convivencia intercultural.

Este modelo inclusivo del que hablamos para nuestras escuelas debería tener las siguientes características, según un estudio de Leiva (2010):

- El profesorado debe promover actitudes democráticas e interculturales.
- Toda la comunidad educativa necesita legitimar la diversidad cultural de su centro.
- El currículum y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales en cuanto a conceptos, procedimientos y actitudes.
- Profesorado y alumnado necesitan adquirir competencias interculturales para mejorar la convivencia y gestionar positivamente los conflictos que vayan surgiendo.
- Los equipos directivos deben fomentar la participación activa y crítica de todos los agentes sociales y educativos.
- La comunidad educativa necesita de todos los apoyos sociales y educativos para aprovechar educativamente la diversidad cultural como riqueza y no como problema.
- Los docentes debemos crear materiales curriculares interculturales.

- La formación intercultural se debe plantear en términos de comunidades de aprendizaje y así fomentar la cooperación, la innovación y la experimentación intercultural.

Son muchos los autores que especifican los objetivos que deben guiar la práctica intercultural (Portera, 2003; Agredano y Rodríguez, 2002; Aguado et al. 1999; Abajo Alcalde, 1996; Galino y Escribano, 1990...). De entre estas y otras propuestas hemos realizado una síntesis global, mencionando los objetivos que más se citan:

- Potenciar el análisis y la reflexión crítica respecto a la propia cultura y la de los demás en un currículo intercultural.
- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.
- Combatir los estereotipos, los tópicos culturales, la marginación, el racismo y la xenofobia.
- Colaborar en la búsqueda de respuestas a todos los problemas que aparecen en los ámbitos sociales, políticos, económico, educativos..
- Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.
- Estar abiertos a todos los planteamientos que surjan en los encuentros entre varias culturas con vistas a una mejor convivencia humana.
-Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, así como en el clima escolar y en la relación con los padres y madres del alumnado o la comunidad.

En el contexto escolar, la convivencia no es algo ajeno al conflicto; de hecho, los conflictos escolares surgen todos los días en la vida escolar, por eso, la convivencia escolar se concibe como una construcción

social en la que se deben implicar todos los agentes educativos (profesores, padres y alumnado) en un conjunto mediante fundamentos tales como el aprendizaje, respeto, paz, tolerancia, normas y bases comunes para gestionar el conflicto de forma positiva.

5.2.1-El aprendizaje cooperativo como un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza

El aprendizaje cooperativo ha sido definido como la mejor vía para prevenir con eficacia a la vez la xenofobia y los problemas de desintegración social, y para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula, tan necesaria para un buen trabajo escolar (Ovejero, De la Villa y Pastor, 2010). Estos autores sintetizan la opinión de otros muchos que han defendido las técnicas de aprendizaje cooperativo como un poderoso instrumento de atención educativa a la diversidad.

Atendiendo a Pujolás son muchas las ventajas que podemos obtener a partir de esta metodología de aprendizaje cooperativo: mejora de los rendimientos académicos, de las relaciones humanas, de la motivación de los docentes y del alumnado —tanto de aquellos que tienen un elevado índice de desarrollo de sus capacidades y obtienen buenos resultados académicos, como de los alumnos y alumnas que tienen mayores dificultades de aprendizaje—, así como del conjunto de las personas que componen el grupo-clase. Sin embargo, no se puede describir el aprendizaje cooperativo como el paradigma del trabajo perfecto, ni como una fórmula universal con la que solucionar todos nuestros problemas en la enseñanza. Debemos ser conscientes de que trabajar así es una tarea ardua, que implica un proyecto de equipo. Del mismo modo, es necesario entender que no es un proceso inmediato, sino que se trata de un proceso a medio y largo plazo, aunque sí que se pueden empezar a obtener resultados desde el principio de su aplicación.

Siguiendo con Pujolás, el trabajo cooperativo es más que una metodología de trabajo, es una filosofía que compila una serie de claves, como las ha denominado este mismo autor, que hacen que este modelo de aprendizaje se esté recuperando (puesto que no es nuevo) y se esté desarrollando y aplicando con éxito en distintas zonas de España y del mundo. El aprendizaje cooperativo, no es como un simple instrumento o método de trabajo, aplicable en el aula, sino

como una forma de hacer, de enseñar, que requiere cambiar estructuras de pensamiento, y la estructura fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con él se pretende conseguir que las personas se sientan útiles, al tiempo que se fomenta la creatividad, el compañerismo, la ayuda entre iguales y la autoestima. De igual modo, se estará consiguiendo mejorar la relaciones personales y, como consecuencia, disminuirá el grado de violencia y absentismo y se obtendrán mejores resultados académicos entre nuestro alumnado.

El Centro de Investigación Social y Educativa (CREA) se centra en la realización de proyectos de investigación orientados al desarrollo teórico y práctico de las ciencias sociales, muy en particular, en el análisis de los problemas de la sociedad actual, con una atención especial al ámbito de la educación y la formación y lo que se ha observado desde allí que esta estructura y esta forma de entender la enseñanza está dando resultados constatados y que merecen, como poco, ser tenidas en cuenta.

Para que el aprendizaje cooperativo produzca las ventajas que de él se esperan deben cumplir las siguientes condiciones según Díaz-Aguado (2007):

1- Definición de objetivos específicos.

El profesorado debe definir claramente los resultados que espera obtener de los alumnos con la tarea de aprendizaje cooperativo. Si los objetivos están claros el grupo podrá evaluar el progreso respecto a su logro.

2- Apropiación de la tarea por el alumno.

Se debe trabajar para que todos y cada uno de los miembros del grupo consigan los objetivos de la tarea.

3- El profesor debe dar las pautas suficientes para la realización de la tarea para que todos los miembros del grupo la realicen.

4- Grupos heterogéneos.

Los componentes del grupo deben ser totalmente heterogéneos en cuanto a rendimiento, nivel de razonamiento, étnica, género y nivel de integración en el aula.

5- Igualdad de oportunidades para el éxito.

Los alumnos deben saber que el pertenecer a ese grupo no supone ninguna desventaja académica respecto a la de otros grupos.

6- Interdependencia positiva.

Se trabaja a través de metas grupales pues de esta manera también se consiguen las metas individuales. Los esfuerzos de cada componente del grupo no sólo le benefician a él sino también a sus compañeros de grupo. Con esta interdependencia no sólo se consigue el éxito propio sino también el de los demás.

7- Interdependencia social estimulante.

Entre todos se explican, se preguntan, se aclaran dudas para favorecer la interacción visual y verbal del grupo.

8- Aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas.

Para conseguir esto los alumnos necesitan aprender algunas habilidades como crear un clima positivo, expresarse de forma constructiva de críticas y discrepancias, resolver conflictos, animarse, motivarse...

9- Acceso a la información que deben aprender.

Ellos deben acceder a los objetivos- producto que con la tarea se pretende y los elementos que van a utilizar para la evaluación.

10- Oportunidades para completar las tareas de procesamiento de la información requeridas.

Cada alumno debe hacer un número de tareas relacionadas con los objetivos que se propongan (comprender, aplicar, relacionar, organizar datos, interpretar...) y de esta manera procesar la información.

11- Dar el tiempo necesario para el aprendizaje.

El tiempo de aprendizaje debe permitir desarrollar la tarea a cada estudiante y a cada grupo.

12- Responsabilidad individual.

Cada alumno es responsable de hacer su trabajo dentro del grupo. A cada alumno se le evalúa de forma individual y grupal.

13- Reconocimiento público para el éxito académico del grupo.

Se reconoce formalmente el rendimiento grupal.

14- Reflexión y evaluación sobre el propio funcionamiento dentro de cada grupo.

Cuando ya han terminado la tarea cada alumno y cada grupo debe dedicar tiempo a reflexionar sobre cómo ha ido el trabajo del grupo y de cada uno de sus miembros.

5.3- La formación del profesorado en educación intercultural

5.3.1- La formación intercultural del profesorado

Como venimos diciendo, la presencia de alumnos inmigrantes en nuestros centros ha hecho que la Administración educativa adopte medidas dirigidas a la formación del profesorado para facilitar la tarea en el aula. Se trata de formar al profesorado para que sea competente y puede dar una respuesta a este tipo de alumnado. La realidad escolar ha cambiado y el profesorado debe cambiar para ajustarse a las nuevas demandas sociales que repercuten en nuestros centros educativos.

Según un estudio de Leiva (2012), la formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez mayor en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación. Esto ocurre no sólo para dar respuesta al alumnado inmigrante sino también para dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas.

Muchos docentes venimos observando en estos últimos tiempos cómo nuestras aulas y escuelas están pasando de ser espacios monoculturales a ser espacios multiculturales y esto ha dado lugar a responder desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra. Pero aún encontrándonos un panorama multicultural como el que tenemos, hay todavía profesores que permanecen pasivos ante esta situación. Esto repercute

negativamente en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea, según Jordán (1994).

Basándose en diferentes estudios e investigaciones, Leiva (2004) destaca tres categorías de profesorado desde una perspectiva intercultural:

- Aquellos docentes que piensan que el alumnado inmigrante supone un problema para el proceso educativo habitual.
- Aquellos docentes que perciben con mayor sensibilidad la diversidad cultural en la escuela pero piensan que esta realidad no supone grandes cambios en su práctica docente.
- Aquellos docentes que son receptivos a la interculturalidad y consideran las diferencias como enriquecimiento en la práctica docente.

Leiva (2010 y 2011) dice que para la formación intercultural del profesorado habría que plantearse distintos campos formativos:

- La dimensión cognitiva: es la que pretende conocer los aspectos más destacadas de la cultura de los inmigrantes.
- La dimensión actitudinal: se centra en la actitud del docente ante el alumnado inmigrante.
- La dimensión ética de la formación intercultural: se refiere a la predisposición moral de los docentes hacia el alumnado inmigrante.
- La dimensión emocional: trata de estudiar las emociones e identidades individuales.
- La dimensión procedimental y/o metodológica: trata de conocer las estrategias, habilidades y capacidades para traducir de manera práctica los principios de la educación intercultural en la vida diaria de las aulas y escuela intercultural.

- La dimensión de mediación o mediadora: considera que la mediación intercultural es positiva para la convivencia de los centros, como por ejemplo las ONGs que trabajan para la inclusión.

Ante esta situación tan compleja no podemos coger otro camino que el de aprender a convivir juntos y como profesionales de la educación debemos reflexionar y actuar. Como venimos diciendo, la función docente en cuanto a actitudes, estrategias e interrelaciones es esencial en el fomento de la interculturalidad. Con esto estamos hablando de un nuevo docente reflexivo y crítico ante la diversidad cultural.

Desde una pedagogía intercultural, que conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, se favorecen en el profesorado las competencias para construir el conocimiento por sí mismos de forma crítica y reflexiva (Elliot, 2004).

5.3.2- La formación intercultural desde la investigación- acción

Si concebimos la práctica profesional del docente como una práctica que no es simplemente de carácter técnico, sino que va más allá hasta encarnarse en una práctica intelectual y autónoma, llegaremos a la investigación-acción (Gimeno y Pérez Gómez, 2000). Nos vamos a centrar en la formación desde la investigación- acción como la mejor propuesta porque está dirigida a las comunidades educativas que sientan la necesidad de cambio y porque se centra en la escuela y el aula como medios sociales y organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso.

Este modelo de formación intercultural e inclusivo propicia el cambio y la mejora y pone en práctica estrategias de participación y toma de decisiones democrática.

5.3.2.1- Estrategias para la formación intercultural del profesorado

Teniendo en cuenta a Sales (2010), en la investigación- acción no se trata de reproducir soluciones aplicadas por otros, sino pensar desde dentro del centro y plantear una estrategia y modelo propio y sentir que la educación intercultural e inclusiva es cosa de todos.

Se pretende analizar la realidad de la que se parte, hacer propuestas de cambio, priorizarlas, consensuarlas, ponerlas en marcha y evaluar su funcionamiento entre todos.

A la hora de comenzar un proceso de cambio y transformación en el proceso de formación, las dimensiones que hay que atender, según la guía para la construcción de la escuela inclusiva (Sales, Moliner y Traver, 2010), son:

1- Dimensión A: Quienes somos y cómo nos vemos y nos ven.

Se trata de saber la imagen que la comunidad educativa tiene de sí misma y de cómo la ven el entorno donde está enclavada.

A.1- Valores compartidos: los objetivos del centro tienen que ser conocidos y compartidos por toda la comunidad educativa. Estos valores de la escuela son la tolerancia, el respeto, la inclusión, la evitación del racismo y xenofobia para evitar cualquier barrera que impida el aprendizaje.

A.2- Valoración positiva de la diversidad. La diversidad es vista como una oportunidad y como un recurso positivo y no un problema. Se considera una norma la heterogeneidad familiar, la pluralidad del alumnado y la diversidad de perspectivas y no una excepción.

A.3- Altas expectativas: en este caso se esperan grandes expectativas de éxito para el alumnado y las familias están valoradas por la escuela y están orgullosas de ella. Entonces, dicho esto, el plantearse quiénes somos, cuál es nuestra función y qué necesidades tenemos, es el objetivo principal de esta primera fase.

2- Dimensión B. Cómo nos organizamos.

Esta dimensión forma parte de los recursos, tiempos y espacios, colaboración entre sus miembros y participación de la comunidad. En esta fase de formación- transformación se tienen en cuenta las estrategias de participación democrática.

El espacio y el tiempo se ponen al servicio de la participación (horarios de reuniones, asambleas de aula, espacios para familias y alumnado...). Se escucha a todos, sus voces se ponen a debate, se negocia y se consensuan las decisiones.

Aquí en este momento todos los colectivos plantean las carencias y potencialidades que existen en el centro, así como los objetivos futuros a los que les gustaría llegar.

Todo lo hablado y decidido se recoge y se divulga para todos los partícipes de la comunidad educativa lo conozcan y lo comprendan y así facilitar la acción y las vías a seguir para conseguir el cambio.

B.1- Proyecto educativo intercultural inclusivo: la elaboración del proyecto educativo es un proceso democrático y colaborativo y todos los documentos que derivan de dicho proyecto muestran voluntad intercultural e inclusiva del centro. Participa toda la comunidad a la hora de elaborarlo.

B.2- Liderazgo inclusivo: se escucha y se tiene en cuenta a todos los miembros de la comunidad educativa y se busca llegar a un acuerdo. El profesorado cumple la función de innovadores y facilitadores del proceso de transformación hacia el entorno social.

B.3- Cultura colaborativa; los problemas se resuelven en colaboración con el profesorado, familias y entorno social.

B.4- Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación: los espacios están pensados para la participación, el debate y el trabajo en grupo y también hay un tiempo para la reflexión y la innovación.

B.5- Comunicación y mediación intercultural: se facilitan las estrategias de mediación y se promociona el multilingüismo.

B.6- Participación de la comunidad: la escuela se considera un centro de dinamización social y cultural del barrio en el que está enclavada. Toda la comunidad educativa participa en igualdad de condiciones en las actividades del centro.

3-Dimensión C. Cómo aprendemos y enseñamos

Se centra en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en los elementos que intervienen en la organización de los espacios educativos.

C.1- Agrupamientos heterogéneos: se trabaja desde diferentes estilos de aprendizaje, utilizando diferentes metodologías y teniendo en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de agrupar.

C.2- Objetivos y contenidos curriculares por competencias: todos los alumnos deben ser capaces de conseguir los objetivos propuestos por diferentes caminos. Los contenidos son planteados como conceptuales, procedimentales y actitudinales y reflejan la diversidad cultural.

C.4- Metodología participativa y cooperativa: el diálogo y la cooperación son los principios fundamentales para el aprendizaje, respetando los diferentes estilos y ritmos para aprender. El alumnado es el protagonista y el responsable de su propio aprendizaje.

C.4- Actividades globalizadoras: se trabaja por proyectos que globalizan los contenidos y se plantean actividades abiertas.

C.5- Evaluación diversificada: la evaluación es entendida desde la autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación y se utilizan distintos instrumentos de evaluación que permitan valorar tanto el proceso como los productos de aprendizaje.

C.6- Gestión dialógica del aula: teniendo en cuenta la diversidad, las normas del aula se negocian y se consensuan democráticamente.

C.7- Competencias de comunicación intercultural del profesorado: que es sensible ante la diversidad lingüística y facilita estrategias de comunicación.

C.8- Desarrollo profesional y comunitario: a partir de procesos de investigación- acción el profesorado y la comunidad educativa tienen la oportunidad de formarse. Cada escuela plantea su proceso formativo y transformador atendiendo a sus propios ritmos y necesidades, teniendo en cuenta su proyecto de futuro.

5.4- La participación de los padres y alumnos inmigrantes en la escuela intercultural

Como venimos diciendo, la interculturalidad como propuesta pedagógica relevante en la educación actual, tiene ante sí muchos retos, entre ellos asumir la participación de las familias inmigrantes para la convivencia intercultural e inclusiva, pues a través de ella los padres y las madres pueden entrar en contacto con la cultura del país favoreciendo así su integración. Esto significa que las familias deben saber qué es la educación intercultural e inclusiva y comprometerse en la realización de la misma, según (De Haro, 2009).

En estos momentos, se hace necesaria una escuela y una educación que se proyecte más allá de los muros de las instituciones educativas y se prolongue hacia los padres y madres y hacia toda la sociedad.

Sostiene Cardona (2003) que no se puede enseñar educación intercultural si familia y escuela están divorciadas y mantiene Jordán (1995) que la participación de la comunidad en la vida escolar es elemental para la construcción de un currículo intercultural, pues se entiende que la participación activa de las familias inmigrantes en los centros educativos se lucha para la igualdad de oportunidades; pero esta integración social y diálogo intercultural no puede ir dirigida sólo a minorías migrantes sino también a las mayorías según Abad (1993).

Se trata entonces de aprender a vivir juntos; esta urgencia está señalada en el Informe Delors (1996) como el verdadero reto del siglo XXI: la escuela, la escuela intercultural, tiene que educar para vivir juntos. La escuela no debe preparar para la vida, tiene que ser vida. Una parte importante de la vida de aquellos niños y niñas, maestras y maestros que estamos tantas horas allí.

A conseguir este propósito nos ayuda el marco normativo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que define a la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, y que atiende a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden. La LOE, en sus fines y principios, opta por un modelo de persona y de sociedad que se fundamenta en un principio de valores, justicia, tolerancia, libertad,

paz, cooperación, solidaridad, no discriminación, etc., y en los principios democráticos de convivencia: pluralismo, participación y respeto. Nos encontramos en un marco normativo favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela, no sólo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural, sino que además posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural.

La LOE reconoce (art.118) que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. Por esta razón, las administraciones educativas fomentarán su ejercicio efectivo por parte del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos. Concretamente, y con el fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, se adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración entre familia y escuela.

Podemos decir entonces que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Banks, 2008).

De todas formas, desarrollar un proyecto intercultural en la escuela requiere una toma clara de conciencia de las dificultades a las que se enfrenta la educación en general y la escuela en particular. Estos obstáculos lo podemos concretar en (García y Saura, 2010):

-Ausencia de voluntad política. Un proyecto intercultural debe estar dirigido a todos los centros y no sólo a los públicos pues si no es de esta manera, los alumnos autóctonos se refugian en los centros privados y concertados.

-El etnocentrismo de los contenidos de enseñanza, comenzando por los profesores, los libros de texto, calendario escolar, hasta llegar a pensar por parte de las familias autóctonas que los alumnos inmigrantes frenan el progreso escolar de sus hijos.

Y como venimos diciendo, la educación, en general, y la escuela en particular deben capacitar a los profesores y a las familias para la aceptación de la diversidad cultural.

5.4.1- La implicación de los padres y madres inmigrantes en los centros educativos

Nos vamos a centrar en diferentes investigaciones que han estudiado la participación de los padres y madres inmigrantes en los centros donde están matriculados sus hijos.

En cuanto a la participación general de las familias inmigrantes en el centro escolar, se detecta que la implicación de estos padres y madres es menor que la de los padres y madres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003), explicándose en parte esta situación por los problemas derivados del desconocimiento del idioma y por la inestabilidad de las familias inmigrantes, aunque para algunos docentes este porcentaje no difiere mucho del de las familias autóctonas (Santos Rego y Lorenzo, 2006; Portera, 2003).

El nivel de participación familiar, aunque es muy escaso en general, es más alto en la asistencia a reuniones informativas y en el conocimiento que tienen los padres y madres inmigrantes del tutor o tutora de su hijo o hija, descendiendo en las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela y, sobre todo, en las actividades convocadas por el AMPA y en las reuniones del Consejo Escolar (Baraibar, 2005; Bueno y Belda, 2005). Es por esto que Carbonell y Martí (2002) afirman que la inclusión de los padres y madres inmigrantes en los órganos de participación de las escuelas sigue siendo uno de los principales retos a conseguir. Como datos podemos citar los de la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) que fijan en un 69% los padres y en un 36% las madres que nunca o escasamente asisten a las reuniones informativas; en otro 69% los padres que no van o lo hacen muy esporádicamente, a las celebraciones escolares; en casi un 57% las madres que están en esa misma situación; y casi en un 89% los padres y un 77% de las madres los que son ajenos a las actividades convocadas por las AMPAs.

Estudios como los de Aparicio (2003) encuentran que todavía es menor la participación de las familias inmigrantes en Secundaria, etapa en la que parecen desvincularse aún más. Todo esto no hace sino enfatizar los roles pasivos que asumen estos padres y madres en el proceso de educación de sus hijos e hijas, convirtiéndose en usuarios de servicios más que en participantes del mismo.

Aunque son conscientes de que el horizonte de un futuro mejor para sus hijos exige más educación, la implicación de estos padres en la educación de aquellos es, más bien, pobre. Incluso podríamos calificar de escaso o nulo su nivel de participación, sin que sea mayor su conocimiento de determinadas variables y dinámicas escolares (materias, asistencia a tutorías, etc.)"(Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004, p.275).

Por origen étnico-cultural, parece detectarse una menor participación de las familias árabes, sobre todo de las madres, quienes apenas asisten a reuniones, celebraciones o actividades del AMPA (Santos Rego y Lorenzo, 2003). El informe del Defensor del Pueblo (2003) también apunta estas diferencias, señalando que son las familias latinoamericanas y las de Europa del Este las que más participan, con unos porcentajes de colaboración en algunos casos que superan al de las familias autóctonas. En todo caso conviene resaltar que la falta de experiencias participativas similares a las de la población autóctona en algunas culturas puede condicionar la implicación de algunos padres y madres inmigrantes, que a priori desconocen el sistema de participación autóctono.

En cuanto a diferencias por género, la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) y la de Santos Rego y Lorenzo (2003), pusieron en evidencia que aunque las declaraciones de ambos progenitores apuntan a que las responsabilidades deben ser compartidas, en realidad es la mujer la que suele encargarse de las tareas domésticas y educativas, estableciendo como rol preferente de la figura masculina el mantenimiento económico de la familia, lo cual se acentúa en el caso de las familias árabes.

Estos y otros autores no coinciden, sin embargo, en el rol que le atribuyen a la mujer árabe en la educación de sus hijos e hijas, ya que si bien Santos Rego y Lorenzo (2006 y 2003) destacan el papel del

hombre por encima de la mujer en cuanto al seguimiento escolar y la relación con los docentes, explicando este hecho por factores culturales, la investigación de Santos Rego, Esteve y Ruiz y Lorenzo (2004) en Málaga, no concluye lo mismo, subrayando que es la mujer la que en mayor número de veces se acerca hasta la escuela y contacta de manera más o menos formal con el profesorado. Esto último viene ratificado por la investigación realizada en Valencia, donde el equipo dirigido por Bueno y Belda (2005) señala que, en general, las relaciones de la escuelas con las familias inmigrantes se vehiculan prioritariamente a través de la madre.

Baraibar (2005) tampoco detecta diferencias en cuanto a la implicación de las mujeres árabes, explicando la mayor presencia de las mujeres en la escuela no tanto por factores culturales como económicos. Según este autor, en las familias de estatus bajo-medio, la educación y el cuidado de los hijos e hijas, sobre todo de los más pequeños, recae siempre en las madres, siendo realmente lo más preocupante la naturalidad con la que muchos docentes aceptan la feminización de la educación. Sin embargo, investigaciones anteriores sí hacen esas matizaciones, concluyendo que la mujer árabe participa menos que el resto, relacionándose también menos con los miembros del vecindario (Fernández et al., 2002; Bartolomé et al., 1997).

Es común que los docentes expliquen la escasa implicación de las familias inmigrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas por los problemas lingüísticos, al desconocer el español, y por el escaso interés de las familias inmigrantes (Bueno y Belda, 2005; Fernández et al., 2002). Sin embargo, una explicación de este tipo resulta del todo imprecisa. En realidad, una multitud de factores interrelacionados son los que intervienen en este proceso, no pudiéndose explicar esta escasa participación a partir de una única variable. Entre todos esos factores, se debe destacar el desconocimiento que estas familias tienen de la institución escolar y de la cultura escolar de acogida y los choques culturales que pueden presentarse en el nuevo contexto socioeducativo como consecuencia de ese desconocimiento.

En el trabajo de Goenechea (2005) realizado en Galicia, se llega a la conclusión de que el 45,1% cree que las familias extranjeras tienen

aproximadamente el mismo grado de relación con el centro educativo que las autóctonas. Pero el 25,2% piensa que se relacionan algo o mucho menos con el centro.

En otro estudio en el que se utilizó una muestra de 347 docentes que trabajaban en centros con un alto índice de población inmigrante (Santos Rego et al., 2004), la mitad de ellos entendían que la participación de las familias extranjeras en la vida del centro es más o menos pareja a la del resto de familias (53,1%), mientras que un 32,2% consideraba que es claramente inferior, e, incluso un 8,6 % afirmaba que no existe esa participación.

El Ministerio de Educación y Cultura (2006), basándose en las evaluaciones de la Educación Primaria y de Secundaria Obligatoria, concluye diciendo que la pertenencia a Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y la participación activa en ellas es mayor en Primaria que en Secundaria.

En la investigación llevada a cabo por Leiva y Escarbajal (2007) en la provincia de Málaga hay quienes afirman que la participación familiar en la escuela es cada vez menor y tiene una repercusión significativa, mientras que otros consideran que es escasa y no tiene relevancia para la convivencia escolar. En cualquier caso, la participación de las familias inmigrantes en la escuela tiene cada día un mayor peso e influencia en el contexto escolar, sobre todo cuando son invitadas a algunas actividades donde se valora la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor para la convivencia escolar.

Otro de los problemas que nos encontramos es la falta de conocimiento sobre la institución escolar. Las familias inmigrantes tienen escaso conocimiento sobre las asociaciones culturales, educativas y deportivas de su barrio y sobre las normas educativas y la cultura escolar de acogida. De este modo, la investigación realizada por Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) evidenció que nada menos que el 56,3% de los inmigrantes manifestaron no conocer ninguna instalación sociocultural o deportiva de su entorno, elevándose incluso este porcentaje cuando se les preguntaba sobre asociaciones específicas de inmigrantes.

El nivel de desconocimiento del resto de recursos sociales y educativos también es elevado, especialmente (y en contra de lo que se podría pensar en un principio) el de los Servicios Sociales de base, que tienen un protagonismo menor del que deberían en las primeras etapas por las que pasa la población inmigrante cuando deja el país de origen: llegada, instalación y acceso al mundo laboral. En realidad, como apunta Laparra (2003) son otras asociaciones no gubernamentales o algunos familiares y conocidos/as los que suelen brindarles la primera ayuda en el país de acogida.

En cuanto a la información que manejan sobre la institución escolar, prácticamente la mitad de los padres y madres inmigrantes desconocen las asignaturas que estudian sus hijos e hijas; siendo levemente superior el conocimiento de las madres que el de los padres (Santos Rego y Lorenzo, 2003). Ello concuerda con las estimaciones del Defensor del Pueblo (2003) donde se advertía que sólo el 58,4% de los padres y madres inmigrantes ayudan a sus hijos e hijas en los estudios, y con la investigación realizada en Málaga, que estima en 33,8% dicha implicación en el caso de las familias árabes. Esto no se corresponde, sin embargo, con lo expresado por las familias inmigrantes sudamericanas y árabes de este mismo estudio, quienes consideraban más aventajados a sus hijos e hijas que a los autóctonos en cuanto a la ayuda familiar recibida (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004). En general, en las diversas indagaciones realizadas con familias inmigrantes se observa esa tendencia, sin embargo, al contrastar sus respuestas con las de sus hijos e hijas se llega a la conclusión de que las familias no ayudan tanto como motivan a sus hijos e hijas en las cuestiones escolares (Defensor del Pueblo, 2003).

Las familias inmigrantes también se muestran totalmente desconcertadas cuando tienen que iniciar el proceso de escolarización de sus hijos o cuando éstos pasan a otra etapa educativa, desconociendo igualmente los tipos de ayudas y becas que existen y los procesos a cursar para solicitarlas. En este sentido, como afirma Labrador (2004), la información de las familias sobre las diversas instituciones y servicios en los que pueden solicitar colaboración no está clara, teniendo nociones sobre los proyectos y apoyos que existen pero no sobre la forma de acceder a ellos o el modo en el que pueden serles útiles.

En muchas ocasiones la poca información que las familias inmigrantes tienen del centro escolar viene mediatizada por el punto de vista de sus propios hijos e hijas, al ser éstos los que a menudo informan a sus padres y madres de cuanto acontece en la escuela.

El análisis efectuado permite concluir que actualmente es escaso el conocimiento que muchas familias inmigrantes tienen respecto al funcionamiento y organización de la institución escolar. Este desconocimiento, junto a la falta de información que también presentan sobre la cultura escolar de acogida y los temores que experimentan hacia la asimilación total por parte de sus hijos e hijas de la cultura autóctona, pone trabas desde el principio para que estos padres y madres puedan asumir un rol activo en la escuela y educación de sus hijos e hijas.

5.5-La inclusión de los alumnos y alumnas inmigrantes

Para empezar a hablar de la inclusión, antes empezaremos hablando de la exclusión social. Este término está adoptando dimensiones cada vez más preocupantes. Nos encontramos con una sociedad de la información marcada por tres diferencias (Echeita, 2006) tenemos, por un lado, un grupo de privilegiados con trabajo fijo y con pleno disfrute de los derechos individuales; por otro lado los ciudadanos con trabajos eventuales y con permanentes estados de ansiedad y por último los ciudadanos excluidos del mercado laboral. Pero la exclusión social no sólo está originada por motivos económicos, sino también por falta de participación, problemas para acceder a una vivienda, o a la sanidad, a la educación, etc.

Essomba (2008) lo define como la dinámica social que expulsa a algunos ciudadanos o a grupos de ellos de los circuitos ordinarios de funcionamiento de una sociedad.

Ante esta realidad, la UNESCO (1999) afirma que solamente desde un sistema escolar que incluya las diferencias podremos prevenir las desigualdades. La educación se convierte en una gran herramienta para luchar contra la exclusión. La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor

positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social.

Sin dejar de lado la UNESCO y el BIE, con motivo de su 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008) hacen referencia a la educación intercultural como “*el camino hacia el futuro*” en la orientación común que deberían adoptar los sistemas educativos nacionales. Por todos los lados se suceden eventos de carácter nacional e internacional sobre este asunto y, al igual que los promotores de la Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, se dedican muchas páginas escritas al tema, bien en forma de trabajos monográficos en revistas no temáticas, bien insertos en revistas dedicadas específicamente a este contenido como son, en la esfera internacional, la *International Journal of Inclusive Education* (<http://www.tandf.co.uk/journals/tf/13603116.html>), en el ámbito de Iberoamérica, la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html) o, entre nosotros, la *Revista de Educación Inclusiva* que promueve la Universidad de Almería (<http://www.educacioninclusiva.com/index.aspx>). A la par de todo ello se crean alianzas, grupos o redes de equipos de investigación (como la recién creada RedCIES de colaboración entre equipos de varias universidades españolas para la inclusión educativa y social (<http://webs.uvigo.es/redcies/>), que tienen en esta meta su principal objetivo de trabajo o preocupación.

Como dice Torrego (2012) en su artículo sobre “la interculturalidad como forma de inclusión: reivindicando la educación como derecho”, un impulso humanitario de atención a las necesidades del alumnado se transforma en un proceso que perjudica los derechos de ese alumnado e inhibe procesos de reforma más globales y esta visión tan individualista en la educación refuerza la segregación del alumno a través de la existencia de respuestas educativas especiales que se realizan en paralelo al ordinario. Por esta razón, nuestra mirada está puesta hacia una educación equitativa y de calidad que garantice el acceso a la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural, a esto se le llama educación inclusiva.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de una educación regular y de una escuela común. Esto implica que todos los niños y niñas de una comunidad educativa aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad.

El proceso de integración educativa ha tenido como objetivo reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando el enfoque individualizado propio de la educación especial a la escuela ordinaria. Por el contrario, el enfoque de educación inclusiva implica modificar la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños para que aprendan y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

No podemos dejar de lado la definición de la educación inclusiva que la UNESCO (2005) nos da:

Es un proceso de abordaje t respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Según Moreno (2008), la educación inclusiva parece la mejor forma de acoger a todos los alumnos y especialmente a aquellos que han sufrido alguna exclusión educativa. Esta educación surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que pretende construir una sociedad justa, democrática y solidaria. Este modelo de escuela supone que tanto profesorado,

alumnado y familias participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura o religión diferente.

Las características que facilitan la escuela inclusiva son, atendiendo a las siguientes categorías, las que se presentan a continuación:

La filosofía y el principio rector es el "nosotros", entendiendo por nosotros la comunidad.

La construcción de una comunidad educativa es un referente clave desde los modelos comunitarios y socioculturales, de acuerdo con Barton (1998).

Escuela flexible en su currículo, evaluación, promoción y organización.

Atención a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje del alumno.

Metodológicamente centrada en las características del alumno, no en los contenidos, facilitando la diversificación de la enseñanza y personalización de las experiencias de aprendizajes comunes.

Promulga los valores de humanización, libertad, democracia, justicia y criterio de normalización.

Se da gran importancia a la participación de las familias y de la comunidad en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes y en el control de los progresos de sus hijos.

Se insiste en la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, padres y alumnos, de todos los alumnos, así como en la participación de los miembros de la administración y servicios de la escuela, sin exclusión. Una participación activa, que va más allá de su presencia.

Se parte del supuesto de que todos los alumnos pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.

Cuadro comparativo 2.1: Educación tradicional e inclusiva

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se centra en el alumno	Se centra en el aula
Se asigna un especialista al alumno	Tiene en cuenta los factores de e/a
Se basa en el diagnóstico	Resolución de problemas en colaboración.
Se elabora un programa individual	Estrategias para el profesorado
Se ubica al alumno en programas específicos.	Apoyo en el aula ordinaria

Fuente: Porter (1997)

Según el “Temario abierto sobre educación inclusiva” (UNESCO, 2004) existen tres justificaciones que avalan el avance hacia las escuelas inclusivas:

- Justificación educativa: “la necesidad de que las escuelas integradoras eduquen a todos los niños juntos las obliga a idear modalidades de enseñanza que se adaptan a las diferencias individuales y, por tanto, benefician a todos los niños”.
- Justificación social: “ las escuelas integradoras pueden cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños juntos, sentando así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria que anima a la gente a vivir junta en paz”.
- Justificación económica: “es probable que resulte menos costoso crear y mantener escuelas que imparten enseñanza a todos los niños juntos que establecer un sistema complejo de

distintos tipos de escuelas especializadas en la educación de determinados grupos de niños. Las escuelas integradoras que ofrecen una educación eficaz a todos sus alumnos constituyen un medio más rentable de garantizar la educación para todos”.

Igualmente debemos tener en cuenta a la UNESCO (2005) cuando dispone que una educación y escolarización inclusiva debe cumplir las siguientes características:

- La búsqueda continua de las mejores formas de responder a la diversidad.
- El uso de diversos medios para resolver los problemas sobre los obstáculos del aprendizaje.
- El fomento de la participación de todos los estudiantes.
- La evaluación de los aprendizajes a través de diferentes medios.
- La atención educativa de los grupos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Como dice Luis Torrego en su artículo ya mencionado, es imprescindible pensar en la educación inclusiva desde el marco amplio de la comunidad. La única vía a la inclusión es la apertura de la escuela al entorno y a la comunidad educativa de un centro educativo, sino a la sociedad donde está inserta esa escuela.

Y como señala Parrilla (2007), citado por Luis Torrego, las posibilidades que una sociedad y una escuela ofrecen para la participación en condiciones de igualdad son un buen barómetro para medir su compromiso con la inclusión. Y esta participación efectiva está muy bien ejemplificada en las comunidades de aprendizaje.

5.5.1- Un modelo de inclusión: Las Comunidades de Aprendizaje

El enorme desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el agotamiento del modelo de sociedad industrial en la década de los 70, provocaron el paso a un nuevo paradigma social: la sociedad de la información. En esta sociedad informacional, lo que determina el éxito o el fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación (Flecha, Gómez, Puigvert 2001).

En las escuelas de la sociedad industrial, el profesorado, como depositario de los saberes culturales y de la información relevante, traspasaba estos contenidos a un alumnado pasivo, que actuaba como mero receptor y que difícilmente podía disponer de alguna otra vía para acceder a estos conocimientos. Hoy, en cambio, las TIC ponen una gran cantidad de información al alcance de todo el mundo y, por tanto, la educación afronta una situación nueva que le obliga a redefinir su papel.

El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc. Tener un sentido crítico o ser capaz de reflexionar y adoptar unos criterios claros para argumentar y actuar son hoy herramientas más importantes que la capacidad de almacenar muchos datos. Por ello, el sistema escolar no debe continuar con el mismo tipo de escuela, formas de organización y métodos de enseñanza que en la sociedad industrial.

El proyecto de comunidades de aprendizaje pretende transformar las escuelas heredadas de la sociedad industrial en centros en los que participa toda la comunidad para dotar a sus hijos e hijas de una educación que garantice la igualdad de oportunidades y la no exclusión de la sociedad de la información.

Castells (1998) considera que la transformación de la escuela en Comunidades de Aprendizaje es la respuesta educativa, igualitaria acorde con la actual transformación de la sociedad industrial a la sociedad informacional.

Para Flecha (1997) las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basado en el aprendizaje dialógico. Esto supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, con base en el diálogo, el cual se extiende a todo el mundo.

Este mismo autor, identifica las características de una Comunidad de Aprendizaje en los siguientes términos:

- a) Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.
- b) Están orientadas a superar el fracaso escolar y a la eliminación de conflictos.
- c) Se basan en el aprendizaje dialógico mediante la interacción de diferentes grupos en diversos escenarios, incluida el aula. El aprendizaje dialógico actúa como pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje. El diálogo en la escuela tiene que abarcar al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado.
- d) Pretende la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para reducir las situaciones de desigualdad entre personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.
- e) Utiliza como estrategia pedagógica la participación, el diálogo, la cooperación y la solidaridad. Pretende la participación activa de todos los miembros, convertidos en agentes educativos capaces de dar respuesta a las demandas que plantea hoy la sociedad de la información.
- f) Se concibe al centro educativo como escenario de diálogo y de transformación del centro y del entorno.
- g) Involucra a niños, jóvenes y adultos a valorar el aprendizaje intergeneracional. Además, otorga importancia a la educación de adultos, padres, madres, familia, educadores y agentes educativos de todo tipo, miembros de la comunidad y adultos en general, necesaria para la formación y el bienestar de los niños y jóvenes, involucrando e implicando a los jóvenes

como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario.

- h) Las Comunidades de aprendizaje apuestan por el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o educación que todo el mundo quiere tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño quede marginado por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.

Brevemente comentaré las fases de transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje. Este proceso tiene varias etapas:

a-Fase de sensibilización: en esta fase se habla de los rasgos de la escuela, de los problemas, de las oportunidades que plantea, de la transformación, de las implicaciones de este proceso, de cómo se va a trabajar. Se informa a familias, profesorado, administración, alumnado, voluntariado y agentes sociales y se plantean los principios básicos de la comunidad de aprendizaje.

b- Fase de toma de decisiones: esta fase es en la que el centro asume el compromiso de iniciar o no un proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje.

c-Fase de sueño: se trata de pensar cómo debe ser un centro lo más distinto posible de lo que tenemos para que los niños y niñas no fracasen. El sueño de Martín Luther King no era un sueño de diversidad, sino un sueño de igualdad (Flecha, 2003).

d-Fase de análisis contextual y selección de prioridades: a partir del horizonte a dónde se quiera llegar, se analizan los medios y la realidad con la que se cuenta en el presente en cuanto al alumnado, profesorado, personal administrativo, familias, formación del profesorado, recursos, participación de las familias, el barrio, etc.

e-Fase de planificación de los aspectos a transformar: en esta fase se diseñan los grupos de acción heterogéneos y se crean

comisiones de trabajo encargados de llevar a cabo el plan de acción. Se activa el plan de transformación y se planifica para llevarlo a cabo.

f- Fase de consolidación: se trata de poner en común las experiencias realizadas y los resultados obtenidos. Se trabaja sobre las posibilidades de cambios concretos y organización de la práctica.

g- Fase de formación: formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso y formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos.

h-Fase de evaluación: se trata de hacer una evaluación continua del proceso para tomar decisiones que lo mejoren y en la que participen todas las personas implicadas en el mismo.

Para ir concluyendo este apartado, podemos decir que la educación intercultural comparte con la educación inclusiva todo un planteamiento ideológico de los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la celebración del valor de la diversidad cultural, el establecimiento de la justicia social y la igualdad de oportunidades, así como la distribución equitativa de poder entre los individuos y grupos.

El proyecto de educación intercultural exige que en el proceso de enseñanza y aprendizaje confluyan e interactúen todos los actores de la comunidad educativa. Es decir, el concepto de escuela se transforma y amplía, dando entrada a otros profesionales (trabajadores sociales, educadores, mediadores...), a las familias, a diversos agentes de la comunidad e instituciones. Todos estos actores son responsables de la educación del alumnado y son partícipes y receptores de las actividades realizadas. El fin último de este proceso podría ser lo que venimos explicando como comunidades de aprendizaje, en las que todos los agentes de aprendizaje están implicados.

La elección de un modelo u otro marcará el impulso de unas políticas educativas concretas. Estas políticas educativas surgen como intento de dar respuesta, más o menos acertada, a los cambios sociales que se están viviendo.

Desde esta perspectiva analizaremos el tratamiento educativo que se da al alumnado extranjero en la legislación, primero en la LOE y

luego en la normativa específica de nuestra comunidad, Castilla y León. La integración tardía en el sistema educativo deriva fundamentalmente del fenómeno de la inmigración. Motivo por el cual, nuestros centros educativos han escolarizado un importante número de alumnado con un bagaje cultural, formativo y lingüístico muy diverso, que va a requerir una respuesta educativa diferenciada que garantice la inclusión.

5.5.2-La Atención a la Diversidad en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)

A nivel nacional, hay que destacar el papel de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, como marco normativo que posibilitó el importante avance logrado en el ámbito de la atención educativa a la diversidad en la década de los años noventa.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su Preámbulo como uno de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos y reconoce que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado.

En cuanto a los principios que sustentan la ley, indica que se ha configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y que se inspira en los siguientes principios:

La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la

solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como aquellos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Especial interés tiene, para contextualizar nuestro trabajo, el Título II, que se dedica a la Equidad en educación. Aborda la atención a los grupos de alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. La respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La ley trata asimismo la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad de apoyo educativo.

Es en el Capítulo I, dentro de lo referente al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, donde se dedica un apartado completo al Alumnado de Incorporación Tardía al Sistema Educativo. Se afirma que corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos y alumnas que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará en la edad de escolarización obligatoria. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e

historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación. Se conmina a las administraciones a la creación de programas específicos para el alumnado que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos y alumnas en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. De la misma manera, corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que las familias o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

En el Capítulo III, se aborda el equilibrio en la admisión de alumnos y alumnas, con el fin de asegurar la calidad educativa para todos y la igualdad de oportunidades. Las administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, se habla de establecer la proporción de alumnos y alumnas de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo.

Podrán reservar una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

5.5.3- La Atención a la Diversidad en Castilla y León según normativa.

En nuestra comunidad educativa y en la sociedad en general, en los últimos años se ha venido desarrollando una progresiva conciencia sobre la diversidad y una sensibilidad respecto a las dificultades y a las posibilidades que presentan determinados alumnos en su proceso educativo.

Una vez superados los estereotipos que incidían de forma exclusiva en los alumnos con menores posibilidades educativas, se contempla el panorama de la diversidad con una perspectiva multipolar, que permite la consideración de todos los alumnos diversos en igualdad de condiciones y la plena valoración de todas las necesidades, también de las que posee el alumnado que manifiesta altas capacidades, y que tiene en cuenta, junto a las circunstancias excepcionales permanentes, aquellas otras de carácter temporal.

Debemos tener en cuenta los Decretos del Currículo y las órdenes de implantación de etapas.

Ed. Infantil

Decreto 122/2007

Los Decretos 122/2007 de 27 de diciembre, 40/2007 de 3 de mayo y 52/2007 de 17 de mayo, por los que se establecen en la Comunidad de Castilla y León los currículos del segundo ciclo de la educación infantil, de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, respectivamente, determinan que la Consejería competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas que sean precisas para atender al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Los niños con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, y aquéllos que presentan necesidades específicas por superdotación o desventaja sociocultural o familiar, necesitan una respuesta apropiada y adaptada de carácter preventivo y compensador. La orientación, valoración y toma de decisiones para favorecer un ajuste en la planificación educativa y mejorar el desarrollo y el aprendizaje de estos niños, es una tarea compartida entre los profesionales de atención temprana y equipos específicos y los especialistas de Educación infantil.

Orden EDU/721/2008

A estos efectos, la Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de

Castilla y León, establece en el artículo 9.1 que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo del alumnado. En el apartado 4 del citado artículo se indica que la Consejería de Educación establecerá los procedimientos que permitan identificar al alumnado con necesidad de apoyo educativo y facilitará la coordinación con los sectores que intervengan en su atención.

Ed. Primaria

Decreto 40/2007

Por su parte, el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, en su artículo 11, determina que los centros docentes desarrollarán las medidas de atención a la diversidad establecidas por la Consejería competente en materia de educación, adaptándolas a las características de los alumnos, con el fin de atenderlos a todos, tanto a los que tienen dificultades de aprendizaje como a los de mayor capacidad o motivación para aprender.

Además, en una dimensión social y cultural, la propia diversidad del alumnado, el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración, demandan del sistema educativo nuevos recursos y programas específicos de aprendizaje que incidan en la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad entre hombre y mujeres, en la solidaridad y en el interés por conocer otras culturas, facilitando además una efectiva integración educativa y social de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas.

Orden EDU/1045/2007

Por su parte, las Órdenes EDU/1045/2007 y EDU/1046/2007, por las que se regula la implantación y desarrollo de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, respectivamente, en la Comunidad de Castilla y León, establecen en su artículo 13.5 que la escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema

educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico; asimismo determinan la forma de escolarización cuando el citado alumnado desconozca la lengua castellana o presente un desfase en su nivel de competencia curricular, e indican que sus distintas medidas de atención se atenderán al Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías de la Consejería de Educación. En la Orden EDU/1046/2007 se dispone, además, que los alumnos que, por sus circunstancias de desventajas personales, escolares u otras, presenten un desfase significativo serán objeto de medidas de apoyo que faciliten la compensación de sus necesidades educativas específicas.

ESO

Decreto 52/2007

En relación a la Educación Secundaria Obligatoria, el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, señala en su artículo 10 que la Consejería competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo, que los centros adoptarán de acuerdo con su proyecto educativo

Orden EDU/1046/2007

Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa de educación secundaria estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos previstos.

Con este fin, todos los centros que imparten la educación secundaria obligatoria deben organizar los recursos de los que disponen para desarrollar medidas de atención a la diversidad que den respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su proyecto educativo.

La Consejería de Educación organizará la adecuación curricular del alumnado que presenta necesidades educativas específicas de acuerdo con las previsiones establecidas en la normativa propia de la Comunidad y regulará las diferentes medidas de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de su alumnado

5.5.4 - Plan Marco de Atención a la Diversidad.

Este plan consta de un conjunto de medidas de alcance autonómico, provistas de una estructura interna y plantea unos objetivos de mejora, fruto de un análisis de la realidad y persigue la mejora de la respuesta ofrecida en nuestra comunidad al alumnado con necesidades educativas específicas así como garantizar la orientación del alumnado.

El Plan autonómico completo de Atención Educativa a la Diversidad se estructura según el siguiente esquema:

A) Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad

Que es un documento de bases y que aparece organizado en una serie de características, objetivos, medidas de actuación, fases de desarrollo, evaluación y previsiones presupuestarias.

B) Planes específicos de Atención a la Diversidad

Que detallan aspectos específicos del Plan. Cinco planes específicos centrados en el alumnado extranjero y de minorías, las necesidades educativas especiales, la superdotación intelectual, la orientación educativa y el absentismo escolar.

Características del plan:

- 1) Carácter global, porque incluye todas las medidas, recursos y actuaciones implicados en la atención educativa a la diversidad.

- 2) Sistémico, ya que contempla la atención a la diversidad como un sistema, como una totalidad susceptible de estructuración, a la vez que se incide en el establecimiento de cauces necesarios para la interrelación entre los distintos componentes del conjunto, de forma que se estructuren e integren las distintas medidas educativas aplicadas.
- 3) Abierto y flexible ya que debe adaptarse a las necesidades cambiantes a partir de la priorización de aspectos. Este carácter abierto y modular permitirá el desarrollo de los aspectos seleccionados como respuesta a las necesidades más destacadas observadas en cada etapa.
- 4) Alcance autonómico, para poner en marcha una serie de medidas de mejora de atención a la diversidad al máximo nivel competencial, de modo que lleguen a generalizarse en toda la región castellana y leonesa.
- 5) Implicaciones de carácter general, que tendrá repercusiones sobre toda la comunidad educativa, aunque no afecte a todos los estamentos de la misma forma. Los alumnos con necesidades educativas específicas, sus familias y los profesionales de atención a la diversidad son los que están más directamente implicados.
- 6) Aplicación gradual, el diseño completo del Plan Marco a lo largo del curso 2003-2004 y su aplicación a lo largo de cuatro cursos, del 2003 al 2007.

Los objetivos del plan son:

- Conseguir una atención educativa de calidad respecto a las necesidades específicas y diferenciales que presenta el alumnado en Castilla y León.
- Lograr una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra Comunidad en este tema.

- Atender de forma personalizada al alumnado que presenta necesidades educativas específicas en razón de su discapacidad, circunstancias de desventaja o superdotación intelectual.
- Garantizar una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno.
- Compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural.
- Adquirir unos adecuados niveles de competencia intercultural por parte de todo el alumnado.
- Lograr la plena asistencia del alumnado a clase.
- Impartir un currículo adaptado al nivel y características de la superdotación intelectual del alumnado.
- Mejorar los niveles de integración conductual del alumnado con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar.
- Asegurar el acceso al currículo para alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades.
- Garantizar una orientación personalizada en función de las características y necesidades de los alumnos.
- Desarrollar las intervenciones en orientación.

5.5.4.1- El Plan Específico de Atención al alumnado Extranjero y de Minorías de Castilla y León.

Las actuaciones con el alumnado extranjero se rigen en Castilla y León por el Plan Específico de Atención al alumnado Extranjero que se encuentra dentro del Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León, aprobado en el año 2004. En la introducción se explica cómo pretende garantizar la igualdad de oportunidades en educación. Para dar respuesta a las diferentes diversidades del alumnado, el plan se concreta en cinco planes específicos:

1. Plan específico de Atención al Alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Plan específico de Atención al Alumnado Superdotado intelectualmente.
3. Plan de Orientación Educativa.
4. Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
5. Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

Nos centraremos en este último.

Un artículo del Diario de León con fecha del 06 de octubre de 2013 nos detalla el descenso de alumnado inmigrante en nuestra comunidad escrito y nos dice que si los hijos de los inmigrantes llegados en la década pasada habían «salvado» el sistema educativo de Castilla y León, ahora que comienzan a marcharse –del curso 2011-2012 al 2012-2013 su número cae en 1.047 escolares–, los augurios para próximas fechas respecto a la educación (sobre todo pública) en la Comunidad no son nada buenos.

La caída demográfica de Castilla y León ya se dejaba notar mucho en las cifras de matriculaciones desde que se transfirieron las competencias en educación a Castilla y León, pues entre el curso 1999-2000 y 2008-2009 se perdieron alrededor de 46.000 alumnos (11,9%). La red pública sale peor parada, con un 14% menos, mientras que la privada bajó en un 7%.

Sin embargo, ese descenso podría haberse transformado en cataclismo de no haberse incrementado el número de inmigrantes. Si durante el curso 2000-2001 había 4.334 niños extranjeros matriculados en la Comunidad, en el 2011-2012, estudiaban 29.766. No es extraño que algunos sectores educativos afirmen que ha sido el alumnado extranjero el sostén de la escuela pública en este período según Pedro Escolar, portavoz del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León (STCyL).

En mi opinión los inmigrantes han logrado mantener mucha oferta educativa en las ciudades y en gran número de pueblos. Si no llega a ser por ellos, se tendrían que haber cerrado muchas escuelas y unidades. La caída de alumnos inmigrantes se refleja en todas las áreas menos en Infantil, donde crece en 128. No obstante, aunque durante la década anterior a la crisis el número de escolares cayó notablemente en Castilla y León, con la excepción de Infantil, esa tendencia cambió en los últimos años.

El alumnado ha crecido durante el periodo de depresión en 9.537 alumnos (de 342.455 en el curso 2008- 2009 a 351.992 en el 2012-2013) debido al menor abandono escolar, al haber menos oportunidades laborales, y al gran crecimiento de la Formación Profesional. La mayoría fue a parar a la pública (9.279). Sin embargo, el alumnado de Educación Infantil cae entre 2011-2012 y 2012- 2013: 434 alumnos menos.

La importancia creciente que están adquiriendo estos contextos en nuestros días permite afirmar que la multiculturalidad es una de las principales características de las Comunidades integrantes del Estado Español. Castilla y León participa igualmente de esta tendencia. La importancia y características del actual fenómeno inmigratorio está intensificando el contacto e interacción entre poblaciones y grupos diversos, que poseen, en ocasiones, rasgos culturales y valores muy dispares.

La diversidad cultural del alumnado es, en principio, una de las múltiples vertientes que pueden caracterizar y diferenciar a los alumnos, por lo que forma parte del conjunto de aspectos que integran el alumnado. En este sentido, se deben aplicar las medidas educativas pertinentes a partir del marco general de la atención educativa del alumnado diverso.

Un objetivo fundamental es garantizar a cada alumno la respuesta educativa más adecuada a sus características personales, en función de su diversidad cultural. La consecución de un grado óptimo en atención a la diversidad implica, en cada caso, garantizar a cada alumno la respuesta educativa adaptada a sus características culturales, tanto si

pertenece a una cultura mayoritaria como si forma parte de una cultura minoritaria.

La vertebración de las distintas líneas de trabajo actuales junto con las que se prevean para el futuro respecto al alumnado culturalmente diverso implica una planificación específica, en el sentido expresado en el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad, a propósito de la planificación de la Educación Intercultural.

Todo ello hace necesaria la elaboración y desarrollo del presente Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, como una vía adecuada para lograr la vertebración y potenciación de una serie de líneas de actuación que garanticen una eficaz respuesta orientada hacia el futuro.

En el presente Plan, el alumnado extranjero y de minorías culturales se encuadran dentro del “alumnado con diversidad cultural”, es decir, de aquellos alumnos que pertenecen a culturas que presentan diferencias importantes que las caracterizan y las distinguen en el conjunto las culturas que integran nuestra sociedad.

La especial significación del Plan radica en que, actualmente, estos colectivos de alumnos, aunque constituyen una proporción minoritaria en el conjunto del alumnado total, son considerados una población escolar de riesgo, ya que muestran con frecuencia necesidades educativas específicas asociadas a una acusada diversidad cultural y concurren también en muchos casos circunstancias de desventaja social.

En función del referido marco interpretativo, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León aboga por un modelo de intervención educativa que presenta unas características determinadas. Y nos centraremos en dos de ellas atendiendo a nuestra investigación:

- Igualdad de oportunidades

Se trata de lograr un sistema capaz de desarrollar al máximo la capacidad y las posibilidades de todos y cada uno de los ciudadanos de esta región. Para ello, el sistema educativo debe poner en marcha

las medidas oportunas que posibiliten el progreso real de todos los alumnos. Implicará, en muchos casos, acortar las situaciones de distancia y diferencia cultural del alumnado extranjero y de minorías, aplicando todo tipo de medidas que aseguren la igualdad de oportunidades. A veces estas medidas son de tipo compensador.

- Educación intercultural

Se destaca la importancia de avanzar por una vía de educación “intercultural”, que propicie el enriquecimiento recíproco a partir de la convivencia armónica en un marco multicultural. Se propugna esta educación intercultural para toda la población escolar. Según el Tratado de Amsterdam la educación intercultural constituye “el conjunto de las prácticas educativas que tiene por objeto favorecer el respeto y la comprensión mutua entre todos los alumnos, con independencia de sus orígenes culturales, lingüísticos, étnicos o religiosos.”

En dicho plan se define al alumnado extranjero como aquel que no posee la nacionalidad española. Estos colectivos de alumnos, aunque constituyen una proporción minoritaria en el conjunto del alumnado total, son considerados una población escolar de riesgo, ya que muestran con frecuencia necesidades educativas específicas asociadas a una acusada diversidad cultural y concurren también en muchos casos circunstancias de desventaja social. El alumnado que se caracteriza por una acusada diversidad cultural presenta también una alta proporción de necesidades educativas específicas.

Se refiere también al alumnado con necesidades de compensación educativa como una clase de alumnado con necesidades educativas específicas. Generalmente estas necesidades son de carácter temporal, socio económica culturales, sin que haya discapacidad personal añadida. Las acciones programadas se plantean “dirigidas al alumnado extranjero y de minorías, basadas en el análisis de la realidad y necesidades educativas de este alumnado”.

El modelo de intervención por el que se aboga está marcado por las siguientes características:

- Igualdad de oportunidades: poner en marcha todas las medidas para garantizarla.
- Atención integral: las medidas deben diseñarse desde diversos ámbitos.
- La Educación Intercultural: se habla de dirigirla a toda la población escolar.
- La escolarización generalizada de estos colectivos.
- Continuidad del proceso educativo.
- Diversificación de vías de atención.
- Coordinación de medidas.
- Actualización normativa, a fin de garantizar una intervención competente.
- Innovación didáctica, donde se contemplan actividades extraescolares y dirigidas a favorecer la inserción.
- Adecuación curricular: de contenidos y materiales. Se menciona específicamente los contenidos lingüísticos, las adaptaciones bilingües, los aprendizajes instrumentales básicos.
- Especificidad de la atención: se contemplan toda una dotación específica de recursos humanos, como son el profesorado de Educación Compensatoria, de Servicios a la Comunidad, los mediadores socioculturales, traductores y profesores de otras lenguas.

a-Los objetivos

En cuanto a los objetivos, podemos indicar que solamente el primero hace referencia a toda la población, mientras el resto se dirige exclusivamente al alumnado extranjero. Echamos de menos un planteamiento de la Educación Intercultural para toda la población escolar que verdaderamente sirva para evitar la discriminación y la

exclusión social. Estos son los objetivos del Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado Extranjero:

- Lograr unos adecuados niveles de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal, para el alumnado en general y particularmente para el alumnado que presenta una acusada diversidad cultural.

- Propiciar una adecuada respuesta al alumnado con diversidad cultural a partir de una escolarización equilibrada.

- Lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno.

- Garantizar el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza (aprendizaje del español).

- Desarrollar las habilidades sociales básicas, a partir de la consideración de su cultura de origen y en un contexto integrador.

- Dominar los contenidos curriculares instrumentales, mediante medidas de apoyo específico y de refuerzo educativo.

- Conseguir la asistencia regular del alumnado con diversidad cultural.

- Dotar de una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra Comunidad en la atención educativa a la diversidad cultural.

b- Medidas educativas.

Para el logro de dichos objetivos, se plantean una serie de medidas como son:

- Identificación y escolarización.
- Medidas de integración inicial: los Planes de Acogida.
- Medidas de Adaptación Lingüística y Social.
- Otras medidas de atención educativa.
- Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de

- Educación Intercultural.
- Medidas de coordinación.
- Provisión de recursos.

En cuanto a las medidas de identificación y escolarización, se contempla en este apartado el establecimiento de unos criterios homogéneos para identificar al alumnado con diversidad cultural. Se propone establecer directrices específicas para escolarizar a dicho alumnado, con objeto de equilibrar su distribución y fomentar su integración. Se contempla una posible disminución de la ratio en aquellos grupos que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa (se podrá autorizar hasta el 20 por ciento de alumnos y alumnas de lo establecido por ley).

Por último se plantea una serie de medidas para lograr una escolarización plena de este alumnado en el sistema educativo y se habla del Programa Específico para la Prevención y el Control del Absentismo Escolar.

En cuanto a las medidas de integración inicial: los planes de acogida, son especialmente importantes en los momentos iniciales de la llegada del alumno extranjero al centro. Para ello se consideran en el plan una serie de medidas relativas a la acogida del alumnado:

- Previas al momento de la acogida. Tienen un carácter preparatorio. Entre ellas señalamos: actividades formativas específicas, experiencias exitosas de otros centros, elaborar las bases para realizar un plan de acogida de centro
- Relativas al diseño del plan: trabajando la aceptación del alumno.

Debe asegurarse el conocimiento del contexto, la temporalización a establecer, así como las diferentes personas responsables y el proceso a seguir. Se debe contemplar la atención a los aspectos lingüísticos, curriculares y actitudinales. Todo ello sin olvidar la coordinación con las familias, a través de actividades informativas dirigidas a las familias de origen extranjero. La finalidad es posibilitarles la participación en todo el proceso educativo.

En cuanto a las medidas de Adaptación Lingüística y Social, se contempla la creación de un número suficiente de aulas ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social), para garantizar una rápida adaptación lingüística al alumnado que acaba de llegar. También se pueden establecer Proyectos de Adaptación Lingüística Inicial, en aquellos centros que no puedan utilizar el recurso del aula ALISO.

Se contemplan otras medidas de atención educativa que pretenden facilitar los procesos de carácter compensador, así como potenciar la educación de carácter intercultural con todo el alumnado. Se contempla la profundización en valores, el trabajo con la igualdad de derechos y trabajar el contacto directo entre culturas. En este mismo apartado se contemplan otra serie de acciones, como son la inclusión en programas de aprendizaje básicos, potenciar las medidas de apoyo lingüístico, los programas basados en el reforzamiento de la lengua y cultura del país emisor y la potenciación del asesoramiento pedagógico.

Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural

Para ello se propone la creación de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) que tendrá carácter regional. La idea es que aporte apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa en relación al alumnado con diversidad cultural. Entre las funciones fundamentales del centro se señala el desarrollo de actuaciones de Educación Intercultural, asesorar al profesorado, servir de referencia a los asesores, preparar materiales, la relación con otras comunidades... Otro pilar fundamental será la potenciación de experiencias de innovación educativa, primando los proyectos novedosos con carácter intercultural. En el capítulo IV de la presente investigación se analizará todo lo relacionado con el Centro de Recursos de Educación Intercultural.

Medidas de coordinación

En cuanto a las medidas de coordinación: se pretende potenciar las medidas de coordinación desarrolladas en cada centro, de forma interinstitucional.

Provisión de recursos

En este apartado se especifican los recursos con los que habrá que desarrollar el plan. Se habla de dotar a los centros de recursos específicos, a través de profesores de Compensatoria, de aulas ALISO. Se plantea la posibilidad de la gratuidad del material escolar y la consideración especial de las zonas prioritarias de atención educativa, como son en el ámbito rural, aquellos centros una fuerte presencia de alumnado con diversidad cultural...

5.5.2.4- Resolución por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía y en situación de desventaja socioeducativa.

a-Objetivos

Aparece publicada en el BOCYL del 27 de mayo de 2010 la resolución de 7/05/2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Este desarrollo legislativo viene a zanjar algunos campos y actuaciones educativas que no estaban claros en la actuación educativa con este alumnado. Intenta marcar una misma línea de trabajo y salvar las grandes diferencias que existen en la atención a estos colectivos en cada centro.

En primer lugar se precisa qué es el alumnado de incorporación tardía, así dice: “Es aquel que presenta necesidades educativas que requieren una atención específica por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo español, de acuerdo al artículo 78.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación y que, en ocasiones, desconoce la lengua de acceso al currículo y/o presenta un desfase curricular significativo de conocimientos instrumentales básicos.”

En segundo lugar, marca el objetivo general de la citada actuación, así dice: “Tiene como objetivo general garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su

diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social.”

En cuanto a los objetivos específicos propone los siguientes:

a) Establecer medidas de carácter compensador, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

b) Promover la Educación Intercultural de la población escolar, favoreciendo el respeto y la comunicación y comprensión mutua entre todos los alumnos y alumnas, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso.

c) Garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumnado asegurar el mantenimiento de la respuesta educativa en función de sus necesidades educativas.

d) Optimizar la respuesta educativa a este alumnado en función de las características físicas y demográficas de nuestra Comunidad Autónoma y de los movimientos migratorios que se producen en la misma.

Favorecer la coordinación en la atención educativa de este alumnado, la colaboración e implicación de sus familias o tutores legales, el trabajo en equipo del profesorado del centro, la coordinación entre las distintas instancias administrativas públicas y entre éstas y las diferentes Asociaciones o Instituciones de carácter privado que colaboren con la Consejería de Educación en el desarrollo de actuaciones de carácter compensador.

Entre los aspectos destacables señalamos la igualdad de oportunidades como principio: garantizar que el alumnado extranjero pueda tener la misma experiencia educativa que los nacidos en el país. Se propone también la Educación Intercultural como objetivo para toda la población, no sólo para los grupos minoritarios. Se contempla también el trabajo conjunto con otros agentes educativos, como son la familia, las asociaciones o Administraciones, aspecto básico también, ya que con este alumnado trabajan objetivos muy parecidos, diferentes entidades, pero en la práctica muchas veces descoordinadas.

b- Medidas educativas.

Se especifican después las medidas educativas que podrán ser aplicadas a este colectivo; así, el alumnado que se incorpore de forma tardía a nuestro sistema educativo y no presente desfase curricular, se escolarizará conforme a los criterios de edad establecidos con carácter general para el conjunto del alumnado.

En cuanto a aquellos que presenten desfase curricular, las medidas podrán ser:

– Cuando el desfase sea de más de un ciclo en Educación Primaria, los alumnos y alumnas podrán ser escolarizados en el curso inferior al que le correspondería por su edad.

– Cuando el desfase sea de dos o más años en Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos y alumnas podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que le correspondería por su edad, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa en los límites de edad establecidos con carácter general para todo el alumnado. Una vez tomada esta medida, no se podrá proponer la permanencia de un año más en el mismo curso de este alumnado si ello supone no completar la etapa en los citados límites de edad.

Las medidas anteriores tendrán carácter temporal y serán compatibles con la adopción de otras tales como la adecuación de las estrategias metodológicas, organizativas y la adaptación de las técnicas, tiempos e instrumentos de evaluación a las condiciones y circunstancias del alumnado, sin que ello suponga la alteración de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la etapa, el refuerzo educativo y el apoyo dentro del aula ordinaria. Una vez que los alumnos y alumnas hayan superado su desfase curricular, se incorporarán al grupo de referencia que les correspondería por edad. Este es otro aspecto crucial: velar porque las medidas de atención a este alumnado tengan carácter temporal y que el objetivo principal sea la atención en y desde el grupo clase. Se menciona también el apoyo dentro del aula ordinaria, aspecto no contemplado en ningún desarrollo normativo hasta el momento.

En lo que se refiere a la adquisición de los conocimientos básicos de acceso a la lengua, cuando un alumno o alumna presente desconocimiento de la lengua castellana y siempre que se encuentre en el nivel A1 o en proceso de desarrollo de todos los indicadores de expresión y comprensión oral del nivel A2 según el informe de nivel de competencia lingüística, podrá ser atendido en sesiones de apoyo por el profesorado del centro o por profesorado específico de apoyo.

Se propugna el principio de inclusión educativa, motivo por el cual la atención específica de apoyo será simultánea a la escolarización en su grupo ordinario, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal. Se propone también un Modelo de Informe del Nivel de Competencia Comunicativa, marcado por el Nivel A1 (acceso), el Nivel A2 (Plataforma) y el B1 (Umbral), niveles del Marco Europeo de referencia de las Lenguas (MCER). Este instrumento común para todos los centros, es, a nuestro juicio, otra de las grandes aportaciones de la Resolución. La evaluación de la competencia comunicativa del alumnado extranjero se caracterizaba por la diversidad de formas e instrumentos. De las propuestas existentes, algunas no se enmarcaban en los niveles del MCER. Algunas adoptaban escalas cualitativas, otras cuantitativas... La consecuencia era la enorme dificultad para valorar el nivel lingüístico del alumnado y la desvinculación con la posterior intervención pedagógica.

El problema al que muchas veces nos enfrentamos es la celeridad de los cambios a los que debemos responder, que provoca que no se disponga siempre del tiempo ni de los recursos que habrían sido necesarios. Por ello las políticas educativas surgen, en cierta manera, de la improvisación y el desconcierto ante los fenómenos que deben atender.

Otro problema es que una cosa es lo que la normativa defiende como deseable y las medidas que luego se desarrollan: La norma que fija la administración, si bien declara la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente por el modelo de compensatoria y aunque manifiesta que considera la diferencia como riqueza, parece mantener arraigada la idea de déficit. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras (Martín Rojo 2003, p. 231).

CAPÍTULO III:
METODOLOGÍA
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para acercarnos a los objetivos de este estudio hemos optado por tres formas de investigación: el análisis de documentación escrita sobre el Centro de Recursos de la Educación Intercultural de Castilla y León, la realización de cuestionarios diseñados para los Equipos Directivos y profesorado de centros educativos de la provincia de Segovia y la indagación a través de cuatro grupos de discusión. De cualquier forma, la perspectiva adoptada en los tres casos se sitúa en la metodología cualitativa, aquella que muestra “el lado subjetivo de la vida social, el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo” (Taylor y Bogdan, 2002, p.11).

1-La metodología cualitativa

Más allá del dato numérico, propio de las metodologías cuantitativas, los métodos cualitativos persiguen la descripción, en este caso a través de las palabras escritas o habladas de las personas. Varias son las características de este tipo de metodología (Taylor y Bogdan, 2002, pp.20-23):

- La investigación cualitativa es inductiva. No plantea hipótesis sino que adopta un formato flexible, dando comienzo a la investigación con preguntas sólo formuladas de forma vaga.
- Las personas, los escenarios y los grupos son vistos como un todo adoptando una perspectiva holística. No se consideran reducidos a variables.

- Informantes e investigadores cualitativos interactúan de forma natural, sin la formalidad de otras metodologías.
- El investigador cualitativo debe ponerse en el lugar de la persona informante, intentando experimentar la realidad tal y como aquélla la vive, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. No se busca “la verdad” ni “la moralidad” sino llegar a comprender las perspectivas de otras personas.
- Son métodos humanistas, con los que aprendemos sobre la vida interior de las personas, sus éxitos y fracasos.
- El énfasis en la investigación cualitativa está en su validez, buscando el ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio, similares, únicos a la vez.
- La investigación cualitativa es un arte. El investigador social cualitativo es animado a crear su propio método con flexibilidad.

En el caso de la presente investigación buscamos opiniones y puntos de vista de toda la Comunidad Educativa tanto del profesorado de nuestras escuelas, del alumnado y de los padres y madres de alumnos/as entendiendo que dichas aportaciones nos pueden configurar un mapa suficientemente explícito sobre el objeto del estudio. Para ello se han utilizado los grupos de discusión como técnica de investigación y los cuestionarios. No nos situamos, por tanto, en parámetros de hipotética representatividad de los sujetos informantes. Frente a opiniones avaladas por una mayoría, preferimos la descripción de matices que nos ayude a conocer los datos aportados por los entrevistados en un contexto más general de opinión.

En ningún momento hemos querido partir de premisas elaboradas sobre el objeto de estudio, si bien no podemos negar el conocimiento teórico que nos ayuda a situar el tema en sus raíces. La elección de métodos cualitativos responde a dicha flexibilidad: queríamos que, en

la medida de lo posible, fueran los informantes, docentes, padres y madres extranjeros, alumnos extranjeros y alumnos españoles, quienes opinaran en relación con el objeto de estudio. Creemos que, al optar por guiones de preguntas abiertas y al adoptar el investigador un papel secundario, tanto en el caso de los grupos de discusión como en los cuestionarios pasados a los equipos directivos de 24 centros docentes de la provincia de Segovia y 20 cuestionarios pasados a docentes, hemos podido respetar aquella intención primera.

Dicho posicionamiento ha desechado de esta investigación la idea de posible presentación de hipótesis al uso en la metodología cuantitativa. Nos hemos servido de la metodología cualitativa porque, tal y como señala (Pérez Serrano 1994, p. 50), nuestra investigación no ha comenzado con un cuerpo de hipótesis que era necesario confirmar o rechazar. Nuestra situación, tras el trabajo llevado a cabo en un primer momento, es similar a la que ella describe:

El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos (...) con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando según la realidad le vaya indicando. Esta flexibilidad y apertura que ha de mantener el investigador conduce no a aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino a ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad (Pérez Serrano, 1994, p. 50).

Por eso, en la estructura de nuestra investigación, coincidimos también con el rasgo de la metodología de tipo cualitativo que ella subraya: “La diversidad metodológica, haciendo posible la realización de exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabando información por medio de fuentes diversas de modo que la complementariedad metodológica permita establecer procesos de exploración en espiral” (Pérez Serrano, 1994, p.50).

2-Objetivos de la investigación y metodología cualitativa

Dos son los objetivos fundamentales de esta investigación:

- **Conocer las condiciones reales en las que se produce la escolarización del alumnado inmigrante dentro de nuestro sistema educativo en la provincia de Segovia, teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando o dificultando el proceso de integración de este alumnado.**

De este objetivo principal se derivan otros objetivos específicos tales como:

-Qué está sucediendo en los centros docentes de la provincia con la continua y progresiva incorporación de los alumnos/as inmigrantes.

-Qué piensan los docentes de esta situación.

-Qué ventajas y desventajas supone la presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes.

-Qué relaciones se establecen entre ellos y ellas.

-Cuáles son los obstáculos y dificultades que se encuentran.

-Qué progresos se han realizado.

-Cuáles son las iniciativas que se consideran más importantes.

- **Conocer el modelo de Educación Intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y analizar los indicadores que lo conforman para descubrir la ideología educativa en los centros educativos de la provincia de Segovia.**

De este objetivo principal se derivan otros específicos tales como:

- Identificar y estudiar los indicadores más relevantes que caracterizan al modelo de la Educación Intercultural.

- Valorar la situación de la escuela con respecto a la superación de los estereotipos y prejuicios como tarea de las acciones interculturales.
- Averiguar si la escuela es un espacio para la construcción de la convivencia.
- Investigar sobre la formación del profesorado en la Educación intercultural.
- Analizar la participación de los padres y madres y alumnos/as inmigrantes en la escuela.
- Comprobar si la educación inclusiva responde a las necesidades del alumnado extranjero.

Para el logro de los objetivos señalados, desde la perspectiva de la metodología cualitativa, hemos optado por una triple vía de investigación, formada por el análisis documental, los cuestionarios y los grupos de discusión. En los tres casos hemos pretendido acercarnos a los objetivos de la investigación desde una posición flexible, comenzando por la formulación de interrogantes abiertos.

En el caso del análisis documental hemos buscado información sobre la educación intercultural en el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) como apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías, objeto de estudio de nuestra tesis. Entre el material que ha sido sometido a estudio se encuentran las jornadas, cursos y seminarios que se recogen en el apartado “Formación” de la web del CREI.

Vemos conveniente centrarnos en el CREI por ser un centro que da respuesta a uno de los objetivos de nuestra investigación que es conocer el modelo de la educación intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y la formación del profesorado en esta materia.

La razón de utilizar el cuestionario como metodología de investigación responde también a los objetivos de nuestro estudio por ser un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales

sobre la realidad de nuestras escuelas. Hemos partido de unos esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo de profesores y en relación con el contexto del que parten. Al mismo tiempo el análisis de los datos nos permite que la información se comparta con los participantes en la investigación. Hemos considerado el cuestionario como técnica básica que nos permitiera la recogida de información que considerábamos pertinente para abordar los objetivos del nuestro trabajo.

El cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa siempre que se respeten algunas exigencias fundamentales (Rodríguez,; Gil, y García, 1999, pp.185- 186). Estas exigencias son:

- El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- El cuestionario es una técnica más del proceso de recogida de datos.
- En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que se parte.
- El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta en la investigación.
- La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

Y revisando estas exigencias que marcan los autores anteriormente citados, la presente investigación procura cumplir con todas ellas.

La decisión sobre la formación de grupos de discusión como metodología de investigación respondía también a los objetivos del estudio, por su flexibilidad y apertura a la libre expresión de opiniones en común. En este caso el carácter cualitativo de la metodología aparece desde el mismo instante en que se configura la formación de

los grupos lejos de criterios estadísticos: el discurso de una persona contiene en sí mismo un peso particular, que adquiere un valor diferencial respecto a la entrevista, por su relación con otros discursos. El desarrollo de la metodología de los grupos de discusión se adapta a la interacción natural de informantes entre sí y con la moderadora. Exige dicha vía de investigación, de una investigadora respetuosa con las perspectivas aportadas por el grupo, otorgando a éstas un valor fundamental.

En el capítulo IV haremos el análisis documental sobre el CREI como centro de recursos y de formación en educación intercultural, en el capítulo V profundizaremos en los cuestionarios recogidos en las escuelas de la provincia y en el capítulo VI analizaremos los grupos de discusión.

3-Tres vías de investigación para un objetivo

En esta investigación decidimos comenzar por el análisis de la formación del profesorado organizada y recopilada del Centro de Recursos de educación Intercultural de Castilla y León (CREI) dirigida a todo el profesorado que atienden al alumnado extranjero y de minorías. Seguidamente pusimos nuestra atención en el estudio y análisis de dos cuestionarios dirigidos a los Equipos Directivos de 20 centros educativos públicos de Primaria y al profesorado de 26 centros educativos públicos de Primaria todos ellos de la provincia de Segovia. Finalmente hemos completado nuestra investigación con la escucha directa mediante la formación de grupos de discusión con docentes de Primaria, con padres y madres de alumnos extranjeros, alumnado extranjero y alumnado autóctono.

3.1- Análisis documental

3.1.1- Metodología del análisis de datos

Analizadas las características de la inmigración y las repercusiones que esto genera sobre las necesidades educativas de nuestro alumnado y profundizando en la educación intercultural como forma de inclusión para la diversidad cultural, planteamos el primer paso para alcanzar uno de los objetivos de nuestra investigación, analizamos con

qué recursos formativos contamos los docentes para afrontar la realidad que vivimos en nuestras escuelas.

En este sentido recurrimos a (Krippendorff 1990, p. 28) quién define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. El elemento que añade esta definición es el “contexto” como marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. Con lo cual cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. En definitiva, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió.

En los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc.(Pérez Serrano, 1993, p. 133).

Krippendorff (1980, p. 28), define el Análisis de Contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

El “Análisis de Contenido” se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. Esto significa:

- Objetiva: Emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los

resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios distintos.

- Sistemática: Exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas.
- Cuantitativa: Mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico.
- Cualitativa: Detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.
- Representativa: Selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento.
- Exhaustiva: Una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.
- Generalización: Tiene unas hipótesis que debe probar de cara a extraer conclusiones en una investigación.

Siguiendo a Bartolomé (1981, p.251), el “Análisis de Contenido” debe evitar caer desde un principio en tres fuentes de error importantes:

- a- Extraer la palabra de su contexto.
- a- Arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- b- Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

Entendemos que una buena forma de acercarnos inicialmente al objeto de estudio puede ser el análisis de documentación escrita sobre la formación del profesorado en educación intercultural recogida en el Centro de Recursos de educación Intercultural de Castilla y León (CREI).

Es necesario tener presente en todo momento la pregunta de investigación y el evento de estudio. Cuando el investigador tiene dudas acerca de la pertinencia de un material debe preguntarse si ese material contribuye de alguna manera a responder, o por lo menos a contextualizar su pregunta de investigación. (Hurtado de Barrera, 1998, p. 100).

En nuestra investigación nos hemos centrado en toda aquella información y material que como docentes nos permite descubrir, conocer y por tanto formarnos para la atención de alumnado de diversidad cultural recogido y publicado por el Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León.

Mediante el resumen de los datos se realiza una selección que hace abaricable y manejable la abundante información generada por la investigación cualitativa. Rodríguez y otros (1999) aluden a Miles y Huberman (1994) al hablar de cierta reducción de datos ya en el momento de su recogida, cuando el investigador decide, consciente o inconscientemente, recoger unos datos y no otros. Para la reducción de los datos recogidos, Rodríguez y otros establecen como tarea inicial la separación en unidades que, en el presente estudio, al realizarse según criterios temáticos coincide con el establecimiento de categorías: se localizan los segmentos de texto que, en cada documento analizado, hablan del mismo tema y se clasifican en las categorías correspondientes. En nuestro caso, las categorías nacen de la lectura de la documentación y no son establecidas a priori respetando así el espíritu de la investigación cualitativa por la que optamos: total apertura al discurso sin forzar su análisis según prejuicios o rígidos esquemas establecidos de antemano por la investigadora. El siguiente paso en la reducción de datos consiste en la síntesis y agrupamiento de datos bajo cada categoría. Coincidimos con Rodríguez y otros (1999, p. 214) cuando afirman que "en muchos casos el sistema de categorías deja de ser únicamente una herramienta que utiliza el investigador para organizar sus datos y se constituye en un primer resultado del análisis".

Tras la reducción de datos se impone su ordenación para extraer conclusiones, "proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado" (Rodríguez y otros, 1999, p. 214). Aún cuando ya la propia reducción

y presentación del cuerpo de datos puede hacer emerger de forma directa las conclusiones, para alcanzar éstas la comparación es una de las herramientas principales, permitiendo destacar semejanzas y diferencias entre las unidades o categorías establecidas.

La verificación de las conclusiones se relaciona con la validez del estudio.

En la presente investigación la corroboración de los resultados a través de diferentes fuentes y metodologías se convierte en criterio de validación de la investigación.

3.1.2- El CREI como Centro de Recursos de donde procede la documentación objeto de estudio

Antes de nada debemos decir que el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) surge ante los cambios en la sociedad castellano y leonesa en los últimos años, donde se ha constatado un importante incremento del alumnado extranjero procedente de distintos países. Habitualmente, este colectivo presenta una acusada diversidad cultural, aspecto que hace que desde los distintos organismos haya que articular una serie de medidas que respondan a sus peculiaridades. Con el fin de ayudar a establecer estas medidas, la Junta de Castilla y León dentro de su Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías contempla la creación de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI).

El CREI es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías. Este centro depende funcionalmente del Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa de la Consejería de Educación (Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituye el Centro de Recursos de Educación Intercultural).

El carácter regional del centro hace que haya que arbitrar propuestas que den cobertura a las nueve provincias que componen nuestra comunidad. Por ello, además de poseer un espacio físico, ubicado en Valladolid, pretende convertirse en un espacio virtual y abierto, que ofrezca a través de la página web asesoramiento, diferentes recursos

actualizados, experiencias educativas y todas aquellas aportaciones que ayuden al profesorado de Castilla y León a dar una respuesta educativa a la diversidad cultural. Por ello, el CREI pretende convertirse en un centro que canalice y difunda el trabajo realizado en la comunidad.

El CREI cuenta con una Plataforma Educativa como un recurso de apoyo y formación del profesorado que trabaja con el alumnado de diversidad cultural. La Plataforma Educativa del CREI se convierte así en un Sitio Web de referencia que apoya al profesorado para la incorporación de la interculturalidad en sus prácticas cotidianas y su dirección es la siguiente: (<http://crei.centros.educa.jcyl.es>)

Nosotros nos vamos a ocupar de analizar la parte formativa en educación intercultural que ha recopilado este centro. Nos centraremos en los cursos de formación de los centros de profesores de la comunidad, en los materiales con los que cuenta, en las jornadas, cursos y seminarios desde el curso 2006 hasta el 2013.

3.1.3- Contacto con el CREI

A lo largo de esta investigación el contacto con el CREI se ha realizado en varias ocasiones. Cuando comenzamos el TRIT y para el desarrollo del mismo ya nos comunicamos telefónicamente con las responsables del centro. Nos invitaron a conocerlo, ver los recursos con los que contaban y el trabajo que se estaba desarrollando. Allí pasamos varias horas de una tarde, recogiendo todo lo que nos servía y así poder dar respuesta a muchas dudas que entonces teníamos.

Para el desarrollo de la Tesis Doctoral contactamos de nuevo telefónicamente con el interés de buscar documentación que nutriera la formación del profesorado en educación intercultural. Las responsables del CREI nos indicaron las fuentes de internet, del espacio virtual en el que se ofrece a través de la página web asesoramiento, diferentes recursos actualizados, experiencias educativas y todas aquellas aportaciones que ayudan al profesorado de Castilla y León a dar respuesta educativa a la diversidad cultural. Es de aquí principalmente de dónde procede la documentación analizada.

Porque no debemos olvidar que entre las funciones del CREI, según Orden EDU/283/2007 ya citada, están las siguientes:

- Desarrollar actuaciones de educación intercultural en el ámbito educativo.
- Asesorar al profesorado sobre las necesidades educativas del alumnado con diversidad cultural.
- Colaborar en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a educación intercultural.
- Preparar materiales de carácter educativo, curriculares y extracurriculares sobre la respuesta educativa del alumnado extranjero y de minorías.
- Analizar y actualizar información específica sobre interculturalidad para el profesorado que trabaja en contextos multiculturales.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación, para el acceso a las distintas fuentes de información y presentación de materiales en soporte electrónico. - Informar y actualizar la página Web específica de ámbito regional.
- Organizar eventos relacionados con la educación intercultural.

Revisando estas funciones vemos que es fundamental el asesoramiento al profesorado, de manera especial, para que atienda a este alumnado. La forma que el CREI ha encontrado para cubrir esta función y llegar a las nueve provincias que conforman la Comunidad de Castilla y León ha sido mediante la creación de una serie de recursos y la máxima difusión de los existentes, entre los que destaca la plataforma educativa del CREI, que quiere ser el recurso que aglutine el material curricular y extracurricular editado y de elaboración propia, para facilitar el trabajo al profesorado, siendo este uno de los aspectos que más les preocupa: la atención al alumnado de diversidad cultural que de forma progresiva se va incorporando en las aulas. Con ello vemos que se fusionan la función de asesoramiento y

el apoyo a la formación del profesorado que trabaja con alumnado de diversidad cultural.

3.1.4- Acotación documental

Muy importante han sido los contactos mantenidos con las responsables del CREI porque ellas son las que nos han indicado la forma de conseguir información de la formación del profesorado que pretendían cubrir aquellas necesidades educativas del alumnado extranjero y de minorías.

Estas personas de contacto son las que nos han proporcionado criterios para la posterior documentación al mostrarnos, en un primer momento, las fuentes más idóneas para conseguir información enfocada al objeto de investigación.

La decisión definitiva sobre la documentación útil a nuestro objetivo vendrá dada por el análisis de diferente material relacionado con la formación del profesorado respecto a la educación intercultural. La información surge de los cursos de formación organizados por los Centros de Formación del profesorado (CFIE), de las jornadas sobre la diversidad cultural, de los seminarios y de las charlas más relevantes que se han ido celebrando desde el curso 2006 hasta el 2013

La plataforma educativa del CREI, cuenta con tres herramientas que nos facilitan la comunicación con la comunidad educativa que trabaja con alumnado de diversidad cultural. Estos módulos son:

- El aula virtual
- La bitácora
- Sitio web del CREI.

A continuación haremos una breve mención de cada uno de ellos.

- En cuanto al “aula virtual del CREI”, podemos decir que es una herramienta que permite la comunicación e interacción entre la comunidad educativa y el CREI, mediante la configuración de distintos “Grupos”.

Algunos de los grupos de trabajo que tienen definidos en el momento actual son los referidos al “Grupo de usuarios del CREI” y “Grupo de

trabajo de compensatorias”. De forma especial, el primero de ellos permite la comunicación semanal mediante mensajería directa con los distintos usuarios incorporados en este grupo. Esta comunicación se materializa mediante el envío semanal de un boletín sobre diversidad cultural, el envío de distintas propuestas didácticas sobre diversidad cultural, el envío de distintos monográficos, el envío de distintas informaciones interesantes, etc.

- En cuanto a la “bitácora del CREI”, se trata de otra herramienta que permite la comunicación e interacción semanal entre la comunidad educativa y el CREI, mediante el anuncio semanal de la publicación del boletín sobre diversidad cultural y la posibilidad de inserción de comentarios por parte de los visitantes.

- Sitio web del CREI, (<http://crei.centros.educa.jcyl.es>) que consta de diez secciones las cuales son: Quienes somos, Recursos, Formación, Experiencias educativas, Directorio, Contacto/valoración, Novedades, Enlaces, Datos y Visitas.

En esta investigación como venimos diciendo, nos vamos a centrar en la sección de formación del profesorado con alumnado de diversidad cultural y con el deseo de cubrir uno de los objetivos propuestos de nuestra tesis doctoral. Estas actividades formativas respecto a la educación intercultural que propone y recoge son muchas y para nosotros de enorme importancia.

3.1.5- Análisis y tratamiento de la documentación

Con este primer análisis documental se trata de descubrir toda la documentación referida a la formación del profesorado en educación intercultural tales como el asesoramiento, los recursos actualizados, experiencias educativas y aquellas aportaciones que ayuden al profesorado de Castilla y León y, por tanto, de Segovia para dar respuesta educativa a la diversidad cultural de nuestro alumnado.

Nos centramos en el CREI por ser un Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León que aporta el apoyo técnico y didáctico sobre la atención al alumnado inmigrante y de minorías.

Una vez recopilada la documentación que consideramos potencialmente objeto de análisis, es decir, los cursos, jornadas,

congresos, materiales... procederemos a su lectura y análisis de la misma. La primera cuestión que nos planteamos al analizar la documentación es la que se refiere a la presencia en ella de referencias expresas sobre la educación intercultural y la implicación que puede haber en la formación del profesorado al respecto.

Iniciamos la búsqueda y vemos que todas las propuestas están enfocadas hacia la formación del profesorado y al asesoramiento del mismo por lo cual se cumple nuestro objetivo. No debemos olvidar que las principales actuaciones del CREI son con el profesorado y con otras instancias de la administración pública y entidades privadas.

La técnica utilizada es el análisis de contenidos como técnica metodológica cualitativa para la obtención y análisis de datos. Entre el material que ha sido sometido a estudio se encuentran las jornadas, cursos y seminarios que se recogen en el apartado de “Formación” de la web del CREI.

Debemos señalar que los recursos materiales con los que cuentan actualmente vienen de la recopilación de distintas fuentes documentales, análisis, actualización, difusión y elaboración de materiales de trabajo sobre el ámbito de la interculturalidad y de la enseñanza del español como segunda lengua. Esto apoya toda la información contenida en los distintos apartados de la plataforma educativa del CREI, que es el lugar en el que el profesorado encuentra recursos adecuados para trabajar con la diversidad cultural.

3.2- Los cuestionarios

3.2.1- Metodología de los cuestionarios

Una de las técnicas de recogida de datos más usuales es el cuestionario. Kemmis y McTaggart (1998) ofrecen una descripción de la técnica definiéndola como repertorio de preguntas escritas que requieren respuestas. No obstante, como técnica al servicio de la investigación científica ha de cumplir la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada. Por tanto el cuestionario deberá, por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos de nuestra investigación y, por otra parte, deberá suscitar en los encuestados las respuestas

sinceras y claras, cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente (Sierra Bravo, 1988). El tipo de información proporcionada por un cuestionario es muy variada, de acuerdo con los objetivos de estudio, pudiendo estar referida a hechos, opiniones, actitudes, motivaciones, sentimientos y conocimientos sobre un determinado tema como posteriormente podremos comprobar en el capítulo del análisis de los cuestionarios.

El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Suelen contener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas y cerradas.

En nuestra investigación nos hemos servido de dos cuestionarios, uno de ellos dirigido a los Equipos Directivos de los centros educativos y otro cuyo destinatario es el profesorado. En el caso del cuestionario diseñado para los Equipos Directivos consta de 20 preguntas, 2 de carácter cerrado y 18 de carácter abierto y en el caso del segundo cuestionario destinado al profesorado de las escuelas segovianas las preguntas del primer indicador son preguntas abiertas y los otros cuatro indicadores son respondidos con preguntas cerradas.

Esta forma de encuesta está indicada cuando se pretende recoger información preguntando a un grupo numeroso de sujetos, con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo, manteniendo un formato común en las preguntas como es el caso de los cuestionarios para los directores y directoras de 20 centros educativos y el cuestionario para el profesorado de 26 centros educativos. Aunque a ella se asocian inconvenientes derivados de la formulación por adelantado de las cuestiones, sin posibilidad de explicación complementaria, y de relación impersonal que se mantiene con los encuestados y al no producirse una relación de tú a tú, no existe compromiso de respuesta por parte de éste último, dando lugar, en ocasiones, a cuestionarios no respondidos. En nuestro caso, se contestaron todos los cuestionarios mandados y en un breve tiempo. La devolución de los cuestionarios fue por medio de compañeras y compañeros trabajadores de centros

próximos al mío, aprovechando una reunión de directores en Segovia y con previo aviso, me lo entregaron todos aquellos que allí asistieron, también por correo ordinario y por correo electrónico.

En lo que respecta al contenido, el encuestador debe reflexionar sobre el tipo de información que desea obtener de modo que las preguntas queden planteadas con la claridad suficiente para ser contestadas sin dificultades de interpretación por parte de los encuestados.

3.2.2- Diseño y estructuración de los cuestionarios

La redacción de las preguntas constituye un punto de especial interés a la hora de diseñar y elaborar el cuestionario. La fiabilidad y validez de las respuestas que se emitan dependen en buena medida del modo de formulación de las cuestiones. He tenido en cuenta las siguientes recomendaciones tomadas de Sierra Bravo (1991) y Bugida (1974):

- Deberá evitarse un número excesivo de preguntas que pudiera provocar cansancio en el encuestado con la siguiente pérdida de información que podría traducirse, bien por abandono o por falta de sinceridad en la respuesta si contentase sin pensar o de forma aleatoria.
- Las preguntas deberán ser breves en lo posible, con el fin de evitar interpretaciones difíciles.
- Se evitarán palabras abstractas y expresiones valorativas que pudieran inducir a distintas interpretaciones sobre un mismo término. En lo posible habrá que incluir expresiones sencillas y claras.
- No se utilizarán preguntas negativas, dado que pueden poner en duda el sentido de la respuesta.
- Evitar preguntas que exijan recuerdos remotos del encuestado que pudiera no tener presentes en el momento de la respuesta.
- Emplear la forma personal y directa en la redacción de las preguntas.

- Evitar las preguntas indiscretas o que levanten prejuicios.
- Evitar el uso del “por qué”, dado que las razones por las que un individuo justifica una opinión, hecho., suelen ser complejas y por lo tanto difícil de reflejar en un cuestionario.

La elaboración de un cuestionario constituye una etapa de la investigación en necesaria conexión con las otras fases del proceso de investigador, tales como el establecimiento de objetivos y la selección de variables. Supuesto lo anterior, las fases que he considerado para la elaboración de los cuestionarios han sido las siguientes:

a-Definición de los objetivos de estudio

Se establece en un primer lugar el objetivo principal de la investigación y posteriormente hemos tenido en cuenta los objetivos específicos que expresen los distintos aspectos del mismo.

El objetivo principal del primer cuestionario dirigido a los Equipos Directivos de 20 centros educativos de la provincia de Segovia es analizar las condiciones reales en las que se produce la escolarización del alumnado inmigrante dentro de nuestro sistema educativo en la provincia de Segovia, teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando, o por el contrario, dificultando, el proceso de adaptación de este alumnado y así llegar a unas conclusiones y propuestas de mejora que faciliten la labor educativa.

El objetivo que nos planteamos en el segundo cuestionario dirigido a los docentes de 26 centros educativos de Segovia es conocer el modelo de Educación Intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y analizar los indicadores que lo conforman tales como:

- La superación de los estereotipos y prejuicios como tarea de las acciones culturales.
- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural.
- La formación del profesorado en educación intercultural.
- La participación de los padres, madres y alumnado en la escuela.

- La inclusión de los alumnos y alumnas inmigrantes.

b- Determinación de las variables

Todo cuestionario se refiere en conjunto a un constructo general que se desea estudiar a través de la opinión y juicios de valor de los encuestados, en este caso del profesorado. Se trata, pues, de establecer indicadores que ayuden a determinar los puntos de información que posteriormente serán desarrollados en el cuestionario mediante las correspondientes cuestiones.

Tanto el primer cuestionario de Equipos Directivos como el segundo cuestionario del profesorado constan de dos partes. La primera incluye datos relativos al centro donde se recogen aspectos tales como:

- Nombre del centro.
- N° total de alumnos.
- Etapas que imparte el centro: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Ciclos Formativos.
- Tipo de centro: público, concertado o privado.
- N° de alumnos inmigrantes.
- N° de alumnos de las siguientes zonas: Magreb, África Subsahariana, Latinoamérica, Asia o Europa del Este.
- N° de profesores de apoyo para atención a inmigrantes.

La segunda parte del cuestionario de los Equipos Directivos consta de 20 cuestiones 2 de carácter cerrado y 18 de carácter abierto de las que se pretende conocer las opiniones de los directores y directoras de los centros educativos sobre aspectos relacionados con la integración del alumnado de origen inmigrante en las escuelas de Segovia.

Las variables analizadas en el primer cuestionario son las siguientes:

- Ventajas y desventajas con la presencia de alumnado inmigrante en nuestras escuelas.
- Funcionamiento y prestigio del centro.
- Formación del profesorado en Educación Intercultural.
- Actuación de la Administración Educativa.
- Actividades para la acogida del alumnado inmigrante.
- Símbolos y signos culturales y religiosos.

- Integración en nuestros centros educativos
- Alumnos/as con más o menos problemas de integración dependiendo del país de origen.
- Participación y relación de las familias inmigrantes con el centro educativo.
- Dificultades en las áreas de conocimiento.
- Recursos necesarios para la integración.
- Medidas para la integración de los alumnos/as en nuestros centros educativos.

La segunda parte del segundo cuestionario del profesorado de Segovia se estructura en torno a cinco indicadores de investigación:

- Estereotipos y prejuicios para los alumnos/as extranjeros.
- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia.
- La formación del profesorado en la Educación Intercultural.
- La participación de los padres y madres y alumnos/as inmigrantes en la escuela.
- La inclusión de los alumnos/as extranjeros.

Las cuestiones el primer indicador son abiertas y las de los otros cuatro indicadores son cerradas.

c- Planificación del contenido del cuestionario

La tarea que nos exigió la redacción de las cuestiones fue sobre todo determinar el tipo de preguntas tanto desde la perspectiva de la función que iban a cumplir, como desde el punto de vista de la libertad que se le ofrezca al encuestado (abiertas o cerradas). También pensamos y repensamos el número total de cuestiones que iba a incluir y el modo de presentación o formato del cuestionario.

d- La aplicación piloto del cuestionario

Una vez que hemos obtenido una primera versión del cuestionario y supervisado por el director de tesis, procedemos su aplicación a una muestra piloto (en este caso fueron 8 compañeros del centro que dirijo) pues reunían similares características que la población que pretendemos estudiar, pero que ofrecían la ventaja de constituir una

muestra de menor tamaño. Lo que pretendíamos comprobar era si las preguntas estaban bien o mal formuladas y si recogían la información que nos interesaba y conocer las dificultades e incidencias que manifestaban los docentes al realizar los cuestionarios. Además se pretendía conocer también otros aspectos de tipo formal como era el tiempo que tardaban en realizarlo y si tenían problemas con el lenguaje empleado o si había confusiones semánticas, etc.

En términos generales debemos decir, que las modificaciones que se hicieron fueron relacionadas con el cambio de tipo de respuesta cerrada o abierta y cambios de palabras para evitar confusiones conceptuales o ambigüedades.

e- Redacción del cuestionario definitivo

Teniendo en cuenta los resultados de la muestra piloto e introduciendo los cambios pertinentes para la mejora de la herramienta se procedió a la redacción definitiva. Tanto en el primer cuestionario de los Equipos directivos como en el segundo del profesorado que ejercen en centros educativos de la provincia de Segovia, hemos tenido en cuenta las opiniones y sugerencias que me aportaron profesores del Departamento de Psicología y profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, maestros expertos en temas relacionados con la Interculturalidad y mi propio director de tesis.

f- Análisis e interpretación de los resultados

El análisis e interpretación de resultados lo veremos detalladamente en el capítulo V de la presente investigación.

3.2.3- Aplicación de los cuestionarios

Primer cuestionario

Previo a la tarea de campo y el contacto con los centros educativos de la provincia de Segovia nos dirigimos a la Dirección Provincial de Educación y planteamos al Inspector Jefe que en ese momento ejercía como tal, nuestro proyecto de investigación. Para llevarlo a cabo necesitábamos aplicar unos cuestionarios a los centros educativos de nuestra provincia. Su respuesta fue un “no” rotundo. En esa

conversación le argumentamos nuestra decisión sobre el derecho a investigar y sobre nuestro deber como docentes a pensar que nuestro trabajo no concluía una vez acabáramos las clases. Aun así, mantuvo su negativa respuesta.

Teniendo en cuenta este panorama, fue mi director de tesis el que se dirigió mediante carta al Director General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos de la Consejería de Educación de Castilla y León. En este escrito expone nuestra pretensión y lo importante que es consultar al profesorado de los centros educativos de la provincia de Segovia con el único fin de recoger datos para nuestra investigación.

A fecha de hoy, no hemos recibido respuesta ni verbal ni escrita. Sin esperar más, comenzamos a gestionar la forma de contactar con los centros y su profesorado.

En la Sección de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Segovia, solicitamos una estadística de todos los centros públicos, concertados y privados de la provincia, con el nº de alumnos, profesores y grupos que lo formaban y de inmediato nos lo facilitaron. Esto nos permitía saber con qué centros y profesorado contábamos para hacer llegar los cuestionarios.

El siguiente paso fue comunicarnos telefónicamente con gran parte de los centros públicos de la provincia y exponerles nuestra intencionalidad. Todos mostraron interés en participar y responder a nuestra petición. En la conversación telefónica que mantuvimos con la mayoría de ellos les anticipamos lo siguiente:

- Hacerles partícipes de los objetivos o finalidad del cuestionario.
- Garantizar la confidencialidad y el anonimato de las respuestas: la información recabada sólo se utilizará para los objetivos de la investigación.
- Ofrecerles el retorno de la respuesta adjuntándoles un sello y sobre o sobre franqueado en caso de que el envío fuera el correo postal.
- Ofrecerles instrucciones claras para las respuestas, indicando si deben marcar una única opción, varias o especificar la respuesta de forma abierta.

Los cuestionarios se mandaron por correo ordinario, correo electrónico y en mano gracias a compañeros y conocidos que nos facilitaron el envío.

Las cartas de presentación también fueron enviadas al mismo tiempo que los cuestionarios.

En el mes de abril de 2007 mandamos 20 cuestionarios a 20 centros de la provincia de Segovia. Fueron recogidos todos antes de junio del mismo año.

Los centros que respondieron al primer cuestionario fueron los siguientes:

- 1- CEIP. "Miguel de Cervantes". Navalmanzano.
- 2- CEIP. "San Juan Bautista" Carbonero.
- 3- CEIP. "Los Arenales". Cantalejo.
- 4- CEIP. "Santa Clara". Cuéllar.
- 5- CEIP. "La Villa". Cuéllar.
- 6- CEIP. "San Gil". Cuéllar.
- 7- CEIP. "Obispo Fray Sebastián". Nava de la Asunción.
- 8- CEIP. "Agapito Marazuela". San Ildefonso.
- 9- CEIP. "Teodosio El Grande". Coca.
- 10- CEO. "Mirador de la Sierra". Villacastín.
- 11- CEO. "La Sierra". Prádena.
- 12- CRA: "Reyes Católicos" Turégano.
- 13- CRA. "Los Llanos". Valverde del Majano.
- 14- CRA. "Retama". Chañe.
- 15- CRA. "El Carracillo". Sanchonuño.
- 16- CRA. "La Lastrilla". La Lastrilla.
- 17- CRA. "Las Cañadas". Aguilafuente.
- 18- CRA. "Riaza". Riaza.
- 19- CRA. "San Isidro". Santiuste de San Juan Bautista.
- 20- CRA. "El Pinar". Navas de Oro.

Segundo cuestionario

Ante la experiencia del proceso de entrega del 1º cuestionario, la entrega del 2º cuestionario fue mucho más fácil:

- Ya no hablamos con los inspectores, ni lo comunicamos a la Dirección Provincial de Educación de Segovia.

- Ya teníamos la relación de centros de la provincia,
- Y ya sabíamos el buen hacer de los compañeros y compañeras y la predisposición a seguir ayudándonos.

Este segundo cuestionario no es un cuestionario de desarrollo sino de preguntas en su mayoría cerradas.

De nuevo contactamos telefónicamente con los centros, mandamos los cuestionarios y la carta de presentación en cada uno de ellos.

Fueron enviados por correo ordinario, correo electrónico y como en el caso anterior, nos lo hicieron llegar en mano algunos compañeros y compañeras.

En el mes de marzo de 2009 se mandaron 26 cuestionarios a 26 centros docentes. Fueron recogidos los 26 antes del mes de junio de ese mismo año.

Los centros que respondieron al segundo cuestionario fueron los mismos que en el primero y además los siguientes:

- 21- CEIP. “Arcipreste de Hita”. El Espinar.
- 22- CEIP. “Carlos de Lecea”. Segovia.
- 23- CEIP. “El Peñascal”. Segovia.
- 24- CEIP. “Eresma”. Segovia”.
- 25- CEIP. “Martín Chico”. Segovia.
- 26- CEIP. “Villalpando”. Segovia.

3.2.4-Análisis de datos y presentación de resultados

El análisis de datos e interpretación de resultados se verá con detalle en los siguientes capítulos.

3.3- Los grupos de discusión

3.3.1- Metodología de los grupos de discusión

El mayor interés que da origen a la presente investigación es escuchar a los docentes, a los padres y madres de alumnos extranjeros, a los alumnos y alumnas extranjeros y a los alumnos y alumnas autóctonos. Para lograr dicho fin optamos por la formación de grupos de discusión como metodología. Nuestra pretensión es escuchar puntos de vista,

planteamientos, emociones y sentimientos de todos los participantes. Tras el análisis de la documentación escrita, sobre la formación del profesorado de Castilla y León en educación intercultural, y los resultados de los cuestionarios, la principal aportación de la metodología de los grupos de discusión a nuestra investigación es la escucha directa y el posterior análisis del discurso producido por los grupos.

En el desarrollo de los grupos de discusión se intenta facilitar la expresión, mediante conversación, de puntos de vista que se convertirán en discurso social en la medida en que se dirigen a cumplimentar en común una tarea: hablar sobre los ejes que conforman la Educación Intercultural.

De la discusión, por el consenso, saldrá la respuesta, no como algo producido, producto de un trabajo, sino como el hallazgo de un objeto perdido que ya estaba allí, como algo deducido, como el resultado de una interpretación, en lugar de un análisis (Ibáñez, 1992, p. 299).

El discurso social, nacido de la puesta en común de las propias percepciones, será el material de análisis tras la recogida de la información que emane del desarrollo de los grupos de discusión. Lejos del sentido de la palabra *discusión* como enfrentamiento, en el contexto en que nos situamos hablaríamos de expresión libre de ideas en busca de un consenso que nos describa el mapa ideológico de los componentes de los cuatro grupos de la forma más auténtica posible.

En los grupos de discusión el material que analizaremos será la palabra, y el campo semántico, en el caso de nuestro estudio, se referirá a la Educación Intercultural, y más concretamente a los cinco ejes que la conforman. La palabra representa la salida al exterior de los pensamientos y emociones que de esta forma entran en contacto con otras palabras, otras ideas y sentimientos, conformando el discurso social. En la conversación establecida por el grupo de discusión, las personas se desdibujan tras los mensajes, objeto de estudio, de tal forma que adquieren importancia en tanto que miembros de un colectivo cuyas percepciones, ya sean ideas o

emociones sobre el tema de estudio, nos interesan expresadas en comunidad.

Frente a otras técnicas como el cuestionario, el grupo de discusión tiene su sentido pleno en la conversación grupal. En los grupos la figura del investigador no participa en la conversación, sólo del grupo constituido emana el discurso que se convierte en tarea común. Si en la situación de entrevista se busca el punto de vista exclusivamente personal, en el caso de los grupos de discusión se trata de establecer conversación: lo dicho por los demás participantes modifica el discurso común y lo enriquece.

El grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión. Su existencia se reduce a la situación discursiva. Es (...) un grupo posible, posibilitado por el investigador que los reúne y constituye como grupo. La discusión entre sujetos opinantes configura un dominio de responsabilidad y poder del hablante... mientras hay grupo. Después, las opiniones son tratadas como un producto bruto, sobre el que el análisis operará: finalmente, el grupo produce un discurso para otro, trabaja para otro, sirve a otro. (Delgado y Gutiérrez, 1998, pp. 292-293).

Sobre la representatividad de los grupos de discusión, ya comentamos al referirnos a la metodología cualitativa que desde esta perspectiva huiríamos de dicho concepto, tan ligado a lo cuantitativo. No obstante, aportamos aquí la reflexión de Javier Callejo (2001, p. 113) al respecto: “la consolidación de la comprobación de la representatividad de un grupo de discusión viene por la vía de lo dicho, de la saturación de lo dicho. La representatividad se encuentra por saturación”. En este sentido, cerramos la consideración de nuevos grupos en una investigación cuando el discurso de los mismos no aporta nada nuevo a lo ya dicho por anteriores grupos, teniendo en cuenta que cuando trabajamos con grupos de discusión, el discurso producido por él representa a dicho grupo, y es resultado de las relaciones discursivas establecidas en el desarrollo del mismo.

3.3.2- La técnica del grupo de discusión

a) Formulación de cuestiones iniciales y diseño.

En el desarrollo de la técnica del grupo de discusión se incluye una primera fase en la que los objetivos fundamentales serán la formulación de las preguntas pertinentes a la investigación y el diseño de la misma. En nuestro caso, la moderadora plantearía al grupo los seis ejes de investigación que conforman la Educación Intercultural y cómo son vistos por ellos. Aunque se pretende la máxima flexibilidad en la guía de la discusión, la moderadora usará preguntas abiertas “elegidas previamente, dichas preguntas parecen espontáneas, pero han sido cuidadosamente desarrolladas tras considerables reflexiones” (Krueger, 1991, p. 36). A partir de la exposición del tema, la moderadora únicamente intervendrá para reformular y/o interpretar las aportaciones del grupo tratando de mantener viva la conversación. La actitud de la moderadora será de apertura al discurso de los miembros del grupo y aceptación de la expresión de intereses mostrados por los participantes en relación con el argumento principal.

Desde el punto de vista del diseño del estudio, podemos considerar procesos de investigación abiertos o cerrados a la información. Jesús Ibáñez (1986, p.50), considera que “es cerrado cuando el proceso de investigación sólo produce las informaciones previstas en el diseño” (previamente programadas). En nuestro caso se trataría por tanto de un proceso de investigación abierto, en la medida en que optamos por la flexibilidad y por el análisis del discurso grupal, imposible de prever según nuestro diseño.

El grupo de discusión nace por y para la conversación sobre el tema prescrito. No se identifica con grupos naturales, grupos de amigos o colegas ya constituidos antes de la tarea, de ahí la importancia de que sus componentes no tengan un especial conocimiento mutuo. En el caso del grupo de los docentes, algunos se conocían aunque trabajan en centros distintos; en el caso de los padres extranjeros no se conocían pues viven en localidades distintas y pertenecen a países distintos; en el caso de alumnos/as extranjeros no se conocían entre ellos y también son de nacionalidades diferentes; en el caso de los alumnos/as autóctonos se conocían entre ellos aunque estudian en niveles distintos y en localidades diferentes. Los miembros de cada

grupo compartirán determinadas variables que los convertirán en “tipos” sociales, que sientan total libertad y posibilidad de expresarse en el colectivo con el que desarrollen la conversación con una tarea a cumplimentar: interconectar puntos de vista sobre el objeto de discusión.

Parte básica en el diseño de la investigación es la definición de los diferentes grupos. Se han seleccionados docentes que trabajan o han trabajado con alumnos inmigrantes; se han seleccionado padres de alumnos inmigrantes que tienen dos o tres hijos en edad escolar; se han seleccionados alumnos extranjeros que no han nacido en España y, finalmente se han seleccionado alumnos españoles que han sido compañeros de alumnos extranjeros. Hemos tenido en cuenta a todos los miembros de la Comunidad Educativa por entender que son los protagonistas de la acción educativa, cada uno según las funciones y responsabilidades diferenciadas en razón de la peculiar aportación que realizan al proyecto común que es la educación integral de los niños/as.

En palabras de Ibáñez (1992), los grupos de discusión requieren una heterogeneidad inclusiva, opuesta a la heterogeneidad excluyente que implica la presencia en el grupo de partes separadas por relaciones de exclusión. Una homogeneidad excesiva inhibiría el grupo de trabajo y una excesiva heterogeneidad haría imposible la interacción verbal. Callejo (2001, p. 80), resume esta idea al afirmar que “si la homogeneidad garantiza el nacimiento del grupo, la heterogeneidad alimenta su crecimiento”.

En nuestra investigación los grupos están constituidos por profesorado de la escuela pública en la provincia de Segovia, padres y madres extranjeros, alumnos/as extranjeros y alumnos/as españoles.

El grupo de discusión de los docentes lo componen siete miembros. Cinco de ellos con larga experiencia, más de 15 años cada miembro y dos con menos experiencia. Tienen una gran formación académica. Casi todos de ellos son Diplomados en Magisterio por diferentes especialidades y licenciados en Pedagogía.

El grupo de discusión de los padres y madres de alumnos/as extranjeros está formado por seis padres y madres extranjeros con

hijos en la escuela pública y de diferentes países tales como Colombia, Marruecos, Bulgaria, Rumanía y Polonia.

El grupo de discusión de los alumnos y alumnas extranjeros está formado por ocho alumnos/as extranjeros de diferentes países: Colombia, Marruecos, Bulgaria, y Rumanía. Estos alumnos/as están matriculados en distintos centros de la provincia de Segovia. También están matriculados en distintos niveles educativos tales como: 4º, 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Algunos de estos niños y niñas son hijos de los padres y madres que intervinieron en el grupo de discusión de padres y madres extranjeros. Sólo uno de estos niños - de padres marroquíes- ha nacido en España, los demás en el resto de países arriba mencionados.

El grupo de discusión de alumnos/as españoles es el más numeroso. Está formado por 10 alumnos y alumnas de Primaria (4º, 5º y 6º) y de Secundaria (1º y 2º). Es con el grupo que más limitaciones a la credibilidad hemos tenido pues no expresaban la realidad con sinceridad ya que la investigadora, en este caso yo, soy al mismo tiempo la directora del centro y tutora de alguno de ellos y siempre que tengo oportunidad lanzo la idea de la buena acogida y aceptación que deben tener los alumnos/as extranjeros en nuestro colegio aunque este mensaje no siempre se lleva a la práctica.

b) Fase de campo

El segundo paso en el desarrollo de la técnica del grupo de discusión, tras la definición de las cuestiones iniciales y el diseño de la investigación, es la fase de campo. El primer momento de esta fase se centra en la captación o convocatoria de los grupos. En nuestro estudio la captación de los miembros de los grupos se realiza, en primer término, a través de diferentes contactos. En todos los casos se ha producido un encuentro personal con los potenciales candidatos a formar parte de los grupos de discusión, que han recibido una explicación básica sobre el objeto del grupo y acerca del desarrollo del mismo. En la mayoría de los casos el encuentro personal fue precedido de una llamada telefónica para fijar cita, en otros se decidió visitar los centros de trabajo y estudio y los pueblos donde habitan de forma directa.

La captación de docentes se hace a través de contactos personales y telefónicos. La cercanía de los centros ha permitido acercarnos a compañeros y compañeras, contarles la idea de nuestro trabajo y la intención de formar un grupo de discusión con docentes experimentados. Lo más difícil ha sido ponernos de acuerdo en el día y la hora pues la conversación debería ser en horario no lectivo y donde las actividades extraescolares de la tarde no afectaran a compañeros y compañeras.

El primer contacto que tuvimos con los padres y madres extranjeros fue telefónico. También hemos tenido contactos personales en sus propios pueblos. En estas conversaciones les transmitimos nuestra idea y a todos les pareció apropiada para discutir. No ha sido fácil componer el grupo sobre todo porque tanto padres como madres están trabajando y algunos hasta muy tarde. Decidimos, entonces, hacerlo un sábado por la mañana en el que todos y todas tuvieran libre. Cada uno de ellos viven en pueblos diferentes y el lugar de reunión se sitúa a 10 kilómetros de distancia para unos, y a 20 kilómetros para otros.

Primero contactamos telefónicamente con los padres y madres de los niños. Algunos son hijos de los padres y madres que forman el grupo de discusión de padres y madres. Después tuvimos un encuentro personal en sus centros donde están matriculados. La conversación se llevó a cabo después de la jornada lectiva.

Para conformar el grupo de discusión de alumnos españoles contactamos telefónicamente con los que estaban en secundaria y a los que cursaban primaria se lo comunicamos personalmente ya que pertenecen a un mismo centro. La discusión se llevó a cabo después de la jornada lectiva.

Como resultado de la captación de los participantes en los grupos de discusión, según el proceso descrito, se forman cuatro grupos con los siguientes componentes:

- Grupo de discusión de docentes.

Constituido por seis maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria y Equipos de Orientación, trabajadores/as de centros públicos de la provincia de Segovia. Las variables que se han tenido

en cuenta son: experiencia, titulación académica y cargo que desempeñan en su trabajo.

L.1 es directora de un Centro Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Segovia. Es maestra de Educación Especial y licenciada en Pedagogía. Tiene 11 años de experiencia.

M.2 es directora de un Colegio de Infantil y Primaria de la provincia de Segovia. Diplomada en Educación Musical y lleva 8 años en la docencia.

E.3 es diplomada en Educación Infantil y Primaria y lleva 29 años en la docencia en un Centro de Infantil y Primaria de la provincia de Segovia.

F.4 es diplomado en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y licenciado en Pedagogía. Lleva tres años trabajando como docente en un Centro de Infantil y Primaria de la provincia de Segovia.

E.5 ejerce como Jefa de Estudios en un colegio de la provincia de Segovia. Es diplomada en Audición y Lenguaje y licenciada en Pedagogía. Lleva 15 años trabajando en la docencia.

E.6 es licenciada en Pedagogía, lleva 22 años ejerciendo como orientadora en diferentes centros de la provincia.

- Grupo de madres y padres extranjeros.

Formado por seis madres y padres extranjeros. Las variables que se han tenido en cuenta son: conocimiento del castellano para facilitar la comunicación, procedencia, tiempo de estancia en España e hijos matriculados en Primaria.

M.1 es madre colombiana con 3 hijos/as matriculados en centros de Primaria y Secundaria.

C.2 es madre colombiana con 2 hijos/as matriculados en Primaria y Secundaria.

V.3 es madre búlgara con 3 hijos/as matriculados en Primaria.

A.4 es padre rumano con 4 hijas matriculados en centros de Primaria y Secundaria.

B.5 es padre marroquí con 2 hijos en Primaria.

T.6 es padre polaco con 2 hijos/as en Infantil y Primaria.

- Grupo de discusión de alumnos/as extranjeros.

Formado por ocho niñas y niños de diferentes países: Rumanía, Bulgaria, Colombia y Marruecos. Las variables que se han tenido en cuenta son: sexo, curso y nacionalidad.

A.1 es alumna de 2º ESO. Rumana.

D.2 es alumno de 1º ESO. Colombiano.

A.3 es alumna de 1º ESO. Rumana.

N.4 es alumna de 6º Primaria. Búlgara.

D. 5 es alumna de 5º de Primaria. Colombiana.

M.6 es alumno de 5º de Primaria. Búlgaro.

I.7 es alumna de 5º curso de Primaria. Búlgara.

I.8 es alumno de 4º curso de Primaria Marroquí.

- Grupo de discusión de alumnos españoles.

Formado por ocho niños/as de Primaria y Secundaria; cuatro de Primaria y cuatro de Secundaria. Las variables que se han tenido en cuenta son: sexo y curso.

C.1 es alumna de 1º de ESO.

D.2 es alumna de 1º de ESO.

F.3 es alumno de 1º de ESO.

D.4 es alumno de 1º de ESO.

A.5 es alumna de 6º de Primaria.

C.6 es alumna de 6º de Primaria.

A.7 es alumna de 5º de Primaria.

G.8 es alumno de 5º de Primaria.

De cada participante en los grupos de discusión se obtiene una ficha de recogida de datos, que incluye los siguientes campos:

- Grupo de discusión de docentes: años de experiencia, formación académica, especialidad impartida, cargo que desempeña en su trabajo.
- Grupo de discusión de padres y madres extranjeros: nacionalidad, años que llevan en España, nº de hijos/as matriculados en nuestros centros y lugar donde viven.
- Grupo de discusión de alumnos/as extranjeros: nacionalidad, centro docente en el que está matriculado y nivel que cursa.
- Grupo de discusión de alumnos/as españoles: nivel académico en el que se encuentran y centro donde están matriculados.

Los grupos de discusión se hacen todos en el año 2009. El primero en llevarse a cabo es el de los padres y madres extranjeros reunidos el 20 de junio de 2009. El siguiente es el grupo de discusión de docentes que se hace el 25 de noviembre de 2009. El tercer grupo de discusión es el de los alumnos/as españoles y se celebra el 4 de diciembre de 2009 y el último es el de los alumnos/as extranjeros que se llevó a cabo el 17 de diciembre de 2009.

Se buscaron fechas que no supusieran trastorno para ningún grupo. En el caso de los padres se hizo un sábado por la mañana para no trastocar el trabajo de cada uno. En el caso de los docentes tuvimos en

cuenta que no hubiera una actividad escolar especialmente intensa y en el caso de los alumnos que no fuera época de exámenes.

En casos muy puntuales, yo como investigadora realizo una “llamada recordatorio” en fecha cercana a la reunión. No obstante, cabe destacar la buena predisposición de los miembros de cada grupo para participar en dicha discusión.

Para facilitar la comprensión de la metodología de grupos de discusión se hace entrega a cada persona participante, en el contacto de captación, de una breve descripción escrita sobre los grupos, el papel de la investigadora durante el desarrollo del grupo, la duración del mismo, la forma de registrar la conversación producida por el grupo, la finalidad del grupo de discusión que se plantea esta investigación en particular. Dicha descripción incluye la fecha y hora para la realización del grupo correspondiente, así como el nombre de la responsable del estudio y sus teléfonos de contacto.

El lugar de celebración de los grupos se desarrolló para los docentes, padres y madres extranjeros y alumnos/as españoles en la biblioteca del CEIP “Miguel de Cervantes”, un colegio de un pueblo de la provincia de Segovia, con muy buena iluminación y cómodo para la discusión. El grupo de discusión de alumnos/as extranjeros se desarrolló en un aula del CRA “El Carracillo” ya que en este centro hay bastantes niños/as extranjeros, por la cercanía de los alumnos/as a ese lugar y porque el traslado de los niños/as lo tuvimos que hacer acercando a los mismos de un pueblo a otro.

El acondicionamiento del aula para la reunión de los grupos de discusión, consiste en la preparación de una mesa rectangular, resultado de la combinación de varios pupitres, adaptada para ocho o nueve personas (miembros del grupo y moderadora). En el centro de la mesa se sitúan las grabadoras de tamaño reducido, dos en previsión de un posible fallo de una de ellas. En el lugar de la mesa correspondiente a cada persona se encuentra un botellín de agua. La mesa puede utilizarse como elemento potenciador del grupo de trabajo e inhibidor del grupo básico que, sin ella, tendería a un exceso de aproximación e inhibiría la realización de la tarea.

En la puerta de entrada al aula se sitúa un cartel de aviso de aula ocupada anunciando la ocupación de la misma, al objeto de evitar

intrusiones externas que pudieran interrumpir el discurso del grupo y la grabación. El texto producido por el grupo será registrado mediante grabación magnetofónica, a la vista de los participantes en los grupos. La duración de cada grupo será de una hora y media aproximadamente.

3.3.3- La dinámica del grupo de discusión

Las personas convocadas para participar en un grupo de discusión son recibidas, por la autora del estudio, a su llegada al Centro Educativo en la puerta de entrada, y desde allí son conducidas al aula. Cada participante toma asiento en el lugar elegido por él mismo, alrededor de la mesa.

a) Intervención inicial de la moderadora

El inicio de una discusión grupal debería tener en cuenta los siguientes aspectos: la bienvenida, una revisión general del tema a tratar, exposición de las normas básicas de funcionamiento y una pregunta inicial (Krueger, 1991, p. 84). La conversación del grupo va precedida por una intervención inicial de la moderadora que, tras el saludo y bienvenida, presentará el tema de una forma muy genérica teniendo en cuenta unas consideraciones formales básicas sobre el funcionamiento del grupo. Se insiste en el carácter anónimo de las intervenciones, que figurarán codificadas –en cuanto a nombre, apellidos y otros datos identificativos que pudieran aparecer en la conversación- en la posterior transcripción del relato oral. La investigadora hace constar el compromiso de proporcionar datos y resultados de cada grupo a los participantes en el mismo, haciéndoles llegar la transcripción del discurso producido por el propio grupo de discusión, relato que queda abierto a su consideración.

El siguiente texto recoge, salvando la situación particular de cada grupo, los aspectos fundamentales de la intervención inicial de la moderadora:

Soy Paloma García Velasco, maestra de Educación Primaria y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Trabajo como Directora del Centro de Educación Infantil y Primaria de

Navalmanzano y actualmente estoy haciendo la Tesis Doctoral sobre la Educación Intercultural en la provincia de Segovia.

El contenido de la información será tratado desde un punto de vista general sin concretar ni personas ni lugares, tan sólo queremos conocer qué piensan los padres y madres de nuestros/as alumnos extranjeros sobre la educación de sus hijos en nuestra provincia.

La idea de esta investigación será determinar algunos indicadores que conforman el modelo de la Educación Intercultural. Estos indicadores son los siguientes: los estereotipos y prejuicios hacia los alumnos inmigrantes, la escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural, la formación del profesorado en educación intercultural, la participación de los padres, madres y alumnado inmigrante en la escuela y la inclusión de los alumnos y alumnas inmigrantes.

El citado estudio pretende recoger datos sobre la situación socio-educativa de los alumnos inmigrantes en la provincia de Segovia, por eso, nos dirigimos a vosotros y vosotras solicitando vuestra colaboración. Sin vuestras opiniones no podemos conocer la realidad de nuestros centros.

Por último, queremos decir que la dinámica del grupo será la siguiente: cada miembro del grupo podrá expresar sus opiniones de manera libre y abierta, respetando el turno de palabra de cada participante. La sesión será grabada para poder tratar la información de manera adecuada. Seguiremos el guión planteado por mí. La conversación girará en torno a los cinco ejes de investigación antes mencionados.

Para impulsar la conversación la moderadora lanza una cuestión inicial que se pretende sea genérica y que sirva de provocación a los asistentes.

b) Intervención de la moderadora durante la sesión

La moderadora permanece en segundo plano a lo largo de la conversación mantenida por el grupo. Únicamente intervendrá cuando

sea preciso para reconducir la conversación cuando ésta entra en punto muerto o se producen vacíos no resueltos por el propio grupo. Se apoya en un guión compuesto por algunas cuestiones para dinamizar el grupo. Aun cuando en dicho guión se incluyen aspectos de interés, desde el punto de vista del investigador, es importante destacar que en este tipo de investigación importa más el contenido creado por el grupo de forma natural, de acuerdo con sus opiniones, vivencias, sentimientos y actitudes. En dicha dinámica la investigadora tiene que asumir un análisis de intervenciones que en muchas ocasiones pueden parecer deshilachadas y sin conexión con el tema central. Sin embargo, no podemos olvidar que, una vez lanzado el tema de discusión al grupo éste decide en gran medida lo que dicho tema le inspira particularmente, y eso es lo que pone en común con los otros componentes del grupo de discusión.

En el caso de la presente investigación, una vez realizado cada grupo de discusión se procede a hacer la transcripción correspondiente, con codificación de datos personales de los entrevistados, y de ella se hace llegar copia a cada persona participante, en cumplimiento del compromiso adquirido con ellos.

3.3.4- Análisis de datos y presentación de resultados

Callejo destaca el análisis como proceso en el que siempre se cuentan cosas, de tal forma que el proceso de interrogación que implica dicho análisis podría llegar a ser infinito si no se pone algún tipo de condición. Uno de esos indicadores son los objetivos de la investigación, que enfocarán el sentido de los discursos producidos:

El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos de la investigación. El valor diferencial del análisis de discursos de los grupos de discusión, frente a otros discursos producidos de forma distinta, es la situación en que aquéllos se producen, la interacción grupal. (Callejo, 2001, p. 148).

El objeto de análisis generado por los grupos de discusión tiene forma de relato oral, grabado en audio y posteriormente transcrito de forma

literal. Los resultados obtenidos derivarán del análisis de las cuatro transcripciones realizadas sobre los correspondientes relatos orales de los cuatro grupos de discusión celebrados. Las transcripciones son realizadas por la moderadora de los grupos, procurando su elaboración de forma lo más inmediata posible a la realización del grupo correspondiente, lo cual facilita la identificación de las intervenciones y voces con mayor claridad. Callejo (2001, p. 194) reconoce, en el momento del análisis del discurso materializado en transcripción, dos componentes fundamentales: “trabajo y tiempo ante lo dicho por el grupo, con independencia de la forma que adquiera”.

La presentación de los resultados del análisis de los discursos producidos por los grupos de discusión se apoyará, en primer término, en citas literales, extraídas de las correspondientes transcripciones, citas que se referirán a cada uno de los aspectos de interés mencionados por el profesorado participante. Todos los temas considerados aparecen en nuestro estudio porque así lo han querido los grupos. Recogeremos sus palabras, procederemos a su comentario contrastándolas o apoyándolas, según el caso, con aportaciones que otros estudiosos hayan podido realizar sobre el mismo tema, y aportamos el análisis propio que pueda surgir de todo ello.

CAPÍTULO IV:
ANÁLISIS DOCUMENTAL
SOBRE LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
QUE APARECE EN LA WEB DEL
CENTRO DE RECURSOS DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL (CREI)

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE APARECE EN LA WEB DEL CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (CREI)

1-Introducción

Como ya hemos dicho en varios momentos de esta investigación, las enormes transformaciones sociales vividas en estos tiempos, han supuesto grandes cambios en los sistemas educativos de los países más desarrollados. Sin embargo, nuestros sistemas de formación de profesores, en muchos casos, no han sabido responder a los nuevos desafíos de las sociedades del conocimiento, cuya exigencia de mayores niveles de educación para toda la población, junto a la llegada de inmigrantes, han supuesto una enorme diversificación de la población escolar. El gran desafío del presente es formarnos como docentes para ofrecer una educación de calidad a través de la diversidad social, cultural y lingüística.

Si nos centramos en el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías aprobado mediante la Resolución de 10 de febrero de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, en el subapartado quinto de la base cuarta se prevé la constitución de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) en Castilla y León. Centra la atención en el alumnado extranjero y de minorías. Dicho centro se constituye según la ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero (BOC y L 26 de febrero de 2007). Este centro, además de poseer un espacio físico, ubicado en

Valladolid, se ha convertido en un espacio virtual y abierto, que ofrece a través de su página web asesoramiento, diferentes recursos actualizados, experiencias educativas y todas aquellas aportaciones que ayuden al profesorado de Castilla y León a dar una respuesta educativa a la diversidad cultural. Revisando las funciones del CREI vemos que el asesoramiento al profesorado para que atienda al alumnado de diversidad cultural, es fundamental.

El CREI, con la utilización de su Plataforma Educativa, lo que quiere es elaborar, aglutinar y coordinar información de utilidad para que el profesorado pueda ir visitándola según sus necesidades y le sirva de referente. Esta plataforma cuenta con tres herramientas que nos facilitan la comunicación con la comunidad educativa que trabaja con alumnado de diversidad cultural. Estas herramientas son: el sitio web del CREI, la bitácora y el aula virtual.

Gracias a esta plataforma nosotros hemos podido analizar la parte formativa que ha recopilado el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI). Estos datos son el resultado del análisis de los cursos, jornadas y seminarios de formación de los centros de profesores de la comunidad de Castilla y León que desde el curso 2006 hasta el 2013 se vienen celebrando. En concreto, lo que se expone en este capítulo es un análisis documental del apartado “Formación” existente en la página web del CREI: <http://crei.centros.educa.jcyl.es>

Antes de entrar en el análisis documental es conveniente precisar el concepto de formación permanente del profesorado que utilizamos en nuestro trabajo y algunas modalidades de formación que hemos analizado. Nos hemos servido del concepto de formación permanente del profesorado que se establece en la Orden EDU/2886/2011 de 20 de octubre de 2011(Boletín Oficial del Estado de 28 de octubre de 2011).

Así, consideramos formación permanente del profesorado, el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación.

Entre las modalidades de formación vamos a destacar, los cursos, los seminarios y las jornadas, que aparecen recogidos con detalle en el apartado ya indicado en la web del CREI. Nos serviremos de la descripción que de ellos se hace en la antedicha Orden EDU/2886/2011.

Los cursos se programan con la finalidad de contribuir a la actualización científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado, por medio de las aportaciones de especialistas. El diseño del curso corresponde a la entidad organizadora.

Los seminarios surgen de la iniciativa de los propios profesores o de la entidad organizadora. A partir de la reflexión conjunta, del debate interno y del intercambio de experiencias sirven para profundizar en el estudio de determinadas cuestiones educativas, tanto referentes a la ciencia disciplinar como a las didácticas de las mismas y a otras ciencias de la educación. Ocasionalmente podrán contar con la colaboración de personas expertas. Al finalizar la actividad se presenta una Memoria que da cuenta detallada del trabajo realizado.

Las jornadas están incluidas en los congresos que son una modalidad formativa de carácter puntual cuyo principal objetivo es difundir contenidos sobre un tema monográfico previamente fijado, intercambiar experiencias o debatir sobre los avances que se vengán realizando en un campo científico o didáctico. En su diseño se pueden incluir conferencias de personas expertas, presentación de experiencias y comunicaciones, talleres, mesas redondas y exposiciones de material.

2-Análisis de contenido

Como ya se ha indicado en el capítulo dedicado a la metodología de esta tesis, la técnica utilizada es el análisis de contenido como técnica metodológica cualitativa para la obtención y análisis de datos. Entre el material que ha sido sometido a estudio se encuentran las jornadas, cursos y seminarios que se recogen en el apartado “Formación” de la web del CREI.

Por llevar un orden en el análisis seguiremos el orden cronológico que marcan los cursos académicos desde el 2006 hasta el 2013.

El desarrollo de este análisis lo presentaremos siempre del mismo modo, pues seguiremos un esquema que contempla los siguientes apartados:

- Modalidad de formación.
- Título de la ponencia o de la actividad formativa.
- Nombre del ponente o ponentes.
- Breve resumen de la intervención o intervenciones.
- Aportaciones a la educación intercultural.
- Aportaciones a la formación del profesorado.

En los dos últimos apartados a menudo nos remitiremos a la fundamentación teórica de nuestra investigación, pues es en estos apartados en los que se realiza la valoración y análisis de las aportaciones de las distintas actividades formativas.

En primer lugar procede presentar una tabla con las actividades de formación que aparecen recogidas por el CREI, en el período indicado, distinguiendo entre ellas Jornadas, Cursos y Seminarios.

Cuadro 4.1: Actividades de formación permanente (CREI)

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO RECOGIDAS POR EL CREI EN SU WEB (PERÍODO 2006-2013)

	JORNADAS	CURSOS	SEMINARIOS
CURSO 2006/2007			Seminario de Educación Intercultural
CURSO 2007/2008	Jornada de Interculturalidad		
CURSO 2008/2009	I Jornada de Diversidad Cultural: “La respuesta educativa al alumnado de diversidad cultural”		

<p>CURSO 2009/2010</p>	<p>II Jornada de Diversidad cultural: “Estrategias educativas para incorporar la interculturalidad en los centros educativos”</p>
<p>CURSO 2010/2011</p>	<p>III Jornada provincial sobre la Diversidad Cultural: “Metodologías de trabajo con el alumnado de diversidad cultural”</p>
<p>CURSO 2011/2012</p>	<p>IV “Jornada provincial sobre la Diversidad Cultural”.</p> <p>Curso: “Educación inclusiva, reto de las escuelas actuales”.</p> <p>Curso: “Trabajo por proyectos como metodología para el desarrollo de la competencia lingüística”</p>
<p>CURSO 2012/2013</p>	<p>“V Jornada provincial sobre diversidad cultural, innovación y cambios claves en la transformación</p>

de entornos
inclusivos”
Jornada “Educación
inclusiva, un reto
para los centros
educativos”

Fuente: Elaboración propia (2014)

2.1- Actividades de formación en el curso 2006/2007

Modalidad de formación: Seminario

Título: Seminario de Educación Intercultural.

El seminario consta de ocho ponencias a las que haremos mención seguidamente.

1ª Ponencia: Educación lingüística, práctica educativa y la escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera.

Ponente: Ignasi Vila (Universidad de Girona).

Breve resumen de la intervención:

Ignasi Vila nos habla de que la movilidad de las personas es un hecho íntimamente asociado a la sociedad de la información. En esta conferencia reflexiona sobre esta cuestión y enumera alguna de sus implicaciones en la educación escolar.

De todas ellas, se centra en la cuestión lingüística y discute las condiciones de los programas (voluntariedad, profesorado bilingüe y homogeneidad respecto al desconocimiento de la lengua de la escuela) y defiende que, en la actual situación, no son aplicables. Por eso, hace falta repensar la práctica educativa y la organización escolar para responder a retos lingüísticos desconocidos hasta hace muy poco tiempo en nuestras aulas. A la vez, reflexiona sobre el carácter instrumental del lenguaje y sus implicaciones didácticas. Estas reflexiones van acompañadas con datos empíricos extraídos de la práctica educativa en aulas con un elevado porcentaje de alumnado

extranjero. Defiende la importancia de la organización escolar para promover una mayor individualización de las ayudas del profesorado al alumnado, la necesidad de abordar el aprendizaje desde una perspectiva cooperativa para diversificar las ayudas lingüísticas y la forma de utilizar la lengua familiar del alumnado independientemente del grado de bilingüismo del profesorado.

2ª Ponencia: Plan de Acogida del IES “Santo Tomás de Aquino”

Breve resumen de la intervención:

En esta ponencia nos hablan del Plan de Acogida del IES “Santo Tomás de Aquino de Íscar (Valladolid). Consideran que es una medida extraordinaria y permanente en el centro, de adaptación para el acceso al currículo.

Los fundamentos principales de este plan son los siguientes:

- Existe un alumnado con necesidades educativas específicas
- Hay una gran diferenciación de la atención entre alumnado extranjero de incorporación tardía y alumnado extranjero escolarizado ya en Educación Primaria o Hispanohablante recién llegado.
- Se pretende una concreción de medidas iniciales, de enlace y de acompañamiento.
- Se pretende una enseñanza del idioma a través de las áreas.

3ª Ponencia: Algunos recursos para la atención al alumnado extranjero

Breve resumen de la intervención:

Esta ponencia trata de dar a conocer cursos de español como Lengua Extranjera (ELE) dirigidos a alumnado entre 8 y 12 años basados en un enfoque comunicativo y mediante tareas. También se muestran cuadernos de trabajo para extranjeros estructurados en unidades didácticas.

4ª Ponencia: Programa Aliso de Salamanca

Breve resumen de la intervención:

Informan de lo que son las Aulas ALISO y el objetivo para lo que han sido creadas. Se trata de un servicio educativo dirigido al alumnado extranjero que muestra necesidades educativas específicas asociadas al desconocimiento de nuestro idioma, y que está escolarizado en las enseñanzas correspondientes a la Educación obligatoria. A través de las Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) se pretende proporcionar una rápida adaptación lingüística y facilitar el acceso a aspectos culturales y sociales fundamentales, que permitan la adecuada integración y convivencia de este tipo de alumnos en el entorno educativo. El tiempo de permanencia de los alumnos en las Aulas ALISO es provisional y está ligada a la adquisición de los rudimentos básicos del idioma español. Estas aulas cuentan con un profesor de apoyo de Educación Compensatoria y están ubicadas en los centros educativos en los que se considera procedente la intervención lingüística y social.

5ª Ponencia: Comunidad de Aprendizaje

Breve resumen de la intervención:

Esta ponencia se centra principalmente en los principios básicos para hacer de un centro educativo, una Comunidad de Aprendizaje. Estos principios son:

- Éxito escolar para todo el alumnado cuyo objetivo es que ningún niño o niña se quede atrás. Los aprendizajes se aceleran para todo el mundo, sin ningún tipo de discriminación.
- Solidaridad, se trata de aprender más matemáticas, inglés y lengua no significa dejar de lado el aprendizaje de valores como la solidaridad o el respeto, al contrario. En las comunidades de aprendizaje el aprendizaje se da de forma solidaria.
- Altas expectativas: en las comunidades de aprendizaje se parte de que todos los niños y niñas tienen capacidades para aprender.
- Participación de la comunidad: la escuela abre todos sus espacios, incluida el aula.

- Formación para toda la comunidad: en una comunidad de aprendizaje no sólo aprenden los niños y las niñas, sino también sus familiares (padres, abuelas...).
- Presencia de las TIC: para que nuestro alumnado se incorpore a la sociedad actual de la mejor manera, las tecnologías en nuestro centro tendrán cada vez un papel más protagonista.

6ª Ponencia: Proyecto de Interculturalidad

Breve resumen de la intervención:

Nos explican cómo un grupo de docentes empeñados en atender a su alumnado hicieron un proyecto de formación basado en la interculturalidad como respuesta a la diversidad de sus alumnos. Para llevar a cabo este proyecto se vieron obligados a modificar el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular y el Plan de Acogida y las Programaciones de aula. La realidad del centro es de más del 50% de población inmigrante y minorías étnicas. Hay alumnado de España, Ecuador, Brasil, Marruecos, Rumanía, Bulgaria, Colombia, Alemania, República Dominicana, Portugal y Bolivia.

7ª Ponencia: Presentación del CREI

Ponentes: Beatriz Gallego López y Mónica Lago Salcedo

Breve resumen de la intervención:

Las ponentes, responsables del CREI, nos muestran qué es el CREI, sus funciones los objetivos que persigue, actuaciones, los recursos con los que cuenta y la evaluación.

8ª Ponencia: CRA “Las Cañadas”

Breve resumen de la intervención:

Nos presentan al CRA como centro concienciado de las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante que se matricula allí. Establecen cuatro niveles comunicativos en los que se pretende incluir a cada alumno inmigrante que llegue al centro. Los requisitos que deben cumplir para ser incluidos en cada uno de los niveles son:

Nivel 0.- Lo componen aquellos alumnos que poseen un desconocimiento total de la Lengua Castellana. Lo suelen integrar los que llegan a nuestro país por vez primera.

Nivel 1.- Comprenden y se expresan sólo a un nivel comunicativo elemental y mediante un vocabulario muy básico. Escriben la grafía correspondiente a cada fonema vocálico y algún consonántico.

Nivel 2.- Comprenden y se expresan sólo a un nivel comunicativo elemental y mediante un vocabulario muy básico. Reconocen la mayoría de los fonemas y son capaces de escribir palabras sencillas.

Nivel 3.- Comprenden y expresan textos orales sencillos utilizando un vocabulario asequible. Son capaces de participar en diálogos y conversaciones espontáneas. Elaboran textos escritos breves y sencillos.

Aportaciones a la educación intercultural:

Nos centraremos en la cuestión lingüística, en las aulas ALISO y en los Planes de Acogida para saber qué aporta a la educación intercultural.

Ante la incorporación de alumnado de origen inmigrante a los centros escolares, nuestro sistema educativo ha elaborado de forma progresiva diferentes medidas de respuesta para facilitar su integración y prevenir el fracaso escolar. Una de las medidas consiste en la creación de unidades escolares destinadas al alumnado extranjero que desconoce la lengua vehicular o presenta un desfase curricular importante, estas son las aulas ALISO. Estas aulas se crearon con la finalidad de conseguir la plena integración del alumnado extranjero superando las dificultades de comprensión lingüística y cultural así de esta manera, si el alumno conoce la lengua vehicular le facilitará la integración en la escuela y en la sociedad y le será más fácil que acceda a una formación básica y a la participación social.

Con respecto a las aulas ALISO, conviene recordar la caracterización de cuatro perspectivas del profesorado con respecto a la convivencia intercultural planteadas por Leiva (2008), según enunciamos en el segundo capítulo de esta tesis. Allí decíamos que el profesorado puede

adoptar ante la diversidad cultural una perspectiva técnico-reduccionista, en la que se vea como un problema, una limitación que hay que abordar en los centros en que existe una presencia notable de la misma y que ha de correr a cargo de quienes son competentes para tratar las carencias de este tipo de alumnado. Este es el peligro que puede correrse con las aulas ALISO o con cualquier medida específica dirigida al alumnado de origen inmigrante.

Por eso resulta oportuno introducir en las propias aulas ALISO y en la formación del profesorado las propuestas de mejora que plantea Arroyo (2012) como son: entender la diversidad educativa como un valor y no como un defecto; acabar con la contradicción de la legislación: por un lado, la legislación defiende la diversidad como riqueza y el desarrollo de los modelos interculturales, pero las medidas que se desarrollan posteriormente tratan la diversidad como un déficit que compensar; partir de que todos los niños y niñas pertenecen a un grupo, y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo, lo que implica que, los tiempos de estancia en estas aulas/programas serán los mínimos e imprescindibles, llevando, en definitiva, el aprendizaje de la lengua vehicular al aula ordinaria.

Los centros que acogen alumnado extranjero han tenido que hacer su propio Plan de Acogida enmarcado en el Proyecto Educativo de Centro con el objetivo de facilitar y normalizar todas las actuaciones que se deriven de la escolarización de este alumnado. La elaboración de este plan contribuye a un desarrollo intercultural en la comunidad educativa, promoviendo un enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas sabiendo que es el centro docente el medio idóneo para enseñar a convivir con respeto y solidaridad.

Pero si los planes de acogida quieren servir verdaderamente a una educación inclusiva han de buscar por encima de todo, la participación y el éxito educativo o progreso de todo el alumnado, por lo que nos sentimos obligados a trazar unas experiencias educativas de calidad en las que todos los sectores de la comunidad educativa se sientan incluidos y representados. Estas tareas serán de programación, de desarrollo y de evaluación de los Planes de Acogida. Labajos y Arroyo (2013) recomiendan también priorizar, en los Planes de Acogida, la utilización de medidas ordinarias, la ayuda de las redes

naturales de apoyo, la cooperación, la autonomía, la reflexión crítica y el conflicto cognitivo.

Aportaciones a la formación del profesorado:

En cuanto a la formación del profesorado y teniendo en cuenta numerosos estudios que hay sobre las aulas ALISO, debido a las prácticas que se hacen en dichas aulas, se considera que el profesorado más adecuado para trabajar en estas aulas es el que cuenta con una formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero con necesidades de compensación educativa.

Un Programa de Acogida afecta a toda la comunidad educativa y no sólo al alumnado que se incorpora, sino también al profesorado, participando en actividades específicas de formación: cursos, grupos de trabajo, etc., elaborando proyectos de educación intercultural y promoviendo iniciativas y medidas de atención educativa que favorezcan la integración de todos los alumnos. Las exigencias que hemos citado en el punto anterior obligan a una formación del profesorado que tenga en cuenta el aprendizaje que ha de realizar sobre estrategias participativas, de manera que se dé el paso que lleve del individualismo a la cultura colaborativa (Sales, 2013). Resulta fundamental ligar la formación del profesorado, por ejemplo, al aprendizaje de estrategias de cooperación, tal y como apuntábamos en el segundo capítulo.

2.2- Actividades de formación en el curso 2007/2008

Modalidad de formación: Jornadas

Título: Jornada de Interculturalidad

Breve resumen de la intervención:

Nos presentan al CREI como Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León. Las ponentes responsables del CREI, nos muestran qué es el CREI, sus funciones, los objetivos que se

persiguen, las actuaciones, los recursos con los que cuenta y la evaluación.

Desde el CREI se ha realizado una selección de materiales que por sus características pueden ayudar al profesorado a responder a la diversidad del alumnado. Estos recursos intentan ofrecer un banco de posibilidades desde los aspectos más teóricos de conceptualización hasta los más prácticos referidos al trabajo directo con los alumnos. Entre otros son: manuales teóricos, cuentos interculturales y de literatura infantil y juvenil, material curricular, material editado por distintas instancias administrativas, asociaciones... métodos para la enseñanza del español como segunda lengua, diccionarios y material multimedia.

Aportaciones a la educación intercultural:

El CREI es un centro de recursos de la educación intercultural que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías. En su web y en sus actuaciones difunde un modelo de educación intercultural que coincide con planteamientos inclusivos y respetuosos con la igualdad de las diferencias y de esta forma contribuye a una educación intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Y como recurso que es, nos facilita a los docentes toda la información posible para que podamos responder a la diversidad de nuestra realidad educativa. Dentro de la página web podemos destacar por su utilidad para la práctica cotidiana, el apartado de Recursos, Experiencias Educativas, Novedades y Enlaces. Gracias a esta página podemos enriquecernos en cuanto a conocimiento, formación y actualización para atender al alumnado tan diverso que nutre nuestras aulas.

Por tanto, el CREI, con la utilización de este espacio virtual y con sus actuaciones va construyendo una vía de recursos sobre educación intercultural que ayuda y enriquece nuestro trabajo; sin embargo, es preciso tener en cuenta la necesidad de un enfoque intercultural en la

formación del profesorado. Conviene entonces disponer de recursos como los aquí presentados, pero con respecto a esos recursos y metodologías, no basta, como señala Aguado, Gil Jaurena y Mata (2008), con recurrir a la "participación activa", el "intercambio de experiencias", los "debates internos" y las "prácticas" como las estrategias que se priorizan en la formación vinculada a temas interculturales, sino que conviene formarse en el trabajo colaborativo de experiencias entre docentes y otros profesionales que tomen como punto de partida la práctica cotidiana complementándose con la formación técnica, con la innovación metodológica y, todo ello, dentro de la acción-reflexión-acción.

Lógicamente el cumplimiento de todos estos requisitos no puede pedirse a una plataforma virtual, pero es conveniente que, si van a utilizarse los recursos que allí se proporcionan, se hagan en este modelo de formación del profesorado.

2.3- Actividades de formación en el curso 2008/2009

Modalidad de formación: Jornadas

Título: I Jornada Provincial sobre la Diversidad Cultural “La respuesta educativa al alumnado diversidad cultural”.

La diversidad cultural es una realidad presente en nuestra sociedad y en la vida cotidiana de nuestras aulas. Esta situación hace que desde la escuela se deban arbitrar una serie de medidas educativas que respondan a las necesidades específicas que plantea este nuevo reto al profesorado.

Con esta jornada se pretende mostrar recursos, experiencias y orientaciones metodológicas que contribuyan a desarrollar una acción educativa intercultural.

Los objetivos de esta actividad son dos principalmente:

- Desarrollar competencias didácticas necesarias para integrar la perspectiva de la educación intercultural en el aula.

- Presentar diferentes aspectos organizativos, metodológicos y recursos didácticos para ofrecer una adecuada respuesta educativa ante la diversidad cultural.

1ª- Ponencia:

Título: Conferencia Inaugural “La interculturalidad en el centro educativo”.

Ponente: Dña. Fuencisla Cuesta Albertos (Aula de Dinamización Intercultural de la Consejería de Educación de Cantabria).

Breve resumen intervención:

Los aspectos fundamentales que se tratan en esta ponencia son los siguientes:

- Significado de la educación intercultural.
- La interculturalidad en el Centro educativo: “Hoja de ruta”.
- La diversidad del alumnado, también del inmigrante.
- La acogida: ¿qué es, hasta cuándo, quiénes, etc.?
- Valoración inicial. La competencia comunicativa: las cinco destrezas en L2 y en sus L1. Ejemplos concretos de producciones de alumnos. El después.
- Enseñanza- aprendizaje de la L2: lo que significa enseñar L2 frente a prácticas desajustadas. Ejemplos concretos de dinámicas de aula.
- Las áreas: cómo dar cabida a los hechos diferenciales del alumnado inmigrante en ellas, a través, especialmente, del enfoque y el trabajo con la competencia lingüística. Ejemplos concretos de procesos y producciones de alumnos.

Aportaciones a la educación intercultural:

Cualquier profesor de lengua extranjera ha podido presenciar los grandes cambios que están ocurriendo en nuestra profesión en la forma de enseñar, en la relación profesor y alumno, en los objetivos de estudio de una lengua extranjera y por tanto en la formación del profesorado. Por todo esto, sabemos los grandes esfuerzos que

orientan la formación de docentes en la comprensión de la interculturalidad y será un aspecto fundamental de la tarea docente. Todo esto, nos hace pensar en el respeto y la apertura hacia otras culturas y así nos sentiremos más seguros de la nuestra. Esto significa que los maestros también ayudarán a sus alumnos a buscar su propia identidad, a definir y sentir sus valores. Estos cambios internos que se están produciendo nos aportan nuevos puntos de vista para el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la metodología, para los procesos adquisitivos del lenguaje, para las lenguas extranjeras y para las estrategias de aprendizaje, entre otros. Si tenemos en cuenta las nuevas tecnologías es evidente que han orientado el estudio y la enseñanza de lenguas hacia resultados más prácticos y de colaboración. El uso de las TIC en lenguas extranjeras también está dando lugar a la utilización de distintos materiales didácticos en diferentes soportes.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Por tanto, la intervención del profesor resulta decisiva e indispensable en el proceso para lograr el éxito del aprendizaje. Este profesor de lengua extranjera deberá programar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para conseguir los objetivos planteados; organizar las actividades a los alumnos, gestionar la progresión del aprendizaje; adaptarse a las necesidades, intereses, estilos y características de los alumnos; motivar a los alumnos; seleccionar y adaptar materiales; desarrollar la competencia comunicativa; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; adaptarse al equipo de trabajo y a la cultura del centro en el que trabaja; intercambiar experiencias con otros profesionales y participar en la comunidad profesional; autoevaluar su propia actuación y reflexionar sobre su proceso formativo (Verdía, 2011, p. 3).

La metodología utilizada por el profesorado influye en el planteamiento o enfoque que se dé a las áreas. De manera que una de las áreas hacia donde se orienta este nuevo modelo de profesor es hacia su faceta de investigador, como yo apuntamos en el capítulo II del presente estudio. En didáctica, concretamente desde las tendencias de investigación-acción e investigación en el aula, se viene insistiendo en la necesidad de desarrollar la capacidad de investigador del profesor. Se trataría, como señala Mendoza (1998, p. 261), de superar

el modelo de formación técnica, para llegar a la propuesta de formación profesional del docente reflexivo y crítico.

2ª-Ponencia:

Título: “Pautas orientativas en la respuesta al alumnado de diversidad cultural”.

Ponente: Mónica Lago Salcedo y Beatriz Gallego López (Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León).

Breve resumen intervención:

Los aspectos fundamentales que se tratan en esta ponencia son los siguientes:

- Presentación de la Plataforma Educativa del CREI como banco de recursos para la respuesta educativa al alumnado diversidad cultural (Sitio Web, Aula Virtual y Bitácora).
- Aspectos fundamentales de la respuesta educativa desde las actuaciones del CREI.
- Recursos concretos para la realización de estas actuaciones (respuesta de centro mediante los “Planes de Acogida”).
- Asesoramiento al profesorado en todo lo relacionado con la evaluación, elaboración de informes, programación, metodología, recursos, etc. Especialmente en todo lo relacionado con el trabajo de las áreas curriculares y la enseñanza del español como segunda lengua, teniendo presente la relevancia del trabajo de la “lengua de instrucción”. Recursos concretos para la realización de estas actuaciones (respuesta de aula).
- Preparación de material educativo que apoye la respuesta educativa del alumnado de diversidad cultural (boletines, monográficos y propuestas didácticas).

Aportaciones a la educación intercultural:

Este centro de recursos que es, crea, elabora y coordina información sobre la educación intercultural. Con la Plataforma Educativa que

tiene se convierte en un sitio web de referencia que apoya al profesorado para la incorporación de la interculturalidad en sus prácticas cotidianas. En esta plataforma educativa se recopilan fuentes documentales, se analizan, se actualizan, se difunden y se elaboran materiales de trabajo sobre el ámbito de la interculturalidad y de la enseñanza del español como segunda lengua.

Aportaciones a la formación del profesorado:

El CREI aporta a la formación del profesorado lo siguiente:

- Apoyo técnico y didáctico a los docentes.
- Asesoramiento para que atienda al alumnado de diversidad cultural.
- Formación para ofrecer una educación de calidad a través de la diversidad social, cultural y lingüística.

3ª Ponencia:

Título: Presentación de materiales de enseñanza de Español.

Ponente: Dña. Ana Franco (Editorial En-Clave ELE).

Breve resumen intervención:

Presentación del Método de Enseñanza de Español “Un, dos, tres... ¡Ya!” para Educación Primaria. Es un curso de español para niños en dos niveles, siguiendo las directrices del Marco Común de Referencia Europeo (nivel A1- A2). Está basado en el enfoque por tareas. Los alumnos se familiarizan con la lengua española de una manera lúdica y progresiva a través de actividades muy variadas, atractivas y centradas en los centros de interés de los niños.

Consta de dos cuadernos, cada uno de un nivel (1 y 2), organizados en diferentes unidades, en las que se incluyen recortables y diferentes actividades.

Aportaciones a la educación intercultural:

Debemos decir que según el enfoque comunicativo, la lengua es un instrumento de comunicación y gracias a él podemos desarrollar nuestro proceso de socialización como saludar, expresar nuestras

opiniones, transmitir y expresar sentimientos, pedir ayuda, etc; en función de nuestras necesidades. El aprendizaje del español como lengua vehicular, permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje. Del mismo modo, este enfoque por tareas favorece el aprendizaje cooperativo, la competencia comunicativa y socializadora y por lo tanto la inclusiva (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

Aportaciones a la formación del profesorado:

Según varios autores, existen unos aspectos básicos a tener en cuenta para la formación del profesorado de español como segunda lengua y lengua extranjera. Éstos son los siguientes:

1) Pensar hacia donde queremos llegar con el alumnado inmigrante en las aulas. El profesor cuando utiliza estrategias didácticas adaptadas al alumnado extranjero para su desarrollo social ya está asumiendo los principios de la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. (Trujillo Sáez, 2003 y 2005b).

2) Entender el perfil socioeconómico y cultural del alumnado inmigrante para adaptar mejor la intervención educativa, de esta forma ayudaremos al alumnado para su integración en el país receptor. (Díaz Aguado, 1996; Núñez Delgado, 2003a y 2004).

3) Especificar una teoría de peso para la enseñanza del español como segunda lengua a partir de las aportaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Núñez Delgado, 2003b). En este sentido, obras como el Vademécum para la formación de profesores (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) reflejan la complejidad interdisciplinar que exige la formación para la enseñanza de la lengua.

4) Dar a conocer estrategias, recursos y actividades para trabajar con este alumnado.

Las actuaciones más destacadas destinadas a lograr este objetivo se pueden centrar sobre todo en tres núcleos:

- Conocimiento teórico y práctico de pautas metodológicas que combinen el aprendizaje basado en contenidos con el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas (Trujillo Sáez, 2002). Así los docentes debemos saber que el desarrollo de la competencia comunicativa es tarea de todos, y no sólo de los especialistas en lengua, ya que al contenido de cada materia se accede a través de un lenguaje específico que forma parte de su corpus didáctico (Miret y Tusón, 1996; Noguerol, 1997). También es importante fomentar la cooperación entre el alumnado como práctica cognoscitiva, académica y comunicativa. Y por último, para el aprendizaje de contenidos, se negocia un plan de trabajo y el proceso que se va a seguir.
- El docente debe aprender a sacar partido a las interacciones que se producen en las aulas para contribuir a la mejora de la competencia del alumnado (Núñez Delgado, 2001; Villalba y Hernández, 2004a y b).
- Estrategias que capaciten al profesorado para la mediación y la resolución de conflictos culturales.

5) Dar a conocer el intercambio de experiencias, de situaciones concretas y materiales propios para la educación intercultural (Lomas y Osoro, 2001).

6) Informar para la elaboración de los Proyectos lingüísticos de Centros. En estos proyectos se llega a acuerdos sobre el uso y el tratamiento didáctico de las lenguas del centro. Estos acuerdos están relacionados con (Miret y Ruiz, 1997; González Riaño, 2000) el uso de las lenguas en las relaciones institucionales del centro, la planificación de la educación lingüística en las diferentes etapas y ciclos, la coordinación del profesorado de las diversas áreas curriculares –y especialmente de las lingüísticas–, el acuerdo sobre la metodología para trabajar los procedimientos expresivos y comprensivos básicos, etc.

4ª- Ponencia:

Título: Presentación de Experiencias Educativas “Proyecto de Compensatoria del CEIP Nuestra Señora de la Asunción de Salamanca”.

Ponente: Dña. Valentina de la Torre (CEIP Nuestra Señora de la Asunción de Salamanca).

Breve resumen intervención:

Los proyectos de Compensación Educativa tienen tradicionalmente asociado un estigma de problemas y dificultades, de tareas ingratas y de escuela de fracaso y de desánimo. La población a la que va destinado este proyecto está caracterizada por su situación de desventaja frente al resto, bien por su pertenencia étnica o cultural, por su procedencia (emigrantes), o por cualquier otra circunstancia que la coloca en inferioridad de condiciones de partida.

Este proyecto se fundamenta en cuatro principios que lo justifican: derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades; promoción del éxito escolar frente al fracaso; desarrollo de las condiciones oportunas que favorezcan la convivencia en el centro educativo, y formación de personas como ciudadanos de una sociedad democrática y participativa.

La respuesta que dan es global e integradora: global porque los alumnos presentan unas carencias que afectan tanto al desarrollo intelectual como personal e integradora porque afecta socialmente a todos los componentes de la comunidad educativa y de la sociedad.

Aportaciones a la educación intercultural:

Como apuntamos en el capítulo II de la presente investigación, desde mediados del siglo XX se ha identificado cuatro modelos educativos para dar respuesta a las minorías y al fenómeno de la inmigración en la escuela teniendo en cuenta a Besalú (2002):

1. Modelo asimilador: la estrategia educativa que se utiliza es la submersión lingüística y cultural en el aula común y sin un tratamiento especial o la puesta en marcha de aulas de acogida antes de que el alumnado se matricule en la enseñanza reglada.

2. Modelo de compensatoria: adopta el enfoque del déficit, para conseguir la igualdad de oportunidades mediante una enseñanza niveladora destinada principalmente a quienes presentan el desnivel educativo.

3. Modelo multicultural: se trata de mantener la identidad cultural y la lengua de origen, pero se aplica exclusivamente a las minorías culturales y lingüísticas y con carácter extraescolar.

4. Modelo intercultural: Valora las diferencias como algo enriquecedor y trata de favorecer el intercambio comunicativo. Estas acciones van dirigidas a todo el alumnado para su descubrimiento mutuo, la adquisición de competencias interculturales y el mantenimiento de la lengua y cultura, tanto del grupo mayoritario como de las minorías.

Tanto el modelo multicultural como el intercultural favorece la cultura de las identidades, pero sólo el enfoque intercultural promueve las relaciones entre los grupos partiendo del respeto y los valores hacia la diversidad cultural. De esta manera estaríamos buscando una reforma de la escuela con la que se aumentaría la equidad educativa, se superaría el racismo, la discriminación y la exclusión y se favorecería la comunicación y competencia interculturales.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Los maestros de apoyo, los orientadores, los especialistas en audición y lenguaje o educación compensatoria deben formarse de manera permanente para utilizar recursos y destrezas que incentiven la inclusión educativa. Con esta formación se eliminarían esas prácticas de estilo deficitario para dar lugar a otras más vinculadas con la vida del centro, con el currículo y con la innovación pedagógica como elemento preventivo del fracaso escolar y de la aparición de necesidades educativas especiales.

Pero también debemos decir y decimos en otros momentos, que la formación del profesorado debe orientarse hacia la observación reflexiva y la investigación- acción en las aulas. Lo que sí hacemos los docentes es indagar, conocer y apoyarnos en experiencias de otros compañeros de la educación y de alumnos que han sabido superar las

dificultades en sus caminos hacia la integración escolar. De esta manera solucionaremos mejor las dudas que si simplemente consultamos cualquier manual al respecto. La experiencia directa con profesionales es insustituible, por eso es importante incorporar el conocimiento experiencial a las actividades formativas.

5ª Ponencia:

Título: Presentación de Experiencias Educativas: “Exposición Didáctica. De acá para allá, el tesoro de las migraciones” del IES Santo Domingo de Guzmán de Lerma (Burgos).

Ponente: D. Joaquín García Andrés (IES Comuneros de Castilla de Burgos).

Breve resumen intervención:

Exposición organizada por el IES “Santo Domingo de Guzmán de Lerma” y tiene un marcado carácter didáctico para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La exposición consta de 15 paneles sobre los beneficios de las migraciones a lo largo de la evolución humana desde las distintas materias que se imparten en ESO y Bachillerato.

Aportaciones a la educación intercultural:

Según especificamos en el capítulo I de nuestra tesis doctoral cuando nos acercamos a otras culturas, tres son las actitudes más prototípicas, entre ellas el interculturalismo. El interculturalismo promueve valores en el sentido de que parte del respeto por otras culturas y busca el diálogo desde la igualdad. De igual modo, tiene una visión crítica de las culturas y también de la propia. Esta exposición pone de manifiesto la herencia transmitida por el hecho de las migraciones a los seres humanos desde distintos ámbitos ideológicos, lingüísticos, económicos, artísticos o sociales. Pero además de los valores que individualmente transmiten cada una de estas aportaciones y los valores que las migraciones transmiten en su conjunto, la interculturalidad se puede entender como una estrategia de fortalecimiento de los valores ya que hace (Vargas y Méndez, 2012)

una valoración crítica de lo propio, así como un reconocimiento y valoración de lo ajeno. De esta forma se establecen diálogos, se eliminan conflictos y se buscan soluciones.

Aportaciones a la formación del profesorado:

El profesorado que ha pensado y creado esta exposición ha extraído la parte didáctica de la misma en beneficio del alumnado para crear valores hacia los inmigrantes que en muchas ocasiones son compañeros de estudios. De esta forma se intenta crear un clima de confianza y de respeto.

6ª Ponencia:

Título: Mesa Redonda “El proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de diversidad cultural”: ¿Cómo trabajar con el alumnado desde el centro?

Ponente: Nieves Morales Hernández (Programa ALISO Salamanca).

Breve resumen intervención:

Intervención del profesorado del Programa ALISO en los centros: El alumnado está escolarizado en los centros educativos que le corresponde y el profesorado se desplaza por los centros de la zona para atenderlo.

Colaboran en la elaboración de Proyectos Interculturales y Planes de Acogida, ofrecen orientaciones y recursos al profesorado e intervienen directamente con el alumnado en la enseñanza de la Lengua y Cultura española y el acceso a las Áreas Curriculares.

El alumnado atendido por el profesorado del Programa permanece: en el grupo clase, la mayor parte de las sesiones, y en grupo reducido 2 a 4 sesiones diarias, en principio, para los que tienen un nivel nulo o muy bajo de conocimiento del español.

Título: Mesa Redonda: “El proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de diversidad cultural”: ¿Cómo trabajar con las familias?

Ponente: Paz Hernández Cuadrado (PTSC IES María de Córdoba de las Navas del Marqués (Ávila)).

Breve resumen intervención:

Los aspectos fundamentales que se tratan en esta intervención están relacionados con el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC). Estos profesores nacen al amparo de la diversidad del alumnado y a las dificultades que este alumnado tiene. Forman parte del Departamento de Orientación y la principal labor es dar un apoyo socioeducativo.

También nos hablan del Plan de Acogida, del Programa de Compensatoria, del Plan PROA y de la filosofía de dicho plan.

Título: Mesa Redonda “El proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de diversidad cultural”: ¿Cómo trabajar desde el ámbito social?

Ponente: María Saray de Prada Fuente (Red Incola).

Breve resumen intervención:

La finalidad que se ha perseguido ha sido dar respuesta a las necesidades educativas y sociales, en Primaria, Secundaria y Bachillerato, ludoteca del programa mujeres árabes, campamento urbano de verano) reforzando a los chicos inmigrantes que se incorporan por primera vez al sistema educativo español para prevenir el fracaso escolar y lograr una integración social lo más normalizada posible.

Se han agrupado todas las actividades en torno a un aula abierta a toda la población y, por tanto, con una mayor atención a otros campos de actuación o necesidades. Se pretende que aprendan habilidades sociales y educación en valores (cooperación, trabajo en equipo, solidaridad...) también que les facilite su correcta adaptación en el tiempo libre.

No solamente es un recurso dirigido a los menores inmigrantes, sino que también se pretende involucrar a las familias y al resto de la sociedad. Apuestan por una metodología intercultural para formar ciudadanos abiertos al mundo. Abogan por la participación de voluntariado joven para que vivan la experiencia de conocer en

primera persona las dificultades con las que se encuentran estos menores y así cuando se tropiecen con chicos de su misma edad de nacionalidad extranjera no se den actitudes de rechazo, xenofobia ni aislamiento.

Intervienen desde dos áreas de actuación:

- Área didáctica para compensar las deficiencias en materias instrumentales y ofrecer, de forma individualizada, el apoyo que cada alumna/o precise.
- Área socio familiar para favorecer y lograr una relación entre las familias inmigrantes con las de la sociedad de acogida, el centro y el entorno próximo.

Aportaciones a la educación intercultural:

Como venimos apuntando, la educación intercultural al asumir la diversidad se plantea una renovación en el quehacer educativo modificando el entorno escolar, el currículo formal e informal, en el entorno escolar y en las prácticas pedagógicas. En una escuela democrática y plural se debe tener en cuenta la cultura propia y la de los demás y las relaciones y expectativas del alumnado para la construcción de conocimientos así como las relaciones y vínculos que se van creando entre el alumnado. Se trata pues, de lograr que los alumnos aprendan en función de sus características adquiriendo conocimientos y habilidades que les permita desenvolverse eficazmente en toda sociedad. En este sentido, contribuimos a formar ciudadanos respetuosos con la diversidad.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Teniendo en cuenta lo dicho en el capítulo II de esta investigación, la formación del profesorado para la atención a la diversidad ha de iniciarse reconociendo esta diversidad. Pero para atender a esta diversidad debemos cambiar nuestras metodologías de trabajo teniendo en cuenta que nuestras aulas cada vez son más heterogéneas. Nosotros debemos dar una respuesta basada en la heterogeneidad porque si no es así estamos abocados al fracaso escolar del alumnado. Esas estrategias de trabajo centradas en los libros de texto y los ejercicios individuales en el cuaderno realizados por todo el grupo de

la misma forma y en el mismo momento deben dar paso a otras habilidades y competencias que permitan el éxito del alumnado tan diferente entre sí. No se trata de excluir del aula al alumno que tiene dificultades, sino de probar con otros procedimientos de trabajo basados en la flexibilidad organizativa de los grupos y de los espacios del centro, en el diseño de talleres de aula y tareas multinivel que faciliten la adaptación al ritmo de aprendizaje de cada alumno o alumna, en la aplicación de tutorías ente compañeros, el fortalecimiento de redes de apoyo y círculos de amigos, y las diversas modalidades del trabajo cooperativo (Staimback y Staimback,1999).

Si la diversidad está en las aulas, la formación para responder a la diversidad no ha de dirigirse sólo a los especialistas, como ha venido haciéndose tradicionalmente, sino que es esencial para el profesorado de los grupos ordinarios. El profesorado requiere una formación asentada sobre el intercambio de experiencias, la cooperación, el diálogo profesional, la acción y la reflexión sobre las buenas prácticas profesionales.

Resumiendo, se necesita una formación del profesorado para la diversidad, apoyada sobre nuevos principios que empiece por reconocer esta diversidad dirigida a todo el profesorado y no sólo a los especialistas y fundamentada sobre la reflexión y la acción educativa.

Ponente: Amparo Arribas (Asociación Rigoberta Menchú).

Breve resumen intervención:

Nos presentan el programa “Ayuda a estudiar a un joven inmigrante” y de los fines principales de la Asociación Intercultural Juvenil “Rigoberta Menchú” como lugar de acogida e integración a los jóvenes inmigrantes que llegan a Castilla y León mediante actividades culturales, lúdicas y educativas.

Aportaciones a la educación intercultural:

Esta asociación contribuye al desarrollo de la interculturalidad pues trata de acoger e integrar a los jóvenes inmigrantes que llegan a Castilla y León a la Educación Secundaria mediante un voluntariado

juvenil. Promueve formación, cultura, deporte y ocio desde la interculturalidad e impulsa un voluntariado juvenil por la paz y la tolerancia para desarrollar actitudes y valores de ciudadanía intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Hay asociaciones, como por ejemplo de la que estamos hablando, que uno de sus objetivos principales es contribuir a la formación permanente posibilitando que las personas que trabajan en instituciones de educación en su sentido más amplio, o que se dedican a la formación de dichas personas, lleven a cabo cursos de formación. De esta manera, se facilita que los participantes mejoren sus competencias de enseñanza, formación, orientación y gestión que puede ser el caso de la citada Asociación Rigoberta Menchú sobre todo en la parte dedicada a las actividades educativas y culturales.

2.4- Actividades de formación en el curso 2009/ 2010

Modalidad de formación: Jornada

Título: II Jornada Provincial sobre la Diversidad Cultural: “Estrategias educativas para incorporar la interculturalidad en los centros educativos”

1ª- Ponencia:

Ponente: Xavier Besalú (Universidad de Gerona).

Título: “Puesta en práctica de la educación Intercultural en los centros escolares”.

Breve resumen intervención:

Xavier Besalú nos dice que el proceso de incorporar la educación intercultural en todos los centros educativos podría empezar de inmediato, pues sólo requiere tener algunas ideas claras y voluntad de hacerlo; no es imprescindible ni tener un proyecto perfectamente definido, ni contar con un profesorado debidamente formado para

iniciar el camino. En realidad, todos los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje son susceptibles de interculturalizarse, todas y cada una de las competencias, áreas y materias del currículo escolar requieren la mirada intercultural; las formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje no son ni indiferentes, ni equivalentes, ni desde el punto de la eficacia instructiva, ni desde la óptica de la equidad formativa; y la educación en valores no puede seguir siendo algo que se da por descontado, sino un proyecto planificado, desarrollado y evaluado con rigor.

Aportaciones a la educación intercultural:

A lo que se refiere Besalú cuando se piensa en un proyecto intercultural no es sólo la celebración del día de la paz o una muestra folclórica de gastronomía, o el Día de la Interculturalidad, es decir, no se trata de celebrar un hecho puntual. Besalú cuando piensa en la educación intercultural se refiere a un proyecto global de centro y de aula en el que se apuesta por un enfoque centrado en el desarrollo de las personas como individuos con derechos y deberes, en la construcción de un espacio común de convivencia, y del futuro ejercicio de sus posibilidades como ciudadanos. Si nos remitimos de nuevo al capítulo II de esta investigación es el modelo holístico y global del que habla (Besalú, 2002, p.69) en el que dice que la intervención escolar se plantea desde nuevos caminos en todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (currículo explícito y oculto, evaluación, metodología, materiales...).

Aportaciones a la formación del profesorado:

Como docentes que somos ya sabemos que los centros escolares son ecosistemas sociales donde nuestras gestiones están llenas de significados para las personas que trabajamos y estudiamos en ellos. Además de acceder al conocimiento, se intercambian percepciones de la realidad, se aceptan o se rechazan modelos y valores y se forman las identidades. Por todo esto, nosotros los profesores y maestros debemos plantearnos meticulosamente la selección y elaboración del currículum y su desarrollo mediante prácticas que reaviven las diferentes culturas representadas por cada alumno y alumna como apuntamos en el capítulo II cuando hablamos de las dimensiones que

hay que atender a la hora de comenzar un proceso de cambio y transformación en el proceso de formación (Sales, Moliner y Traver, 2010).

2ª Ponencia:

Ponentes: Mónica Lago y Beatriz Gallego (CREI Castilla y León).

Título: “El trabajo cooperativo y los recursos multimedia como herramienta para la educación intercultural”.

Breve resumen intervención:

De todos es conocida la importancia que en estos momentos se da a la presencia de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, por su capacidad de motivación y por su eficacia para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los Recursos Multimedia se convierten en herramientas muy útiles para el desarrollo de las competencias básicas (en general, y de la competencia intercultural y la competencia social y ciudadana), ya que facilitan la activación de un mayor número de inteligencias y promueven la participación activa del alumnado en la construcción de sus propios aprendizajes.

Además, en el momento actual nos encontramos con una gran variedad de recursos generados que se encuentran a disposición del profesorado. Pero mucha cantidad, no significa necesariamente mejor más o mejor utilización. La necesidad que encontramos es cómo ayudar al profesorado a compartir e intercambiar todo el material existente de tal manera que se facilite el trabajo en equipo y/o la cooperación entre distintos profesores al margen del espacio físico de sus aulas y centros.

Aportaciones a la educación intercultural:

Desde nuestras aulas comprobamos que las TIC están introducidas cada vez más en nuestra práctica educativa. De ahí que nos sintamos obligados a hacer un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular y organizativo para aprovecharnos de ellas. Las TIC constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre los usuarios y lograr la superación de conflictos

que se generan a diario por el rechazo a lo desconocido. Estas herramientas nos permiten acceder a infinitos recursos para el trabajo en el aula, también sirven para conectar e interactuar, para la relación y la participación dando lugar, entonces, a nuevas posibilidades y modelos dentro del mundo educativo.

De este modo, para concretar los conceptos de interactividad, de intercambio, de interconexión, educación interculturalidad, enriquecimiento, ciudadanía intercultural, etc; es necesaria una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo y participativo entre los centros de todos los lugares del mundo, así de esta manera las TIC constituyen una herramienta fundamental en la educación intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Navegando por Internet nos encontramos con una gran variedad de recursos que favorecen la comunicación y el intercambio de información sobre experiencias interculturales. Esta información de la que disponemos las escuelas y el profesorado hace posible la formación de comunidades virtuales interculturales tales como los foros, los chat, las vídeo conferencias, los blog, los sitios web, las plataformas educativas, los bancos de recursos multimedia, etc. Además, en estos momentos de cambio y de auténtica revolución de la comunicación y la formación on line con el desarrollo de los MOOC, como modalidad de educación abierta por medio de plataformas educativas y de otras formas masivas de interacción y formación, no podemos dejar de lado las posibilidades pedagógicas que engendra la interculturalidad para el afianzamiento de procesos de aprendizaje en red que tengan en cuenta la diversidad cultural como un factor educativo relevante y de encuentro fructífero (Borrero y Yuste, 2011; Leiva, Yuste y Borrero, 2011; Priegue y Leiva, 2012).

Por ello, el profesorado, con la presencia de una gran diversidad cultural debe tener presente esta realidad e incorporar dentro de sus prácticas escolares la utilización de estos recursos y aprovechar el gran potencial que ofrecen para el trabajo en nuestras aulas.

3ª- Ponencia:

Ponente: Sonia Camazón y Clara López (CEIP Álvar Fañez, Iscar (Valladolid)).

Título: “Orientaciones metodológicas desde el Programa de Compensatoria”.

Breve resumen intervención:

En la ponencia se comienza presentando la realidad del centro, y después exponen el programa de educación compensatoria.

- Cómo organizar un programa de educación compensatoria:
- ¿Qué hacemos cuando un alumno llega por primera vez al centro?
- Acogida del nuevo alumno/a
- Evaluación de la competencia
- Elaboración de un plan de actuación individual
- Diseño de las adaptaciones curriculares
- Estrategias metodológicas para trabajar con el alumnado de compensatoria en el aula
- Materiales recomendados dentro del programa de educación compensatoria.

Aportaciones a la educación intercultural:

El enfoque intercultural que venimos estudiando en la presente tesis considera a las diferencias como algo enriquecedor y trata de favorecer el intercambio comunicativo. Este modelo de educación plantea acciones dirigidas a todo el alumnado para favorecer el descubrimiento mutuo, la adquisición de competencias interculturales y el mantenimiento de la lengua y cultura, tanto del grupo mayoritario como de las minorías, a diferencia del programa de compensatoria que se trabaja desde la perspectiva del déficit. Estos programas de compensatoria tratan de conseguir la igualdad de oportunidades mediante una enseñanza destinada únicamente al alumnado que presenta un desnivel educativo recurriendo a una medida poco inclusiva como es sacar al alumnado de sus aulas ordinarias y de su grupo de referencia. Esta medida, a mi juicio, es muy poco inclusiva, más bien al contrario.

En este momento procede remitirnos al artículo “Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados” de Rodríguez, Ríos y Racionero, en el que se remiten a la investigación europea para subrayar que el objetivo de integración de la educación compensatoria se puede conseguir implicando a toda la comunidad y extendiendo el aprendizaje instrumental en horario no lectivo (Oster, Linna, Jansen y Carvalho, 2000; INCLUD- ED, 2006- 2011).

Los resultados de la investigación científica internacional señalan que el streaming, es decir, los agrupamientos homogéneos por nivel de competencia y rendimiento (Comisión Europea, 2006) tienen repercusiones negativas en los resultados educativos del alumnado. El mixture, es decir, la inclusión de todos los alumnos en una misma aula con un único docente, tampoco es la alternativa para dar respuesta en el aula a los estudiantes. Según la investigación científica, la opción de más éxito en términos de rendimiento académico y mejora de la convivencia es la inclusión porque en el aula, la inclusión implica el aprovechamiento de la heterogeneidad de niveles de competencia entre estudiantes y la reorganización de los recursos humanos existentes, utilizándolos para incluir en lugar de segregar (INCLUD- ED, 2011). Estas acciones inclusivas pueden ir más allá del aula, como la extensión del tiempo de aprendizaje. Esto implica el incremento de interacciones respecto a actividades de enseñanza, acelerando los procesos de aprendizaje escolar. Así pues, la gestión del tiempo que se dedica a las competencias relativas a aprendizajes instrumentales más allá del horario lectivo maximiza los resultados de los alumnos (Creemers y Kyriakides, 2007)

Aportaciones a la formación del profesorado:

El profesorado debe saber encaminar la prolongación del tiempo de aprendizaje implicando a los familiares y a la comunidad educativa y pensar y programar las actividades educativas para este tiempo como por ejemplo la bibliotecas tutorizadas donde se prioriza la presencia de familiares y voluntarios en horario extraescolar. Una buena decisión por parte del profesorado es la solicitud de los programas PROA los cuales llevan implícito el superar la idea del déficit en la educación

compensatoria para pasar a diseñar entornos de aprendizaje y currículos que partan de las altas expectativas y no del déficit.

4ª - Ponencia:

Ponente: María Aranzazu Zamorro IES Hoces del Duratón, Cantalejo (Segovia).

Título: “Los agrupamientos flexibles como estrategia metodológica para responder a la diversidad”.

Breve resumen intervención:

Los aspectos fundamentales que se tratan son:

- Entorno y características del centro, tipo de alumnado y enseñanzas que se imparten.
- Buscar soluciones a los bajos rendimientos en la ESO, atención a alumnos inmigrantes y alumnos con dificultades académicas: definición de grupos flexibles.
- Establecer criterios de agrupamiento y dinámica de actuación a lo largo del curso.
- Distribuir a los alumnos en cada grupo: aspectos a tener en cuenta y prueba objetiva inicial.
- Análisis de la captación de los objetivos mínimos por parte del alumno: observación directa en el aula, pruebas objetivas...
- Funcionamiento de los grupos flexibles.
- Coordinación de los miembros del departamento.

Aportaciones a la educación intercultural:

¿Qué es, entonces, lo que aportan los agrupamientos flexibles a la educación intercultural? Tratan de dar una respuesta a los centros para atender aquellas necesidades derivadas de la diversidad de los alumnos y sus posibles formas de aprender. Están pensados para favorecer el trabajo con la diversidad de los alumnos, nunca para facilitar el trabajo uniforme con grupos supuestamente homogéneos.

Pero también los agrupamientos flexibles favorecen las relaciones, fortalecen la autoestima, permiten realizar un trabajo más adaptado al

alumnado y favorecen el trabajo cooperativo. Estas son las pretensiones de los grupos flexibles pero lo que está ocurriendo en nuestras escuelas es que los grupos flexibles se hacen separando al alumnado en función de su ritmo y de su nivel educativo, lo cual ya no es nada inclusivo, sino segregador. Y estos grupos no son lo flexibles que se dicen pues en realidad son permanentes, fijos... Yo no creo que un alumno se motive, por ejemplo, porque le haya tocado el grupo de los más retrasados, aunque le pongan tareas más fáciles.

Aportaciones a la formación del profesorado:

La forma en que se agrupan los alumnos va a ser, en sí misma, un factor educativo decisivo de socialización y de integración básico, de cuya eficacia dependerá la dinámica de cada grupo y de la actuación del profesorado. El profesorado cuando toma la decisión de agrupamientos flexibles lo va hacer conociendo las ventajas que este agrupamiento aporta.

5ª- Ponencia:

Ponente: Sara Alonso (ANAYA-ELE).

Título: “Presentación material bilingüe: Las guías de supervivencia lingüística”.

Breve resumen intervención:

Presentación de la colección “Español para principiantes” de ANAYA ELE. Uno de los objetivos que pretende la ponente en esta presentación de materiales es descubrir cómo podemos los docentes rentabilizar este material complementario con los alumnos que estudian el español como segunda lengua.

Ejemplares de “español para principiantes árabe” y “español para principiantes ruso”.

También analiza las ventajas e inconvenientes de la utilización de este tipo materiales en el aula de cara al alumnado.

Aportaciones a la educación intercultural: ya analizado.

Aportaciones a la formación del profesorado: ya analizado.

6ª Ponencia:

Ponente: Marisa Pata (Fundación Germán Sánchez Ruipérez).

Título: “Programas Interculturales en CILIJ de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca”.

Breve resumen intervención:

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez tiene en su Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Salamanca un proyecto cultural abierto a toda la sociedad, que ofrece a los niños y jóvenes un espacio de libertad. En este proyecto se presenta la lectura como una experiencia gratificante y enriquecedora.

Con los libros se comparten realidades y otras culturas; ellos se convierten en elementos integradores y socializadores dentro de la biblioteca. El conocimiento de las costumbres y formas de vida de otras gentes, propicia la comunicación y el diálogo, sentimientos de comprensión y aceptación de otros pueblos frente al rechazo, la incompreensión, el racismo y la xenofobia.

Nos exponen los programas interculturales diseñados en la Fundación: Cuentos del Mundo, Leemos Juntos, Lecturas de Ida y Vuelta, Leyendo Espero...

Las actividades que realizan son: narraciones de cuentos, mitos, leyendas, audiciones de música, proyecciones de vídeos y documentales, encuentros con personas inmigrantes, juegos de viaje y búsqueda de información sobre el país o región.

Aportaciones a la educación intercultural:

Esta fundación nos acerca por medio de los libros de literatura infantil y juvenil a otros países, a sus culturas, a sus personajes, a sus costumbres, a sus lenguas...dando lugar así al fomento de la convivencia y respeto mutuos, a la participación, a evitar la exclusión y el racismo y a un encuentro intercultural, todos ellos indicadores hacia donde deben apuntar nuestros centros ya analizados en la presente investigación.

Aportaciones a la formación del profesorado:

La literatura infantil y juvenil cumple un papel muy importante como material de aula de nuestras escuelas y somos los maestros quienes debemos ser críticos sobre los valores que el cuento está reforzando en nuestro alumnado. Los maestros echamos mano de los cuentos en multitud de ocasiones en nuestras propuestas de trabajo pues de sobra es conocido que para los niños es uno de sus grandes entretenimientos. Nos transmiten conocimientos, conceptos, actitudes, valores. Muchos de ellos nos permiten trabajar la interculturalidad.

7ª- Ponencia:

Ponente: Susana Montemayor (Asesora del Área de Programas de la Consejería de Educación de Madrid).

Título: “El otro como destino: la interculturalización del currículo. Un caso práctico desde las áreas curriculares (lengua y artística)”.

Breve resumen intervención:

A lo largo de la historia de la civilización y de las culturas, muchos han sido los colectivos humanos invisibles en el protagonismo de la historia. Un conocido trabajo de Calvo Buezas (1989) constató, por ejemplo, que sólo 59 de las 41.000 líneas de libros de texto por él examinadas hacían referencia a los gitanos. Lo que este autor llama el error etnocida se ha hecho palpable con las minorías, los más desprotegidos y los marginados sociales y culturales (Terrén, 2002).

La invisibilidad conlleva graves consecuencias porque reduce el conocimiento que el alumnado tanto del engrupo como del exogrupo ha de tener de la diversidad humana, lo que le proporcionaría una riqueza en su formación intelectual y humana, y porque mina la autoestima del alumnado minoritario al carecer de una imagen positiva con la que identificarse y proyectar hacia los demás al ignorarse su presencia cultural en las aulas. Las personas percibimos nuestra identidad si antes es percibida por los demás, nos queremos si nos quieren, nos respetamos si somos respetados por los otros. Nos estimamos si los demás nos estiman. Si alguien se identifica con su

cultura y si su cultura es relegada por los demás, se terminará despreciando.

Al final terminan desestimando su cultura que es la que le ha llevado al desprecio de los otros y por ende al autodesprecio. Algunos estudiantes aprenden que no deben valorarse a sí mismos o a sus comunidades y como consecuencia desarrollan una pobre autoestima o se sienten excluidos del Sistema Educativo.

Finalizan con una propuesta de interculturalización del currículo a partir de una unidad didáctica de animación a la lectura aplicando la metodología del aprendizaje cooperativo e incluyendo actividades de desarrollo emocional.

Aportaciones a la educación intercultural:

Y hablando de la cultura y de las identidades vamos a tener en cuenta a Rigoberta Menchú y la conclusión a la que ella llega en su artículo “La interculturalidad como utopía”:

El término cultura entronca muchos aspectos que hacen diferente un pueblo de otro tales como la forma de vida, el idioma, la forma de vestir, las costumbres, la religión, los valores, el arte, la concepción de la vida, etc. Estos son los elementos que envuelven a una misma cultura y que con el paso del tiempo van formando las identidades culturales y por lo tanto las diferencias culturales. Esa diferencia de identidad ha sido utilizada por los poderes dominantes a lo largo de la historia para justificar el racismo, la explotación, la discriminación, la imposición, la tolerancia. Muy pocas veces la diferencia y la diversidad han sido entendidas en su enorme potencial de riqueza para las sociedades y que sigue ocurriendo en la actualidad.

Menchú no trata de decir que una cultura sea superior a otra sino que insiste en que el origen de un futuro mejor está en la interculturalidad y en la aceptación de las diferencias como riqueza cultural y con lo cual estamos plenamente de acuerdo.

Esta reflexión está en consonancia con la reflexión de Besalú recogida en el capítulo I de nuestra investigación cuando dice que la cultura no forma parte de la herencia genética ni se produce por medios genéticos sino a la manera de ser de una determinada comunidad humana, sus creencias, sus valores, sus costumbres y sus comportamientos.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Muchos profesores con todos los movimientos migratorios acontecidos en las últimas décadas centramos nuestra atención en la aceptación de las diferencias, en el conocimiento de otras culturas y en la valoración de las mismas por medio de innovaciones metodológicas y un ejemplo claro es el modelo de educación intercultural y según afirma Leiva (2012) mencionado en el capítulo II de nuestra investigación, la formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez mayor en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación. Esto ocurre no sólo para dar respuesta al alumnado inmigrante sino también para dar respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas.

2.5- Actividades de formación en el curso 2010/ 2011

Modalidad de formación: Jornada

Título: III Jornadas sobre Diversidad Cultural: “Metodologías de trabajo con el alumnado de diversidad cultural”.

1ª- Ponencia:

Ponente: Miguel Ángel Ariza (Centro Nuestra Señora los Milagros, Algeciras (Cádiz). Coordinador del grupo ICOBAE).

Título: “La metodología de trabajo como estrategia clave para el desarrollo de competencias y la atención a la diversidad”.

Breve resumen intervención:

La escuela actual, a través de la normativa vigente está comprometida con dos ideas que sirven de referentes para la innovación y la mejora. Estas dos ideas son la calidad y la equidad.

Una educación de calidad supone permitir que cada estudiante desarrolle su potencialidad tanto como sea posible, poniendo para ello en juego todo el saber hacer y los recursos disponibles en el sistema.

La equidad en educación supone apostar porque este desarrollo esté al alcance de todos los estudiantes, superando desigualdades y dificultades mediante la actuación coordinada de la escuela, las familias y demás agentes educativos. Estas dos ideas actúan de forma interdependiente en muchos casos: desde la gestión y la organización del centro, desde las estrategias de enseñanza – aprendizaje, desde las actividades complementarias, pasando por la acción tutorial y la atención a la diversidad, hasta la relación con las familias, cada actuación debe representar un paso más en la búsqueda de la calidad y la equidad en el sistema. Toda la comunidad educativa tenemos la responsabilidad de conseguir una calidad y una equidad en nuestra educación.

Aportaciones a la educación intercultural:

En varios momentos de nuestra investigación ya hemos hablado de la calidad y de la equidad en educación, pero en este momento procede mencionar a Luis Torrego cuando en su artículo “La interculturalidad como forma de inclusión: reivindicando la educación como derecho” donde dice que nuestra mirada está puesta hacia una educación equitativa y de calidad que garantice el acceso a la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural. Es sólo de esta manera cuando se apuesta por una educación inclusiva.

Una acertada metodología que valora la diferencia, la diversidad, y la heterogeneidad es el aprendizaje cooperativo. En este sentido, estrategias como los proyectos interdisciplinares, de investigación, las salidas didácticas o la tutoría entre iguales están adecuadas para una buena atención a la diversidad. El aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes dependen los unos de los otros para el trabajo y el aprendizaje, es una buena estrategia demostrada por multitud de experiencias para la atención a la diversidad.

Por otro lado, la utilización de las TIC a través de webquest como herramienta que rescata recursos principalmente de internet permite al alumnado trabajar en un entorno en el cual se encuentra cómodo y que refuerza su motivación. Estas estrategias metodológicas tienen la mirada puesta en la educación intercultural y es, por eso, el considerarlo de gran aportación a la educación intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

No existen estrategias únicas para la enseñanza-aprendizaje de las competencias y la atención a la diversidad, pero sí unas estrategias más eficaces que otras como por ejemplo las planteadas por Leiva (2010 y 2011) en el capítulo II de esta investigación cuando dice que la formación intercultural del profesorado habría que plantearse desde distintos campos formativos como: la dimensión cognitiva, la dimensión actitudinal, la ética, la emocional, la procedimental o metodológica y la mediadora.

Todas aquellas estrategias que pongan a los alumnos ante una situación problemática serán más eficaces que aquellas que sólo exigen una respuesta previamente memorizada o una actividad típicamente escolar y para ello se necesita una formación intercultural del profesorado.

2ª Ponencia:

Ponentes: Mónica Lago y Beatriz Gallego (CREI Castilla y León).

Título: “Organización de los recursos metodológicos para trabajar con el alumnado de diversidad cultural”.

Breve resumen intervención:

Se presentan una serie de pautas que responden a la respuesta educativa del alumnado de diversidad cultural atendiendo a la nueva normativa. Este aspecto se encuentra reseñado en el Dossier “Orientaciones para la respuesta educativa del alumnado de diversidad cultural” disponible en el Sitio Web del CREI Castilla y León.

Dentro de esta respuesta se encuentra precisamente las opciones metodológicas que siguiendo las aportaciones de Coloma y cols. (2007), afirman que en la metodología se encuentra la clave de cualquier cambio educativo. Es el elemento transversal de toda la acción educativa, ya que implica a los contenidos, a la forma de hacer del profesor, a la forma de organizar el aula y a los alumnos, a las interacciones que se producen, a la organización de los espacios y los tiempos, y en definitiva a todos los elementos que hacen efectiva la puesta en práctica de un currículo inclusivo.

Para la reflexión y profundización en todo ello, se proponen el monográfico sobre Diversidad Cultural denominado “Organización de la respuesta educativa desde la selección de distintas metodologías para trabajar con la diversidad cultural”.

Finalmente, muestran distintos documentos que son de utilidad para toda la puesta en práctica de la respuesta educativa y las posibles opciones de formación que desde el “Plan de equipos de profesores de compensatoria o profesorado que trabaja con alumnado de diversidad cultural” se ofertaron para el curso escolar.

Aportaciones a la educación intercultural:

Como apuntamos en nuestra investigación, en el capítulo II varias son las estrategias metodológicas que favorecen la educación intercultural como las estrategias de fondo, sociomorales, socio afectivas y cooperativas. Y lo que parece claro es que las estrategias metodológicas para este modelo de educación deben incluir la participación activa del alumnado, la motivación, la funcionalidad del aprendizaje, la cooperación y la colaboración entre compañeros de ahí que en esta ponencia se hable de que la metodología es el elemento crucial de toda la acción educativa.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Actualmente para que un centro educativo pueda ser generador de conocimientos es conveniente que las estrategias de enseñanza estén continuamente actualizadas en relación a las demandas y necesidades de la comunidad donde esté ubicado el centro.

Las distintas estrategias metodológicas se convertirán, por tanto, en un aspecto fundamental en la formación del profesorado que trabaja con

alumnado de diversidad cultural y como decimos en nuestro estudio no se trata de reproducir soluciones aplicadas por otros, sino pensar desde dentro del centro y plantear una estrategia y modelo propio y sentir que la educación intercultural e inclusiva es cosa de todos.

3ª- Ponencia:

Ponentes: Nuria Salamanca (Centro de Integración Local Íscar. Fundación de la Lengua. Valladolid).

Título: “El kamishibai como recurso para el desarrollo de la competencia intercultural”.

Breve resumen intervención:

En esta ponencia se presenta al kamishibai no sólo como un instrumento lúdico sino también como un instrumento didáctico de fácil utilización.

Se hace una lectura de un cuento con el kamishibai y después se explican los pasos a dar para crear uno de estos cuentos teniendo en cuenta una serie de pautas para la realización de los textos y los dibujos. Se concluye con la elaboración de un taller de kamishibai partiendo de un texto dado.

Aportaciones a la educación intercultural:

Uno de los objetivos que persigue este recurso es reconocer y respetar las diferencias personales. También se trabaja en equipo llegando a crear obras que se presentan únicamente con el objetivo de favorecer las relaciones interpersonales y contribuir a la educación intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

El componente teatral del Kamishibai trasciende a la simple lectura, enganchando de una forma especial. El uso del teatrillo acrecienta este efecto. El movimiento de las láminas hace balancear continuamente la atención y las emociones entre la anticipación de lo que va a venir y la estabilidad de lo que hay, favoreciendo la concentración en la historia.

Algunas de las habilidades desarrolladas en estos talleres de kamishibai como por ejemplo la escucha, la cooperación, la interpretación, el trabajo en equipo, la creatividad y expresividad tendrán una aplicación pedagógica por parte del profesorado de gran utilidad. Mediante estos talleres el profesorado participa de manera grupal en el proceso creativo de cuentos kamishibai.

4ª Ponencia:

Ponente: Juan Gómez (Colectivo AMANI).

Título: “Resolución de conflictos interculturales: Sociedad multicultural, educación y convivencia intercultural”

Breve resumen intervención:

Los interrogantes que orientan el taller son los siguientes:

¿Cómo es la realidad donde vivimos?

¿Por qué hablamos de conflicto cuando hablamos de diversidad cultural?

¿Es la mediación intercultural, la respuesta?

¿Qué estamos haciendo en la educación y qué podemos seguir haciendo?

El ponente dice que cada situación requiere una intervención particular, y las soluciones pueden ser variadas dependiendo de cada contexto, aún así no vale cualquier propuesta. Desde su punto de vista son válidas todas aquellas soluciones que opten por la interculturalidad y, entre otras, el ponente sugiere la prevención, la negociación, comunicación y la mediación intercultural. La mediación, como cualquier otro tipo de intervención tiene sentido cuando se desarrolla como un proyecto común y consensuado entre las distintas asociaciones, entidades y servicios de un territorio. La mediación intercultural no es ni puede ser la única respuesta sino que ha de formar parte de un proyecto social más amplio que vaya más allá de las situaciones puntuales y particulares.

Sea cual sea la estrategia a llevar a cabo, se ha de procurar que los destinatarios acaben siendo protagonistas activos de su integración social convirtiéndose en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho y

la responsabilidad de lograr una sociedad intercultural afecta a todos los ámbitos comunitarios de cada contexto social.

Desde la escuela es desde donde podemos trabajar de una forma privilegiada por el respeto hacia lo diferente, por una sociedad más plural, más variada, más rica, y desde donde podemos combatir el racismo, la discriminación y la xenofobia aunque este propósito no sólo se debe restringir al mundo de lo educativo.

Aportaciones a la educación intercultural:

Lo que aporta la mediación a la educación intercultural es el acercamiento entre personas de distintas culturas por medio de una tercera para crear relaciones de convivencia a través de la comunicación entre las personas y los grupos. Con la mediación se trata de impulsar la convivencia social y la diversidad cultural, al mismo tiempo que favorece el pluralismo cultural desde la igualdad y el respeto. Por tanto, el diálogo, el respeto, la empatía, la participación y el acuerdo son las claves de la mediación. Es de esta manera como entendemos que la diversidad cultural y lingüística de las aulas es en sí misma una oportunidad para fortalecer la convivencia intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

En este sentido los mediadores cooperan con los docentes ya que proporcionan canales de comunicación efectivos entre la familia y la escuela. De igual modo, colaboran con los docentes sobre todo con aquellos alumnos que desconocen el entorno educativo, facilitan la acogida y la integración socio-escolar porque si nos remitimos al capítulo II de nuestra investigación sostiene Cardona (2003) que no se puede enseñar educación intercultural si familia y escuela están reñidas. Mantiene Jordán (1995) que la participación de la comunidad en la vida escolar es elemental para la construcción de un currículo intercultural.

5ª Ponencia:

Ponente: Irene Lema (Profesora de Aula de Enlace y autora del Blog “Mis primeras semanas en el aula enlace”).

Título: “TIC e interculturalidad / español L2”.

Breve resumen intervención:

Los avances en las Nuevas Tecnologías y en Internet han cambiado el modo en que la escuela trabaja, aprende y se comunica. Nos presenta desde su experiencia el uso educativo de las TIC en el campo de la enseñanza de alumnos inmigrantes en contextos escolares y da a conocer el Blog “Mis Primeras Semanas” en el Aula de Enlace.

Este espacio virtual es un kit de ayuda referente para el profesorado del alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros, que presenta desconocimiento de la lengua española y que en ocasiones puede presentar un desfase en conocimientos o en competencias básicas. Incluye material de creación propia y una extensa colección de enlaces para facilitar la integración, la comunicación en L2 y el conocimiento de L2 a través de los contenidos, tres objetivos primordiales en el proceso de enseñanza a los estudiantes escolarizados en sus centros.

El blog dispone de un foro de participación que sirve como lugar de encuentro para resolver dudas, aportar sugerencias o intercambiar ideas. Además incluye diversas aplicaciones on-line para que los alumnos puedan trabajar conectados a la red (lectoescritura, pronunciación, traducción, etc.).

Aportaciones a la educación intercultural:

El uso de las TIC en la enseñanza ejerce un papel muy especial para lograr un cambio metodológico, didáctico, curricular, organizativo en todos los niveles educativos para favorecer la calidad de los procesos educativos; Al mismo tiempo son un instrumento excelente para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, fomentar una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce. De este modo es necesaria una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo y participativo para concretar los conceptos de interactividad, interconexión, intercambio, conocimiento, enriquecimiento y ciudadanía intercultural como ya venimos diciendo en esta investigación.

Y para lograr esta iniciativa los docentes debemos intercambiar experiencias educativas de carácter intercultural y así favoreceremos la comunicación entre todos los miembros de las comunidades educativas pero siempre adaptándolo al centro de trabajo y a la vida del mismo.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Estas tecnologías aplicadas a la educación tienen ventajas y desventajas, las cuales son conocidas por los docentes comprometidos en mejorar la calidad de la misma. Somos nosotros los encargados de asumir de manera responsable la forma más adecuada de hacer de la educación un proceso más dinámico con la sociedad rica en diversidad cultural pero para esto también debemos estar formados. Aunque esto es cierto, sin embargo, no es determinante. Si los docentes además nos identificamos con esta labor y nos sentimos implicados a ejercer bien nuestro trabajo, esto resultaría muy positivo.

Pero no sería suficiente sólo con esto, sino que las políticas educativas deben estar orientadas también a que los docentes adquiramos las competencias propias para desempeñar nuestro trabajo. Paralelo a ello es importante que los docentes consigamos una capacitación y asistencia técnicas que nos permita tener a la mano las herramientas necesarias para el aprendizaje de los alumnos mediante las TIC.

6ª Ponencia:

Ponente: Grupo de Teatro de los Viernes “IES Clara Campoamor de Móstoles” Madrid.

Título: Presentación escénica de la Obra “Vivir” de Akira Kurosawa. Versión escénica y musical de Pedro Sáez.

Breve resumen intervención:

La obra “Vivir” de Akira Kurosowa, está basada en el cuento de Lev Tolstoi, la muerte de Ivan Illich. El argumento refleja algunas de las preocupaciones existenciales y sociales del cineasta, y constituye un

canto a la esperanza y a la solidaridad entre los seres humanos. Sólo desde el reconocimiento de su finitud podrá el protagonista hacerse cargo de la realidad de los que padecen la injusticia y luchar contra ella para erradicarla.

El “Proyecto Vivir” surge del teatro de los viernes, dirigido por Pedro Sáez Ortega, del IES “Clara Campoamor” de Móstoles. Su objetivo es crear un grupo estable en el que se integren todos los componentes de la comunidad educativa, profesorado, alumnado (actual y antiguo), madres y padres y trabajadores no docentes para abordar un trabajo escénico global.

Aportaciones a la educación intercultural:

Ya en nuestro estudio hablamos de la práctica profesional del docente como una práctica que no es simplemente de carácter técnico, sino que va más allá hasta materializarse con una práctica intelectual y autónoma para llegar a la investigación- acción como dice (Gimeno y Pérez Gómez, 2000). Desde estos enfoques metodológicos se valoran y priman los procesos y estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas que se tiene en cuenta la capacidad mediadora de algunas personas y que además se aprovechan las diferencias como un valor añadido, ampliando el conocimiento y aprendizaje.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Los docentes debemos acostumbrarnos, hoy más que nunca, a utilizar metodologías y técnicas experienciales donde se desarrolle la buena conducta planteando actividades con un carácter social tales como: talleres de aprendizaje vivenciales, dramatizaciones, teatro social, teatro para el desarrollo, juegos de roles, psicodrama, expresión o trabajo corporal con el fin de llegar a desarrollar el respeto a las diferencias y la participación a la comunidad y de aquí que hayamos tenido en cuenta en nuestro estudio a (Sales, Moliner y Traver, 2010) para conocer las estrategias de participación democrática a la hora de organizarnos como docentes y partidarios de una educación intercultural.

2.6- Actividades de formación en el curso 2011/2012

Modalidad de formación: Curso

Título: "Educación Inclusiva, reto de las escuelas actuales".

1ª- Ponencia:

Ponente: María Antonia Casanova

Título: "Educación Inclusiva, desde la teoría a la práctica".

Breve resumen de la intervención:

En esta 1ª ponencia “Educación inclusiva desde la teoría a la práctica” Mª Antonia Casanova nos introduce en la educación inclusiva como reto de las escuelas actuales partiendo de la sociedad democrática en la que vivimos. Una sociedad democrática que acepta y valora las diferencias, se enriquece con la diversidad, respeta las minorías, pretende una convivencia en la diversidad y exige la diversidad de oportunidades para todos los ciudadanos.

También expone las razones para la educación inclusiva en democracia desde la ética, desde la sociología y desde la psicopedagogía.

En la ponencia también se habla de la educación inclusiva como realidad en las aulas atendiendo al Diseño Universal de Aprendizaje como diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, a los ajustes razonables, es decir, modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales y al currículum inflexible al que todos los estudiantes deben ajustarse, el cual aumenta las barreras para aprender.

Por último nos habla de la evaluación inclusiva y de las propuestas de evaluación:

- El index for inclusión de Booth y Ainscow.
- Desarrollo de los indicadores sobre la educación inclusiva en Europa.

Aportaciones a la educación intercultural:

La ponente responde a dos conceptos clave del tema que estamos tratando, la integración y la inclusión. Una de las diferencias entre estos dos conceptos es que la integración pretende adaptar al alumno con diferencias en relación a su capacidad, cultura, lengua, contexto socioeconómico, etc; con los apoyos necesarios al sistema escolar y la inclusión, sin embargo, apuesta para que el sistema educativo disponga su organización, recursos y diseño curricular para poder aceptar y educar a toda la población escolar con todas sus diferencias.

Como ya apuntamos en el capítulo II de esta investigación, el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto y puede afirmarse que en sintonía con los avances internacionales en este campo, el desarrollo de la integración en el marco de la escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración. Hoy se tiende a abandonar este término y a sustituirlo por el de inclusión y bajo esta visión se contribuye hacia una educación inclusiva e intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Me remito de nuevo al capítulo II de la presente investigación en el que se dice que la educación inclusiva implica modificar la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica. Si esta sociedad exige la convivencia en la diversidad, los procesos educativos deben incorporar las diferencias de las personas a la escuela y por esta misma razón el profesorado debe estar formado para ello.

Una de las metodologías didácticas que propone la ponente es el Diseño Universal de Aprendizaje. Con este enfoque el profesorado pretende asegurarse que todos los alumnos pueden llegar a los contenidos y objetivos del currículum ordinario. Por ello es el profesorado quien debe entenderlo como un sistema de apoyo que

favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida por el profesorado como una condición básica que garantiza la igualdad de oportunidades en el aula.

2ª-Ponencia:

Ponente: Gerardo Echeita

Título: "Organización escolar como elemento clave en la inclusión educativa".

Artículo 1: “Educación inclusiva. Participación y colaboración en los procesos de inclusión educativa”. Gerardo Echeita y Ana Belén Domínguez.

Los autores de este artículo nos hablan del argumento de la educación inclusiva y de su carácter singular y al mismo tiempo contradictorio, donde no nos faltan conocimientos y capacidades pero el problema está en el ámbito de la voluntad y la determinación de los actores en este escenario para llevarlo a la práctica, como dice el profesor Ainscow (2001).

Según Echeita y Domínguez hay dos vectores que articulan el marco de la inclusiva:

- El primer vector es el ideológico y ético. De este vector dependen los principios éticos y los valores sin los cuales es difícil encontrar la motivación, la energía y la capacidad de sostener los esfuerzos necesarios para acometer los cambios educativos.
- El segundo vector es el de los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos. La idea de inclusión, acoge a todas las personas y aquí nos encontramos con una gran paradoja de esta situación.
- A partir de aquí se ha construido un Marco de Referencia para la participación y cuáles son los aprendizajes a incluir pues no hay nada más que entorpezca las posibilidades de participación y aprendizaje del alumnado en un contexto común inclusivo que la estandarización de la enseñanza es decir, hacer todos los alumnos

lo mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios y con las mismas formas de motivación).

Aportaciones a la educación intercultural:

En este sentido, la educación inclusiva es un proceso contextualizado en el que la formación y la instrucción que se ofrece al alumnado tiene como fundamento la participación y la atención a las diferencias. Estas diferencias pueden ser físicas, sociales, económicas o raciales. La idea de la inclusión surge como una gran oportunidad de ofrecer alternativas para toda la población escolar.

Aportaciones a la formación del profesorado:

En el camino como docentes siempre surgen interrogantes sobre nuestra tarea. En muchos momentos nos cuestionamos el que si nos preocupamos por los alumnos más vulnerables parece que facilitamos al sistema educativo no cuestionarse que esta aspiración es para todos. Pero si esto no lo hacemos, estamos corriendo el riesgo de no ser justos con quienes más necesitan de los cambios planteados para que su derecho a una educación de calidad sea lo más lícito posible y que la educación sea la más justa para cada uno de nuestros alumnos.

Los planteamientos de la educación inclusiva actúan también en las formas en las que se pueda atender y dar apoyo a las necesidades de cada alumno dentro del aula, podríamos tener en cuenta las tres categorías de profesorado desde una perspectiva intercultural ya mencionadas en el capítulo II de esta investigación según Leiva (2004): aquellos docentes que piensan que el alumnado inmigrante supone un problema para el educativo habitual, aquellos que perciben con mayor sensibilidad la diversidad cultural en la escuela pero piensan que esta realidad no supone grandes cambios en su práctica docente y los docentes que son receptivos a la interculturalidad. Son con estos últimos con los que nos identificamos por entender la diversidad como un enriquecimiento en la práctica docente.

Artículo 2: Inclusión y exclusión educativa. “Voz y Quebranto”. Gerardo Echeita Sarrionandia.

Echeita profundiza algo más y dice que la inclusión educativa en primer lugar se refiere a una aspiración y a un valor igual de

importante para todos los alumnos y alumnas, todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo...), pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia. Pero no debemos caer en el error de tener la creencia de llevar políticas y prácticas más inclusivas es algo que compete solamente a determinados grupos especiales o singulares, lo que contribuye sobremanera a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. Es lo que Castell (2004) nombra como la “trampa” que suponen muchas prácticas de inserción o integración escolar o educativa cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en situaciones de exclusión, a lo que añade Torrego, Gómez y Parejo (2012) a mencionado en nuestra investigación que un impulso humanitario de atención a las necesidades de los alumnos se transforma en un proceso que perjudica los derechos de ese alumnado e inhibe procesos de reforma más globales y esta visión individualista es la educación refuerza la segregación del alumnado a través de respuestas educativas especiales que se realizan en paralelo al ordinario.

En síntesis, lo que dice Echeita en su artículo es que en último término es cada comunidad educativa la que define y concreta en cada caso dependiendo del contexto, de su historia, de su cultura escolar y de múltiples condicionantes económicos, políticos culturales, etc. porque la inclusión educativa vela por un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y este aprendizaje está en relación con las capacidades de cada alumno porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mejor nivel de cualificación escolar posible.

Aportaciones a la educación intercultural:

Al igual que empezamos nuestro apartado en la investigación sobre la inclusión de los alumnos y alumnas inmigrantes teniendo en cuenta a Echeita (2006) para hablar de inclusión, primero tendremos que hablar

de exclusión social. En su artículo “Inclusión y exclusión educativa” de la revista REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) plantea ideas e interrogantes que contribuyen a debatir y analizar algunas cuestiones y perspectivas relacionadas con el proceso de inclusión educativa.

Después de todo lo leído sobre la educación intercultural y la inclusión, este modelo educativo afecta a todos los componentes de un sistema educativo, como el currículo, la formación del profesorado, supervisión, dirección escolar...ya expresado en la fundamentación teórica de nuestra investigación por Moreno (2008) cuando dice que este modelo de escuela supone que tanto el profesorado, alumnado y familias participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura o religión diferente.

Aportaciones a la formación del profesorado:

La actitud del profesorado ante la inclusión es decisiva. La educación inclusiva depende en gran medida de la actitud que el profesorado adopte hacia ella. Si tenemos en cuenta a Chiner (2011), los resultados obtenidos en su trabajo de investigación avalan que el profesorado tiene una actitud favorable hacia la inclusión pero considera que no dispone de suficientes recursos materiales y personales ni del tiempo necesario para implementarla. Asimismo, la existencia de recursos y apoyos suficientes son determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la inclusión. Los profesores con actitudes más favorables hacia la inclusión emplean con mayor frecuencia prácticas inclusivas que quienes no son partidarios de ella. Pero también se destaca la necesidad de ofrecer una formación docente inicial, acompañada de una formación permanente, sobre la inclusión y su práctica educativa.

Conectando con lo anterior, la investigación permite concluir que uno de los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes del profesorado en relación a las expectativas que muestran ante los alumnos de diversidad cultural, y el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado.

Puede ocurrir que la falta de formación adecuada ocasione desinterés y cierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria.

3ª Ponencia:

Ponente: Carmen Boqué

Título: "Educación para la convivencia y la paz en el marco de la escuela inclusiva".

Breve resumen de la intervención:

La ponente nos expone que la clave de la educación está en la participación, en la confianza, en la aceptación de diferentes puntos de vista y en la corresponsabilidad y para ella echa mano de la mediación como proceso de comunicación a tres bandas en el cual la persona mediadora crea las condiciones para que los protagonistas del conflicto puedan compartir inquietudes y limitaciones con el ánimo de ponerse de acuerdo.

Se trata de trabajar con el otro y no contra el otro en busca de una vía pacífica y equitativa de afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, aceptación, aprendizaje y respeto mutuo.

Aportaciones a la educación intercultural:

Hablamos de nuevo de la mediación intercultural. La mediación intercultural, en mi opinión, es una herramienta muy importante en el proceso de inclusión de alumnos inmigrantes. La razón de la mediación en nuestro ámbito educativo es solucionar los problemas de entendimiento que entre profesores y alumnos pueden existir y problemas de convivencia entre los mismos alumnos. Bien se puede encajar en uno de los modelos de la educación intercultural ya estudiado en la presente tesis doctoral que es el modelo de las relaciones humanas, ya que este modelo trata de valorar las diferencias culturales y promover el diálogo y la comprensión entre los diferentes grupos culturales buscando siempre la solidaridad entre ellos.

Si nos centramos en los contextos multiculturales estamos hablando de personas pertenecientes a grupos socio-culturales y étnicos distintos que comparten el mismo espacio social. Donde es inevitable una intervención mediadora es en la comunicación de las personas del grupo dominante y las personas del grupo minoritario. De lo contrario, la comunicación se ve afectada por la segregación espacial, por el peso de los estereotipos y prejuicios que los grupos tienen uno del otro, por el escaso dominio de la lengua en las personas inmigradas recién llegadas. Como bien queda explicado en este estudio uno de los indicadores hacia donde deben apuntar nuestros centros educativos es a la superación de los estereotipos y prejuicios siendo la mediación una vía pacífica para resolverlo.

Aportaciones a la formación del profesorado:

No es necesario ser docentes para saber que los conflictos están unidos a las relaciones humanas. Para caminar hacia una sociedad intercultural y mestiza, no queda más remedio que fomentar el contacto entre personas y grupos culturalmente distintos. La escuela es la base para la construcción de la convivencia cultural. Y educar para la convivencia intercultural supone plantear iniciativas y estrategias pedagógicas de carácter inclusivo por parte del profesorado que atiendan a la necesidad de formar en el respeto a la diversidad cultural. Pero para que el profesorado se forme en el respeto hacia la diversidad cultural debe conocer estrategias de fondo, sociomorales, socio afectivas y cooperativas ya analizadas en el presente estudio.

4ª- Ponencia:

Título: Comunidad de Aprendizaje del CEIP Mare de Deu de Montserrat de Tarrasa (Barcelona).

Breve resumen de la intervención:

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje aparece como una respuesta educativa que rompe con la estructura tradicional de la escuela para abrir sus puertas a la participación de toda la comunidad.

Ya apuntábamos en el capítulo II de esta investigación de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión atendiendo a varios autores como Castell y Flecha.

Esta experiencia educativa nos define la Comunidad de Aprendizaje como proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.

Nos define también las fases por las que debe pasar dicha comunidad que coinciden con las enumeradas en el capítulo II sobre la fundamentación teórica. Estas fases son: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades, planificación e investigación.

Trabajan con grupos interactivos pues se trata de introducir en el aula todas las interacciones necesarias para que los niños y las niñas aprendan lo necesario para afrontar la actual sociedad de la información en lugar de segregar al que no sigue el ritmo escolar y saber cómo se organizan estos grupos.

El voluntariado que es diverso ayuda a tener presente otros puntos de vista, a veces desconocidos.

Las familias participan en asambleas de clase y de AMPA, Comisiones mixtas Biblioteca T, fiestas, voluntariado, radio...Comisión Gestora representante de cada comisión, dirección, CREA, Entidades, Consejo Escolar, Reuniones de Planes Comunitarios, Reuniones del Entorno.

En cuanto a la formación de familiares: aumenta la complicidad en la formación de los niños y niñas, efecto llamada: otras mujeres del entorno demandan nuestra formación, se incorpora gente nueva y aumenta la participación, la escuela se pone en contacto con las entidades ya que al tener más participación necesitamos más recursos. Esta formación mejora la vida de los estudiantes y la de las madres, por tanto, como tiene éxito el formato se traslada a otras entidades.

Como ya hemos apuntado en nuestro estudio, las Comunidades de Aprendizaje deben abrir vías de participación de todos, por eso, se deben transformar las relaciones de poder que habitualmente se mantienen en la escuela por una nueva estructura más abierta, participativa e igualitaria.

Aportaciones a la educación intercultural:

En más de una ocasión he tenido la oportunidad de escuchar a Ramón Flecha y siempre mantiene lo mismo: “Dejemos de basarnos en las ocurrencias para dar paso a las evidencias”, en la evidencia de que una Comunidad de Aprendizaje es una alternativa para la igualdad de las diferencias y no hay duda de que proporciona educación a aquellos grupos que están permanentemente excluidos, y, así, de esta manera, se apunta hacia una educación intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Para que los docentes seamos inclusivos son necesarios importantes cambios en nuestra formación y sobre todo deben ser las instituciones de formación docente las que estén abiertas a la diversidad y formar docentes para atenderla. A diferencia de la sociedad industrial donde el alumnado iba a la escuela a aprender por ser el único lugar de transmisión de conocimientos, en la actual sociedad de la información y la comunicación, la educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula sino de las interacciones constantes que establece el alumnado en todos sus ámbitos de acción. El proyecto de comunidades de aprendizaje aparece como una respuesta educativa que rompe con la estructura tradicional de la escuela para abrir sus puertas a la participación de la comunidad. Esto supone muchos cambios sobre todo en la formación del profesorado, en la participación de la comunidad de aprendizaje, también en la participación de profesionales de la educación y otras personas voluntarias e instituciones, en las formas de relación, en las formas de organización del aula, en la atención a los familiares, etc. Por lo tanto, todos estos cambios necesitan de una buena formación del profesorado.

Modalidad de formación: Curso

Título: "Trabajo por proyectos como metodología para el desarrollo de la competencia lingüística".

Ponencia: "La educación inclusiva. Estrategias metodológicas que favorecen la organización en contextos inclusivos". Luis Torrego.

Ponente: Luis Torrego

Breve resumen de la intervención:

Luis Torrego como ponente de este curso y director de esta tesis doctoral, comienza su discurso con la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural como patrimonio común de la humanidad tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los seres vivos. Hace un breve repaso de la Educación Especial como enfoque individualista y sus consecuencias, para centrarse con más detenimiento en el modelo inclusivo. A las preguntas sobre atención a la diversidad: ¿qué podemos hacer para el alumnado diverso al margen de lo que hacemos para el alumnado normal? y ¿qué podemos hacer para todo el alumnado, para que todos aprendan, considerando que todos somos diferentes? el ponente responde sobre lo que no es inclusión y nos define la educación inclusiva tomando la definición de la UNESCO. También nos explica los elementos efectivos y las buenas prácticas para conseguir una educación inclusiva teniendo en cuenta al profesorado, al alumnado, a los agrupamientos, a las metodologías adecuadas, las estrategias educativas y una evaluación sistemática. Entre las estrategias que favorecen la educación inclusiva destaca: aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, tutorías entre iguales, tareas integradas, ampliación del tiempo escolar, etc.

Aportaciones a la educación intercultural:

El ponente insiste en una idea clave para la educación intercultural: el carácter inclusivo de la misma. Y utiliza un concepto fundamental para el desarrollo de la inclusión: la igualdad de las diferencias. Muchos modelos de educación intercultural se fijan sólo en el respeto a la diversidad, en el fomento de la misma y no tienen en cuenta que la diversidad tiene que venir acompañada del contrapunto de la igualdad.

La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a mayores desigualdades. Precisamente la igualdad arranca en el hecho de que todas las personas somos diferentes. La igualdad incluye nuestro derecho a ser diferentes, además del derecho de no ser categorizados con etiquetas.

Eso nos debe llevar a enseñar sobre la base de la igualdad y del diálogo. Si no es así, no se podrán trabajar los fines que son propios de la educación intercultural. Igualdad y diálogo, pues, son medidas que fortalecen el reconocimiento al derecho a la diferencia, a la vez que se persigue una auténtica igualdad de oportunidades.

Aportaciones a la formación del profesorado:

La formación del profesorado tiene que caracterizarse por ser una formación que posibilite el que se trabaje en proyectos inclusivos y transformadores, que den lugar a la igualdad de las diferencias. Y para eso hay que recuperar un concepto importante que es el compromiso social de los maestros. Además habrá que perseguir que se desarrollen la actitud crítica, de investigación y mejora de las propias prácticas, el compromiso ético y político con la educación, con el alumnado y con la sociedad y de esta manera estaremos contribuyendo a una formación intercultural del profesorado

2ª Ponencia:

Ponente: Luis Torrego.

Título: Proyecto I+D MIXSTRIN.

Luis Torrego nos presenta parte de los resultados del Proyecto INCLUD-ED sobre las formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar.

Clasifica en tres las modalidades de agrupación del alumnado, que implican tres formas diferentes de responder a la diversidad y sus resultados educativos son también diferentes. Las diferencias entre estas formas son:

Mixture: organización del aula tradicional.

Streaming: la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar.

Inclusión: se basa en mantener la heterogeneidad del aula pero incorporando recursos en su interior, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje.

En este estudio si nos centramos en Primaria el mixtura no aparece de forma significativa en las escuelas. Sin embargo, el streaming, sí que aparece. El 57,9% de las escuelas organiza actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento en grupos dentro de clase. El 39,9% de las escuelas organiza actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento en diferentes clases. El 82% de las escuelas realiza grupos de refuerzo o apoyo separados del grupo de clase en algunas áreas. El 57% de las escuelas hacen adaptaciones curriculares individuales excluseras. En el 71% de las escuelas se hacen adaptaciones curriculares individuales. En un 45% de los centros están llevando a cabo actividades inclusivas, es decir, actividades de aprendizaje instrumental fuera del horario lectivo.

Aportaciones a la educación intercultural:

Podemos tener en cuenta las conclusiones del proyecto para concretar las aportaciones a la educación intercultural:

- El streaming es la forma más frecuente de atender a la diversidad y con la que se favorecen resultados desiguales entre grupos de alumnado diverso. Las prácticas inclusivas son las que acercan al alumnado a la calidad y la equidad educativa con mayores garantías.
- El profesorado utiliza prácticas de streaming como forma de manejar la diversidad, pero no como forma de conseguir mejores resultados. El profesorado desconoce alternativas más efectivas y equitativas de atención a la diversidad.
- Las escuelas que han progresado hacia prácticas educativas más inclusivas han registrado mejoras cuantitativas y cualitativas en los resultados de su alumnado.
- La organización de los recursos para dar respuesta a la diversidad. Abrir los centros educativos a la comunidad permite introducir un amplio y variado abanico de recursos humanos que favorecen la implementación de prácticas inclusivas.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Si tenemos en cuenta los resultados de este estudio, los docentes en nuestra práctica educativa diaria debemos evitar cualquier separación generada por los niveles previos de aprendizaje, tales como las adaptaciones en los contenidos, objetivos y materiales que alejen a los alumnos del currículo general. Igualmente debemos tener presente la diversidad a la hora de organizar espacios y recursos.

Como ya hemos dicho a lo largo de este estudio, los docentes debemos conocer y aprender de la experiencia de muchos centros educativos que están obteniendo resultados de éxito para todo el alumnado minimizando desigualdades a través de prácticas inclusivas. Y algo que debemos aprender los docentes es a valorar la diversidad de niveles de aprendizaje y convertirlo en un recurso para promover el aprendizaje en el aula.

Por todo esto, los docentes debemos formarnos para transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje abriéndoles a la participación de la comunidad.

Modalidad de formación: Jornada

Título: IV Jornada sobre Diversidad Cultural

1ª Ponencia:

Título: “Proyecto buenos tratos, buenos ratos”

Breve resumen intervención:

El colegio Miguel Íscar está ubicado en la periferia de Valladolid. Gran parte de la población presenta serios problemas laborales y económicos. Todos los alumnos del centro son de etnia gitana. Presentan necesidades de compensación educativa, dificultades de aprendizaje, problemas de convivencia y absentismo escolar.

El plan “Buenos tratos, buenos ratos” pretende hacer una transformación del centro bajo el convencimiento de que para lograrlo se debe transformar la escuela que hemos heredado de la sociedad industrial en un modelo igualitario de la sociedad de la información.

Se sueña con un nuevo modelo de escuela, resultado del consenso entre alumnado, familia y profesionales de la educación y de acción social. El objetivo general es conseguir una escuela en la que los alumnos reciban una educación que les sirva para vivir con dignidad e igualdad de condiciones sociales.

El plan global se concreta en tres programas totalmente interrelacionados: Vamos al colegio, Convivimos y Nos gusta leer.

El objetivo principal de “Vamos al cole” es tratar de motivar a las familias para que sus hijos asistan al colegio, es decir, reducir el absentismo escolar.

El objetivo principal del programa “Convivimos” es mejorar las conductas individuales y grupales y así aprender a convivir en el colegio.

El objetivo principal del programa “Nos gusta leer” es reducir el fracaso escolar.

Aportaciones a la educación intercultural:

El proyecto se fundamenta en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, y superar la dualidad social y educativa en la que se encuentran ya que todo el alumnado es de etnia gitana. Este planteamiento supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con el barrio. Con este proyecto se trata de fomentar los valores como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad de género, el respeto, etc. y contribuyen a prevenir conductas de riesgo social como el consumo de drogas, la violencia en las aulas o el racismo, todo esto es una gran aportación a la educación intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Además de la formación del profesorado hacia la puesta en práctica de estrategias para reducir el absentismo escolar, para mejorar las conductas del alumnado y reducir el fracaso escolar es muy importante la dimensión actitudinal del docente a la hora de contactar y de entusiasmar a las familias sobre todo a las madres que son quienes más participan en este proyecto.

2ª Ponencia:

Ponente: M^a Concepción Sánchez (Inspectora de Educación de la Dirección Provincial de Valladolid)

Título: “Marco normativo en el que se sustenta la educación inclusiva en nuestra comunidad: atención al alumnado de diversidad cultural”.

La ponencia se estructura en dos grandes apartados. Los iremos analizando atendiendo a la normativa vigente:

1- La atención a la diversidad en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)

A nivel nacional, hay que destacar el papel de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, como marco normativo que posibilitó el avance logrado en el ámbito de la atención educativa a la diversidad en la década de los años noventa.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su Preámbulo como uno de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos y reconoce que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado.

2- La atención a la diversidad en Castilla y León

En nuestra comunidad educativa y en la sociedad en general, en los últimos años nos venimos concienciando sobre la diversidad y nos venimos sensibilizando sobre las dificultades y las posibilidades que presentan algunos alumnos en su proceso educativo.

Una vez superados los estereotipos según la ponente, que incidían de forma exclusiva en los alumnos con menores posibilidades educativas, se contempla el panorama de la diversidad con una perspectiva multipolar, que permite la consideración de todos los alumnos diversos en igualdad de condiciones y la plena valoración de todas las necesidades, también de las que posee el alumnado que manifiesta altas capacidades, y que tiene en cuenta, junto a las circunstancias excepcionales permanentes, aquellas otras de carácter temporal.

2.1- Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad.

Fruto del análisis de la realidad y para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas específicas se elaboró el Plan Marco de Atención a la Diversidad. Dentro de este Plan se elaboraron unos planes específicos centrados en el alumnado extranjero y de minorías, las necesidades educativas especiales, la superdotación intelectual, la orientación educativa y el absentismo escolar.

La finalidad del Plan consiste en aportar una atención de calidad para las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado con diversidad cultural en Castilla y León. Para lograr esta finalidad se proponen ocho objetivos que en realidad, podrían resumirse en el primero de ellos: adquirir unos adecuados niveles de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal, tanto referida al alumnado que presenta una acusada diversidad cultural como al alumnado en general, ya que la interculturalidad debe ser un objetivo de todos. Los siete objetivos restantes están enfocados hacia el logro de una escolarización equilibrada, una rápida adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno, garantizar el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza, desarrollar habilidades sociales básicas, dominar los contenidos curriculares instrumentales, conseguir la asistencia regular a clase y organizar una respuesta autónoma y adaptada a nuestra autonomía.

Aportaciones a la educación intercultural:

Si analizamos lo que la LOE plantea respecto a la educación intercultural, podemos decir que establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado, tratando de conseguir el máximo desarrollo integral de la persona. Para poder conseguir este objetivo, propone una educación adaptada a las necesidades personales del alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en que estén escolarizados (Serrano, 2007).

Según la ponente y partiendo de la LOE a nivel nacional y del Plan Marco de atención a la diversidad de nuestra comunidad y todas las órdenes y los decretos que la desarrollan, han hecho posible que en algunas de las escuelas de nuestra comunidad se tenga en cuenta un enfoque intercultural en las prácticas educativas. Como mencionamos en el capítulo II de esta investigación y atendiendo a la LOE nos encontramos en un marco favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela, no sólo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural, sino que además posibilita el planteamiento de focalizar la cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural.

Pero se aplique como se aplique, el término de educación intercultural no es un concepto teórico, sino que ha de tener una aplicación práctica a través del currículum.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Teniendo en cuenta a Jordán (2007) el profesor es el que con su serio compromiso en la educación de sus alumnos minoritarios y con el ejercicio autoreflexivo sobre sus propias actitudes y actuaciones está llamado a convertirse en el “instrumento pedagógico” por excelencia de la educación intercultural. Además de las actitudes positivas hacia el alumnado y su cultura, la competencia pedagógica del profesorado es la herramienta más poderosa para conseguir el éxito escolar en la población inmigrante comparable con la población autóctona. Y añade Jordán, no es suficiente con tener buena voluntad porque para poner en práctica las buenas ideas pedagógicas y enseñar en contextos culturales con un mínimo de garantía, exige una formación específica.

3ª Ponencia:

Ponente: Marisol Justo de la Rosa.

Título: “La teoría de las inteligencias múltiples”. Una filosofía de educación para todos.

Breve resumen intervención:

Son dos los puntos en torno a los que gira la ponencia: el análisis de las inteligencias múltiples y los diferentes estilos de aprendizaje. Distingue entre los siguientes tipos de habilidades:

1. La inteligencia Lingüística involucra la sensibilidad a la lengua hablada o escrita, la habilidad de aprender idiomas y la capacidad de usar la lengua para cumplir con ciertos objetivos. Incluye la habilidad de usar el idioma efectivamente para expresarse retóricamente y poéticamente; y la lengua como forma de recordar información.

2. La Inteligencia Lógico-matemática consiste en la capacidad para analizar problemas lógicamente, resolver operaciones matemáticas e investigar temas científicamente. La habilidad para detectar estructuras, razonar deductivamente y pensar con lógica. Esta inteligencia está relacionada con el pensamiento científico y matemático.

3. La Inteligencia Musical involucra la habilidad en la composición y apreciación de estructuras musicales; también la capacidad de reconocer y componer variaciones, tonos y ritmos. Esta inteligencia se daría paralela a la inteligencia lingüística.

4. La Inteligencia Corporal-física o cinética representa la habilidad de utilizar el cuerpo o parte de este para resolver problemas. Es la capacidad de usar habilidades mentales para coordinar movimientos físicos. Se vería una relación entre la inteligencia mental y física.

5. La inteligencia espacial involucra la capacidad para reconocer y usar las estructuras de amplios y pequeños espacios.

6. La Inteligencia Interpersonal tiene que ver con la capacidad de entender las motivaciones, intenciones y deseos de otra gente. Permite que algunas personas trabajen más efectivamente con otras. Los educadores, vendedores, religiosos, líderes políticos y consejeros, todos ellos necesitan una inteligencia interpersonal muy bien desarrollada.

7. La Inteligencia Intrapersonal involucra la habilidad para reflexionar sobre uno mismo, nuestros sentimientos y motivaciones. Es el tipo de inteligencia que nos ayuda a regular nuestras vidas.

8. La Inteligencia Natural tiene que ver con la capacidad de reconocer, trabajar, evaluar y estudiar los fenómenos y hechos de la naturaleza.

Y estas ocho inteligencias están relacionadas con los estilos de aprendizaje. Dependiendo de nuestro objetivo de aprendizaje, utilizaremos una u otra estrategia para lograrlo, es decir, la interacción que establece el niño con las tareas y situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así parece bastante evidente que cada individuo elabora y relaciona los datos recibidos en función de sus propias características personales y contextuales.

Aportaciones a la educación intercultural:

La Escuela de las Inteligencias Múltiples considera que los alumnos tienen diferentes formas de procesar y organizar la información y en consecuencia de responder a esos estímulos. Por ello, el alumnado tiene diferentes formas de abordar las tareas.

Las inteligencias múltiples apuestan por la diversidad y parten del reconocimiento individual de cada alumno porque una vez detectadas las destrezas cognitivas del alumnado habrá que dar respuesta a la singularidad de cada uno.

Si trabajamos desde los puntos fuertes de cada alumno estaremos fomentando un aprendizaje significativo que se beneficie de la diversidad del alumnado. Además estaremos eliminando las lagunas o desajustes que manifieste cada alumno. No hay duda de que las inteligencias múltiples se fundamentan en la diversidad del alumnado.

Aportaciones a la formación del profesorado:

En nuestra tarea diaria de enseñantes, nos encontramos con que nuestros alumnos responden de manera muy variada a nuestra enseñanza y como docentes conocemos los muchos inconvenientes que se interponen entre lo que queremos enseñar y lo que el alumnado

aprende. En este sentido la formación del profesorado debe ir enfocada hacia las técnicas que debemos utilizar para encontrar los estilos de aprendizaje más adecuados para el tipo de alumnado con el que estamos trabajando. Por eso nosotros, los maestros, debemos conocer e identificar los puntos fuertes de los niños basándonos en sus intereses y competencias y tener en cuenta el estilo de trabajo del alumno.

4ª Ponencia:

Ponentes: Beatriz Gallego López y Mónica Lago Salcedo. (Responsables del funcionamiento del centro).

Título: “La educación inclusiva y el desarrollo de las competencias en el trabajo con el alumnado de diversidad cultural”.

Breve resumen intervención:

En esta ponencia nos dan a conocer al CREI como Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI). Este centro de carácter regional nos aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías. Por ello, además de poseer un espacio físico, ubicado en Valladolid, pretende convertirse en un espacio virtual y abierto, que ofrezca a través de la página web asesoramiento, diferentes recursos actualizados, experiencias educativas y todas aquellas aportaciones que ayuden al profesorado de Castilla y León a dar una respuesta educativa a la diversidad cultural.

Este centro cuenta con una Plataforma Educativa como recurso de apoyo y formación del profesorado que trabaja con el alumnado de diversidad cultural. Estas herramientas son: el sitio web del CREI, la bitácora y el aula virtual.

El sitio web consta de diez secciones que son: el Quiénes somos, Recursos, Formación, Experiencias educativas, Directorio, Contacto/valoración, Novedades, Enlaces, Datos y Visitas.

La bitácora es otra herramienta que permite la comunicación e interacción semanal entre la comunidad educativa y el CREI.

El Aula Virtual es una herramienta que brinda las posibilidades de realizar enseñanza en línea.

Aportaciones a la educación intercultural:

Ya comentado en la 2ª ponencia de las actividades de formación del curso 2008/2009 de la I Jornada Provincial sobre la Diversidad Cultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

Ya comentado en la 2ª ponencia de las actividades de formación del curso 2008/2009 de la I Jornada Provincial sobre la Diversidad Cultural.

5ª Ponencia:

Ponente: Joan Jordi Muntaner (Universidad Islas Baleares).

Título: “Educación inclusiva, una escuela para todos”

Breve resumen intervención:

Este ponente nos habla de lo que es la diversidad, de las diferencias entre integración e inclusión y del modelo inclusivo. Dentro de este modelo educativo, nos define lo que es la educación inclusiva, los principios de la misma, las buenas prácticas de la educación inclusiva y las metodologías didácticas de la misma.

La diversidad según Muntaner debe ser entendida en la escuela como un hecho natural donde no hay categorías de alumnos y debe ser aceptada como fuente de enriquecimiento.

En sintonía con los avances internacionales en este campo de la integración, el desarrollo de la misma en el marco de una escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de “inclusión”. Es justo

reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores.

Expone tres principios de la educación inclusiva: presentación, participación y progreso. Me quiero centrar principalmente en el de participación por entender que la inclusión tiene implícito la idea de participación de todo el alumnado, el personal docente y no docente y las familias, lo que exige: identificar y eliminar las barreras de participación, cambiar la visión sobre las concepciones, maneras de pensar y trabajar sobre la diversidad, cambiar las prácticas cotidianas del aula y del centro y promover las relaciones entre los centros educativos.

Las condiciones y factores que favorecen la educación inclusiva son: agrupamientos heterogéneos del alumnado, los recursos humanos siempre dentro del aula como apoyo al profesor, extensión del tiempo y del espacio de aprendizaje, implicación de las familias y de la comunidad y formación inicial y permanente adecuada del profesorado.

Las metodologías didácticas que favorecen la educación inclusiva son: Diseño Universal de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, enseñanza multinivel como enfoque de planificación que asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todos los alumnos (en el aula ordinaria), sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades o capacidades y grupos interactivos entendidos como lo que cada niña o niño aprende depende cada vez más del conjunto de interacciones de las personas adultas con las que se interrelacionan.

Aportaciones a la educación intercultural:

Analizar la ponencia del profesor Muntaner supone dar un repaso a los capítulos I y II de nuestra investigación. En nuestra investigación coincidimos con la respuesta del ponente. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto ya que está relacionado con la naturaleza misma de una educación regular y de una escuela común. Por eso, el modelo inclusivo según Muntaner es un modelo flexible y abierto, los agrupamientos heterogéneos, no categoriza a ningún alumno y la

escuela está abierta a la sociedad. Siguiendo el hilo de nuestra investigación este modelo de escuela supone que tanto profesorado, alumnado y familias, participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidad o pertenezcan a una cultura diferente. De esta forma se cumplirían las condiciones óptimas para la práctica inclusiva.

Aportaciones a la formación del profesorado:

En cuanto a la formación permanente del profesorado, se pretende que a través de una continua formación éste pueda poseer los conocimientos que vayan surgiendo en la sociedad para poder comunicarlos en el aula. Como venimos diciendo se trata de un cambio de metodologías para conseguir una educación inclusiva. La formación del profesorado debe de ir encaminada hacia la reflexión, el conocimiento, la cooperación, la colaboración, el diálogo, el trabajo en grupo, la implicación, el esfuerzo, la motivación, y el trabajo en el ámbito de la planificación y desarrollo curricular y de esta manera se responderá a las necesidades de un alumnado heterogéneo.

2.7- Actividades de formación en el curso 2012/ 2013

Modalidad de formación: Jornada

Título: V Jornada Provincial sobre Diversidad Cultural, Innovación y cambio claves en la transformación de entornos inclusivos.

Nos vamos a centrar en la V Jornada Provincial “Innovación y cambio, claves para la transformación de entornos inclusivos” ya que el resto de documentación recopilada en el curso 2012/ 2013 está analizada en cursos anteriores.

Esta es la última jornada que vamos analizar y no veremos cada una de las ponencias que la conforman como hemos hecho en las anteriores, sino de manera global, ya que todas se pueden agrupar en torno al aprendizaje cooperativo.

En esta jornada se pretende reflexionar sobre los retos que supone la transformación de los centros en lugares cada vez más inclusivos en

los que tenga cabida todo el alumnado. Desde esta perspectiva, la innovación y el cambio metodológico se convierten en aspectos fundamentales a la hora de planificar nuestras prácticas escolares.

Podríamos decir que el objetivo principal de esta jornada es conocer las claves del aprendizaje cooperativo como herramienta para responder a la diversidad en el aula.

Breve resumen de las intervenciones:

Podemos decir que aunando todas las ponencias que dan cuerpo a la V Jornada Provincial sobre la Diversidad Cultural se puede resumir en cuatro puntos principales:

- Qué es el aprendizaje cooperativo.
- La organización de los grupos cooperativos.
- Cómo se logra la cooperación.
- El desarrollo de una sesión cooperativa.

A diferencia del aprendizaje competitivo en el que cada alumno trabaja en contra de los demás, en el aprendizaje cooperativo los alumnos trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes y en grupos reducidos para maximizar el aprendizaje propio y el de los demás. El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. Los alumnos trabajan juntos para conseguir objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo entienden y terminan la tarea de aprendizaje propuesta.

Los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los grupos de base cooperativos funcionan a largo plazo y son grupos de aprendizaje heterogéneos, y el objetivo principal es

posibilitar que sus componentes se den unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

Para que la cooperación funcione bien y los alumnos trabajen de manera cooperativa hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase. Estos elementos son los siguientes:

- La interdependencia positiva.
- La responsabilidad individual y grupal.
- La interacción estimuladora. enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.
- La evaluación grupal.

Las partes en que se debe dividir una sesión cooperativa son las siguientes:

- Activación de conocimientos previos y orientación hacia la tarea
- Presentación de contenidos
- Procesamiento de la nueva información
- Recapitulación y cierre

Aportaciones a la educación intercultural:

Con el aprendizaje cooperativo se pretende que los alumnos desarrollen las relaciones interpersonales, la integración, la tolerancia y la construcción de la igualdad en contextos heterogéneos. No hay duda de que esta herramienta está en sintonía con la educación intercultural.

Por mi propia experiencia puedo decir que el aprendizaje cooperativo proporciona la oportunidad de conseguir los objetivos deseados por parte del alumnado, disminuyen las conductas inadecuadas y dan la oportunidad de descubrir las semejanzas entre los otros. Cuando los alumnos se explican unos a otros lo que están aprendiendo, ganan en autoestima y en autoconfianza. De igual modo las relaciones interpersonales mejoran y mejora el clima del aula. Estas relaciones se caracterizan por la simpatía, la atención, el respeto mutuo y la empatía. Todo esto da lugar a un enfoque intercultural.

Aportaciones a la formación del profesorado:

El aprendizaje cooperativo por sus características es una herramienta que contribuye a superar algunos problemas de adaptación a la diversidad, a la falta de motivación por aprender y a los comportamientos disruptivos que a veces vemos en las escuelas.

Si nos remitimos al capítulo II de esta investigación (Rué, 1998, p.293) el trabajo cooperativo es una metodología que toma en cuenta los esfuerzos de los alumnos inmigrados porque afronta con muchas posibilidades de éxito las influencias que se han demostrado que están vinculadas a situaciones de desventaja. A través del aprendizaje cooperativo, y haciendo de la diversidad y del conflicto una ventaja, se pueden remediar algunas dificultades con las que nos encontramos hoy. Por lo tanto, se necesita un tipo de profesor práctico que haga su labor docente tratando de adecuarse al nivel de cada alumno y de este modo asegurar al máximo su progreso. De esta manera, nos estaremos formando para trabajar con la diversidad de alumnado.

CAPÍTULO V:
ANÁLISIS DE LAS OPINIONES DE LOS
CUESTIONARIOS DE LOS EQUIPOS
DIRECTIVOS Y DEL PROFESORADO

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LAS OPINIONES DE LOS CUESTIONARIOS DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y DEL PROFESORADO

1-Introducción

Debido, en parte, a los procesos migratorios y a los posteriores asentamientos de familias inmigrantes en el contexto español y, en concreto, en Segovia, han crecido en las escuelas de forma considerable, los discursos y las opiniones relacionadas con la diferencia, la interculturalidad y las actuaciones interculturales, la diversidad cultural, etc. Si bien, esta realidad que configuran los centros educativos debería ser entendida como una oportunidad para el intercambio cultural y el enriquecimiento mutuo que esto conlleva, a menudo, es vista como una situación que presenta grandes problemas.

La Educación Intercultural ha suscitado una preocupación e interés desde finales de los 80, lo cual se manifiesta en investigaciones desarrolladas y en la aparición de nuevas leyes destinadas a regular la situación del colectivo de inmigrantes en nuestras aulas. Entre los grupos de investigación que se han preocupado de este tema hay que destacar el Colectivo IOÉ, Grupo TEIM, Grupo GREDI, CETIE, CREI, CREA, CAREI, Grupo ACOGE, CIDE, CENICE, Grupo Eleuterio Quintanilla, Grupo INTER, INDICE, Organizaciones Sindicales, Observatorios para la convivencia escolar, etc. Todos ellos tienen un espacio para la docencia y la investigación en cuestiones de

diversidad cultural y de educación. Situando a la diversidad en el foco de toda reflexión pedagógica y considerando que tal diversidad, lejos de ser una excepción es la norma de todo grupo humano, el enfoque intercultural se propone como una mirada para definir y dar respuesta a la diversidad en educación.

Por todo ello, es importante considerar que los alumnos y alumnas extranjeros en los centros educativos y en concreto de Segovia, tienen los mismos derechos y obligaciones que el resto del alumnado, incluidos los hijos e hijas de inmigrantes en situación irregular, y que, sin embargo, el éxito de su integración no sólo depende de la imposición y el cumplimiento de unas leyes; depende también de otras variables que es lo que vamos a comprobar con el análisis de los cuestionarios enviados a los docentes de nuestras escuelas segovianas.

2-Algunas notas sobre la metodología utilizada

Hemos valorado el cuestionario como técnica básica que nos permitiera la recogida de información que considerábamos pertinente para abordar los objetivos del nuestro trabajo.

Siendo conscientes de las ventajas y limitaciones que hemos señalado en el Capítulo III, en concreto en esta investigación hemos utilizado el cuestionario por tres razones principalmente:

- El principal motivo que nos llevó a la utilización de esta técnica fue la utilización del mismo como instrumento tradicional que ha servido para muchas investigaciones de carácter educativo.
- Por ser un instrumento de indagación muy adaptado, principalmente en las investigaciones de carácter descriptivo. Nuestra intención es esa, la de describir, no de la obtener mediante este instrumento un análisis profundo de las subjetividades existentes en este tema.
- Y por ser considerado como una técnica de indagación respetable y válida, que bien construida y aplicada, puede ser una estrategia muy apropiada para la obtención de datos.

El objetivo principal del primer cuestionario dirigido a los Equipos Directivos de 20 centros educativos de la provincia de Segovia es analizar las condiciones reales en las que se produce la escolarización del alumnado inmigrante dentro de nuestro sistema educativo en la provincia de Segovia, teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando, o por el contrario, dificultando, el proceso de adaptación de este alumnado y así llegar a unas conclusiones y propuestas de mejora que faciliten la labor educativa.

El objetivo que nos planteamos en el segundo cuestionario dirigido a los docentes de 26 centros educativos de Segovia es conocer el modelo de Educación Intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y analizar los indicadores que lo conforman tales como: la superación de los estereotipos y prejuicios como tarea de acciones interculturales, la escuela como espacio para la construcción de la convivencia, la formación del profesorado en educación intercultural, la participación de los padres y madres y alumnado inmigrante en la escuela y la educación inclusiva para erradicar desigualdades. Interesa contrastar si esos indicadores de interculturalidad están presentes o no en la realidad educativa provincial.

Nos hemos basado en un proceso de investigación desarrollado en el marco de una metodología de carácter cualitativo acompañada de los cuestionarios como técnica de recogida de datos. Hemos empleado cuestionarios mixtos como instrumento de recogida de información. Mixtos porque son cuestionarios formados por preguntas tanto cerradas, del tipo dicotómico y/o de libre elección múltiple, como cuestiones abiertas con una doble finalidad: justificar respuestas a cuestiones anteriores y para poder obtener mayor cantidad y calidad de la información.

Tanto en el primer cuestionario de Equipos Directivos como en el del profesorado consta de dos partes. La primera parte incluye datos relativos al centro en el que se recogen aspectos tales como:

- Nombre del centro.
- N° total de alumnos.

- Etapas que imparte el centro: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Ciclos Formativos.
- Tipo de centro: público, concertado o privado.
- Nº de alumnos inmigrantes.
- Nº de alumnos de las siguientes zonas: Magreb, África Subsahariana, Latinoamérica, Asia o Europa del Este.
- Nº de profesores de apoyo para atención a inmigrantes.

La segunda parte del cuestionario de los Equipos Directivos consta de 20 preguntas, 2 de carácter cerrado y 18 de carácter abierto de las que se pretende conseguir información de los directores y directoras de los centros educativos sobre aspectos relacionados con la integración del alumnado de origen inmigrante en las escuelas de Segovia.

Las variables analizadas en el primer cuestionario son las siguientes:

- Ventajas y desventajas con la presencia de alumnado inmigrante en nuestras escuelas.
- Funcionamiento y prestigio del centro.
- Formación del profesorado en Educación Intercultural.
- Actuación de la Administración Educativa.
- Actividades para la acogida del alumnado inmigrante.
- Símbolos y signos culturales y religiosos.
- ¿Integración en nuestros centros educativos?
- Alumnos/as con más o menos problemas de integración dependiendo del país de origen.
- Participación y relación de las familias inmigrantes con el centro educativo.
- Dificultades en las áreas de conocimiento.
- Recursos necesarios para la integración.
- Medidas para la integración de los alumnos/as en nuestros centros educativos.

Por otro lado, la segunda parte del segundo cuestionario dirigido al profesorado de Segovia se estructura en torno a cinco ejes de investigación:

- Estereotipos y prejuicios para los alumnos extranjeros.
- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia.

- La formación del profesorado en la Educación Intercultural.
- La participación de los padres y madres y alumnos inmigrantes en la escuela.
- La inclusión de los alumnos extranjeros.

A continuación se presenta el contenido de ambos cuestionarios, tal y como aparece redactado en la forma en que finalmente se aplicó a cada colectivo. Tras la presentación de ambos contenidos se procederá al análisis de los resultados obtenidos.

2.1- Ítems del cuestionario para Equipos Directivos

A. DATOS DEL CENTRO

Centro

Nº total de alumnos

Etapas que se imparten

Ed. Infantil

Ed. Primaria

Ed. Secundaria

Ciclos Formativos

Tipo de Centro

Público

Concertado Privado

Número de alumnos inmigrantes

Nº de alumnos de las siguientes zonas

Magreb

África subsahariana

Latinoamérica

Asia

Europa del Este

Nº de profesores de apoyo para atención a inmigrantes

1. Por favor, especifique qué actividades se realizan en su centro para que los alumnos españoles conozcan la cultura de los inmigrantes

B. VALORACIÓN DE DISTINTOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INMIGRACIÓN

2. ¿Han existido problemas con la ropa o con signos culturales o religiosos de los alumnos inmigrantes?:

Sí

No

En caso afirmativo, de qué tipo.

3. Por favor, valore las ventajas de que haya alumnos inmigrantes en el centro.
4. Valore las desventajas de la presencia de alumnos inmigrantes en el centro:
5. Valore el apoyo que recibe de la administración educativa:
6. Valore si ha sido positivo o negativo para el funcionamiento y el prestigio del centro la presencia de inmigrantes.
7. ¿Qué medida considera más importante para lograr que su centro funcione mejor?
8. ¿Qué nuevos recursos serían necesarios en el centro para conseguir una mejor integración del alumnado inmigrante?
9. Señale, desde su experiencia, cuáles son los principales factores que facilitan la integración del alumnado inmigrante en el centro.
10. Señale, desde su experiencia, cuáles son los principales factores que dificultan la integración del alumnado inmigrante en el centro.

11. Especifique cuáles son, desde su punto de vista, los principales problemas de integración que tienen los alumnos y alumnas inmigrantes en su centro.
12. Teniendo en cuenta su país de origen, señale cuáles son los alumnos inmigrantes con mayores problemas de integración.
13. Teniendo en cuenta su país de origen, señale cuáles son los alumnos inmigrantes con menos problemas de integración.
14. Señale qué materias escolares plantean mayores dificultades a los escolares inmigrantes.
15. Díganos si en su centro hay problemas para relacionarse con las familias del alumnado inmigrante:
Sí
No
En caso afirmativo, de qué tipo y con qué tipo de familia.
16. ¿Ha existido en su centro algún tipo de queja por parte de los padres del alumnado español en relación con el alumnado inmigrante?
Sí
No
En caso afirmativo, de qué tipo.
17. Y por parte de las familias del alumnado inmigrante, ¿ha habido quejas relacionadas con el alumnado español?
Sí
No
En caso afirmativo, de qué tipo.
18. ¿Existe en su centro algún Plan Específico para la atención educativa de las necesidades de los niños y niñas inmigrantes?
Sí
No
En caso afirmativo, ¿en qué consiste?

19. En su opinión, ¿tiene el profesorado del centro suficiente formación para trabajar con alumnos y alumnas inmigrantes?

Sí

No

En caso negativo, ¿qué tipo de formación debería recibir?

20. Por favor, valore las frecuencias de participación de las familias de los alumnos inmigrantes en los siguientes aspectos:

Asistencia a entrevistas con el tutor	Muy alta Ninguna	Alta	Normal	Escasa
Pertenencia al A.M.P.A.	Muy alta Ninguna	Alta	Normal	Escasa
Reuniones de padres del grupo clase	Muy alta Ninguna	Alta	Normal	Escasa
Asistencia a actividades culturales	Muy alta Ninguna	Alta	Normal	Escasa
Participación en el Consejo Escolar	Muy alta Ninguna	Alta	Normal	Escasa

2.2- Ítems del cuestionario de los profesores

DATOS DEL CENTRO

Centro

Nº total de alumnos

Etapas que se imparten

Ed. Infantil

Ed. Primaria

Ed. Secundaria

Ciclos Formativos

Tipo de Centro

Público

Concertado

Privado

Número de alumnos inmigrantes

Nº de alumnos de las siguientes zonas

Magreb

África subsahariana

Latinoamérica

Asia

Europa del Este

Nº de profesores de apoyo para atención a inmigrantes

1- ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS PARA LOS ALUMNOS INMIGRANTES

- 1- ¿Cómo son vistos los alumnos inmigrantes por usted y por el resto de sus compañeros docentes?
- 2- ¿Y por los padres y madres de sus alumnos no inmigrantes?
- 3- ¿Y por los alumnos no inmigrantes?
- 4- ¿Y por el resto de la sociedad?
- 5- ¿Son reales los estereotipos que se asignan a las minorías?
Marque con una cruz.

Si tienen esa fama por algo será.

Muchas veces son ciertos.

No, normalmente son sólo tópicos.

No son reales casi nunca.

2- CONVIVENCIA INTERCULTURAL

- 1- Por favor, indique ahora el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (valorándolas del 1 al 10, siendo 1= totalmente en desacuerdo y 10= totalmente de acuerdo).
- 2-

La incorporación de los alumnos de origen extranjero.
Supone un aumento de conflictividad en el centro.

Conlleva que padres de alumnos inmigrantes tomen la decisión de no matricular a sus hijos en el centro.

Supone un aprendizaje para todos: alumnos extranjeros, profesores y alumnos españoles.

Supone la incorporación de nuevos valores como convivencia y tolerancia.

Tiene como consecuencia el descenso del nivel de conocimientos de los alumnos del centro.

Dificulta el funcionamiento normal de la clase.

Dificulta el funcionamiento normal del centro educativo.

Ha tenido una influencia positiva sobre el rendimiento académico del grupo.

Ha tenido una influencia negativa sobre el rendimiento académico del grupo.

No ha tenido influencia sobre el rendimiento académico del grupo.

3- PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y ALUMNOS EXTRANJEROS EN EL CENTRO

Indique el grado de acuerdo con las siguientes cuestiones (valorándolas del 1 a 10, siendo 1= Totalmente en desacuerdo y 10= totalmente de acuerdo).

1- ¿En cuál de las siguientes áreas participa más el alumnado inmigrante?

Conocimiento del Medio Natural y Social.

Educación Artística.

Educación Física.

Lengua Castellana.

Lengua Extranjera.

Matemáticas

Qué participación encuentra en las actividades que se realizan fuera del aula en los alumnos extranjeros?

Recreos.

Excursiones.

Actividades extraescolares. Cumpleaños.

Señale con una cruz con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo.

El alumno inmigrante participa más en las actividades extraescolares que el alumno autóctono.

El alumno inmigrante participa menos en las actividades extraescolares que el alumno autóctono.

El alumno inmigrante participa igual en las actividades extraescolares que el alumno autóctono.

4- INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS

- 1- El centro, ¿ha diseñado y hace efectivo un plan de acogida para todos los alumnos y especialmente para los que más lo necesiten?

Si

No

- 2- ¿Están previstos y funcionan habitualmente los mecanismos compensatorios necesarios para todos los alumnos, especialmente para los que no conocen suficientemente nuestra lengua a la hora de acceder a todas las informaciones, comunicaciones y normas del centro?

Si

No

- 3- El centro, ¿Trabaja con los servicios sociales, sanitarios, asociaciones y entidades del barrio de cara a conseguir una mayor igualdad de todos los alumnos, así como prevenir la exclusión, la ghetización y las concentraciones de alumnos en riesgo de exclusión social?

Si

No

- 4- De las siguientes actuaciones para la integración de los menores de origen extranjero, indíqueme si las lleva a cabo en su aula (Si ó No).

Adaptación de contenidos y materiales.
Elaboración de materiales según su nivel de conocimiento.
Utilización de materiales que propicien el conocimiento de otras culturas.

Realización de actividades en presencia de las culturas de los alumnos extranjeros.
Diseño curricular intercultural.
Designación del alumno tutor que acompañe al alumno extranjero.
Evaluaciones iniciales.
Apoyo en el aula.
Plan de Acogida.
Otros (indique cuál)

- 5- De entre los siguientes factores señale aquellos que considera que facilitan la integración de los alumnos extranjeros:

País de origen.
Edad.
Nº de años que llevan escolarizados en el centro.
Escolarización previa.
Dominio de la lengua en la que se enseña.
Nivel educativo.

- 6- De los siguientes factores del contexto familiar señale aquellos que considera que facilitan la integración de los alumnos extranjeros.

Nivel educativo de los padres y madres.
Situación económica de los padres y madres.
Situación legal de los padres y madres.
País de origen.
Dominio de la lengua en que se enseña.
Participación en el proceso educativo de sus hijos.

**5- FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

1- ¿Ha realizado algún curso de formación sobre la integración de los menores de origen extranjero al sistema educativo?

Si

No

2- En caso afirmativo, valore los cursos dependiendo si...

Permiten conocer y entender mejor las necesidades de los alumnos extranjeros.

Valoración alta.

Valoración media.

Valoración baja.

a. Ofrecen pautas de actuación para favorecer la integración.

Valoración alta.

Valoración media.

Valoración baja.

3- ¿Le parece interesante asistir a estos cursos?

Si

No

4- ¿En qué medida cree que es necesario que usted reciba cursos de formación?

Necesidad alta.

Necesidad media.

Necesidad baja.

3- Análisis de las opiniones de los Equipos Directivos (1º Cuestionario)

3.1-Actividades que proponen los centros para la acogida de alumnado inmigrante

Las actividades que realizan los centros para que los alumnos/as españoles conozcan la cultura de los inmigrantes están reflejadas en el “Plan de Acogida” y en el “Plan de Convivencia”. En algunos centros celebran el “Día Intercultural”, el “Día de la Paz”, el “Día Internacional contra el racismo”, el “Día de la Constitución” que dan lugar a conseguir un clima de convivencia y de amistad en el centro. Las actividades de aula están relacionadas con la cultura, el idioma, religión, gastronomía, fiestas, costumbres, juegos...de estos alumnos inmigrantes para que los autóctonos lo conozcan.

3.2- Signos y símbolos culturales y religiosos

El 100% de los Equipos Directivos de los centros de nuestra provincia opinan que no han existido problemas con la ropa, con signos culturales o religiosos de los alumnos/as inmigrantes.

No es un conflicto que el alumnado de nuestros centros lleven símbolos religiosos. De manera mayoritaria el profesorado respeta y acepta que los alumnos puedan llevar a la escuela distintos símbolos religiosos igual que los alumnos cristianos llevan cruces visibles. Estos datos nos indican que no existe ningún tipo de discriminación por parte del profesorado en este sentido.

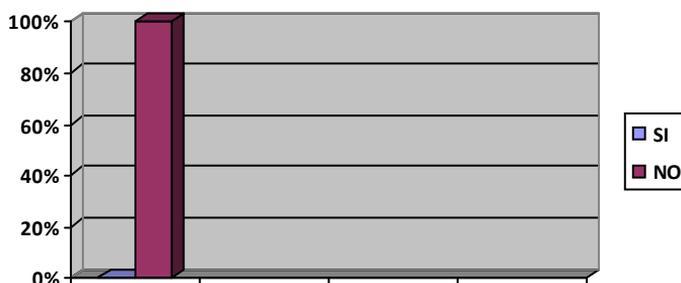


FIGURA 1

CONFLICTIVIDAD CON SÍMBOLOS, SIGNOS CULTURALES Y RELIGIOSOS

3.3-Ventajas y desventajas con la presencia del alumnado inmigrante en nuestras escuelas

Debemos señalar que los Equipos Directivos valoran las culturas de los alumnos/as inmigrantes como un aspecto enriquecedor de la vida escolar de nuestros centros educativos. Ciertamente la diversidad es percibida como un elemento fundamental a tener en cuenta en la nueva realidad del contexto educativo. También opinan los Equipos Directivos que esta diversidad da lugar al fomento de la educación en valores tales como la empatía, la tolerancia, el respeto y la cooperación. Y debido a esta mezcla de realidades e intercambio cultural es visto como una posibilidad de aumentar los recursos materiales y humanos en nuestros centros.

Cuadro 5.1: Ventajas con la presencia del alumnado inmigrante en nuestras escuelas

VENTAJAS
Culturas diferentes aspecto enriquecedor para la vida del centro Fomento de la educación en valores Aumento de los recursos materiales y humanos Diversidad como elemento fundamental en los centros

Fuente: Elaboración propia (2014)

Como desventaja principal cabe señalar el desconocimiento del idioma de estos niños y niñas no hispanohablantes y las repercusiones educativas que de este aspecto se derivan tales como el desfase curricular. Esto dificulta la comunicación entre los alumnos y alumnas extranjeros, los compañeros y compañeras y el profesorado. Este desconocimiento de la lengua hace que la implicación de los padres y madres de los alumnos y alumnas extranjeros en los centros educativos sea inferior a la de los padres y madres autóctonos.

Algunos directores y directoras opinan que los recursos que se dan a los alumnos extranjeros se recortan de los alumnos españoles. Este resultado y otros que aparecerán después, muestran que los prejuicios y estereotipos están presentes en todos los sectores educativos, de tal manera que los Equipos directivos no se libran de ellos.

Otra de las desventajas que ven es que cuando hay varios niños de una misma nacionalidad tienden a agruparse y cerrarse en su grupo de origen.

Cuadro 5.2: Desventajas con la presencia de alumnado inmigrante en nuestras escuelas

DESVENTAJAS
Desconocimiento del idioma Dificultades en la organización del centro Dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje Diferentes ritmos de aprendizaje en el aula Mayor esfuerzo para el profesor Recorte de recursos para los españoles Formación de guetos

Fuente: Elaboración propia (2014)

3.4- Apoyo de la Administración Educativa

Los Equipos directivos en su mayoría opinan que la actuación de la Administración Educativa es insuficiente, aunque valoran positivamente la presencia de profesores de apoyo.

El profesorado se siente insatisfecho con los programas de atención a los alumnos/as de origen inmigrante que se han desarrollado desde la Administración Educativa y considera que el alumnado inmigrante no recibe los apoyos educativos para facilitar con plenas garantías su integración en el aula y en el centro educativo.

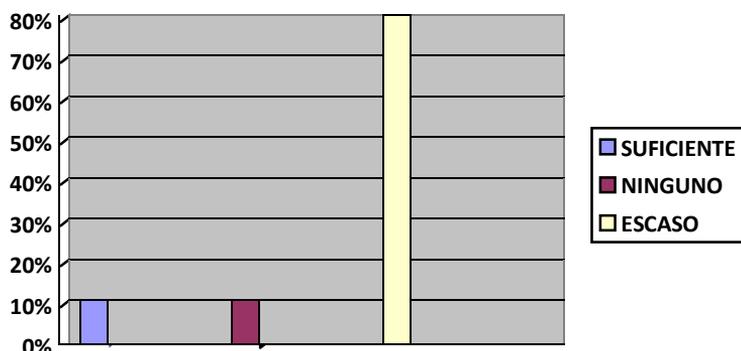


FIGURA 2
APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

3.5-Funcionamiento y prestigio del centro con la afluencia de alumnado extranjero

La valoración que hacen los Equipos Directivos sobre el funcionamiento y prestigio del centro es que la presencia de alumnos/as extranjeros no es relevante, lo aceptan como una realidad social y educativa y se organizan para dar la mejor respuesta educativa posible. Muestran una actitud favorable hacia la integración escolar de estos estudiantes procedentes de otros países y recurren de manera sistemática a argumentar el derecho a la educación que tienen todos los niños/as del país independientemente del que procedan.

También consideran que su presencia aumenta el número de matrícula y esto beneficia a la escuela rural que en ocasiones se ve obligada a cerrar sus puertas por su bajo nivel de matrículas.

Algunos directores y directoras piensan que con la llegada de estos alumnos a veces se ocasiona dificultades en la organización de los grupos y de las aulas al incorporarse tardíamente al curso. Esta situación tiene que ver con la propia singularidad vital de las familias.

La mayoría de los directores y directoras opinan que la presencia de estudiantes extranjeros no afecta, significativamente al rendimiento académico del grupo o, lo que es lo mismo, que los resultados académicos del mismo no se ven afectados negativamente por la presencia de estos alumnos.

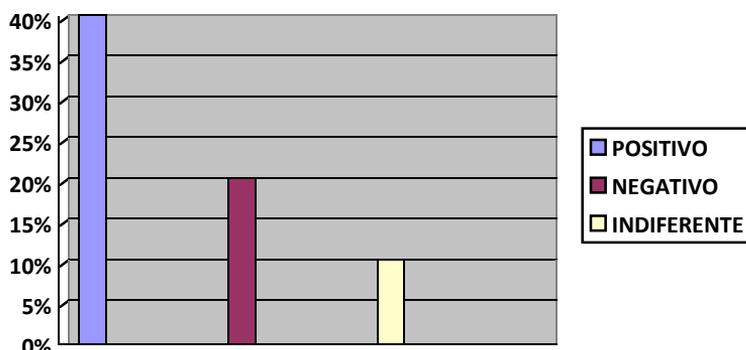


FIGURA 3
FUNCIONAMIENTO Y PRESTIGIO DEL CENTRO CON LA AFLUENCIA DE ALUMNOS INMIGRANTES

3.6- Medidas para la integración del alumnado extranjero en nuestros centros educativos

Desde la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León se están aplicando diferentes medidas organizativas y curriculares para afrontar el desconocimiento del castellano y favorecer la integración en los centros educativos de este alumnado inmigrante.

Una de las medidas son los “Planes de Acogida” que es el conjunto de actuaciones que los centros educativos ponen en marcha para facilitar la adaptación y la acogida del alumnado inmigrante que se incorpora a dicho centro.

Otra de las medidas es el aumento de “Profesorado de Compensatoria”, destinado a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas y de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas.

Otra es la implantación de las “Aulas ALISO” en nuestra provincia, por entender que las aulas de inmersión lingüística tienen como objetivo principal atender a las necesidades lingüísticas y

socioculturales de los alumnos/as inmigrantes y así conseguir que alcancen la competencia lingüística suficiente para comunicarse con sus compañeros y profesorado.

3.7-Recursos necesarios para la integración del alumnado extranjero

Los recursos citados para conseguir una mejor integración del alumnado inmigrante en nuestras aulas pueden clasificarse en recursos humanos y recursos materiales.

Cuadro 5.3: Recursos necesarios para la integración del alumnado extranjero

RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">- Profesorado de Educación Compensatoria.- La figura de un “mediador” entre escuela y familia.- La figura de un “monitor de apoyo social” que trabaje más directamente con los alumnos inmigrantes.	<ul style="list-style-type: none">- Material de comunicación auditivo y visual.- Traductor de textos. - Materiales de apoyo adaptados a las necesidades del alumnado inmigrante.

Fuente: Elaboración propia (2014)

3.8-¿Integración en los centros educativos?

Dos elementos importantes a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre la integración mutua en el aula son, por un lado, el conocimiento de la lengua castellana por parte del alumnado extranjero y, por otro lado, la edad con la que se incorpora el alumnado extranjero al sistema educativo.

Junto a dichos elementos no se puede obviar, el conjunto existente de prejuicios y estereotipos que a menudo rigen nuestras relaciones sociales y escolares. Esta cuestión se analizará con más detalle en el segundo cuestionario.

Uno de los datos obtenidos es el referido al conocimiento de la lengua receptora por parte del colectivo de alumnos extranjeros que se insertan en el medio educativo segoviano.

Así, por una parte, según las direcciones de los centros, si el alumnado tiene adquiridas unas competencias mínimas de la lengua vehicular de la escuela, ello propicia un mejor encuentro y diálogo con el resto de los compañeros; por otra parte, si el grupo de iguales escolares que “acogen” en las aulas a compañeros/as extranjeros están concienciados y sensibilizados ante la presencia de los “otros diferentes”, el aprendizaje de la lengua por parte del alumnado extranjero se producirá mucho más rápido y con mejores resultados.

Junto a la lengua, la edad de incorporación al sistema educativo español aparece como otro criterio para analizar el nivel de integración. Bien es sabido, que los niños y niñas de menor edad muestran una mayor capacidad de adaptación a los cambios, y ello es evidente tanto en escolares extranjeros como en los autóctonos. Así pues, si la escolarización en el sistema educativo del alumno/a extranjero se produce en edades tempranas, las dificultades de integración son menores según los Equipos Directivos encuestados.

Por otra parte, se ha apreciado que en muchos casos los problemas de integración vienen dados por la incorporación tardía de los alumnos extranjeros/as a nuestros centros.

Se ha comprobado también que la actitud y predisposición que presenta el personal docente repercutirá en la mayor o menor integración del alumno/a extranjero en el nuevo contexto escolar. Esta cuestión también se analizará en profundidad en el segundo cuestionario.

Al igual que las actitudes de los docentes son determinantes para la integración, las direcciones piensan que las familias desempeñan un papel importante pues depende de los comentarios y actitudes que

tengan hacia los nuevos compañeros/as de sus hijos/as de este modo, serán mejor o peor admitidos por parte del alumnado autóctono.

Otro elemento que condiciona la integración y que apuntan los directores y directoras es el número de alumnos extranjeros que haya en el centro. Si el número de compañeros de la misma nacionalidad en el centro es bajo se ven obligados a participar con el grupo mayoritario. Si el número de compañeros de la misma nacionalidad es elevado, tienden a formar subgrupos o guetos dentro del gran grupo, en opinión de los equipos directivos.

3.9-Alumnado con más o menos problemas de integración dependiendo del país de origen

En esta cuestión vuelven a aparecer los que quizás podrían considerarse estereotipos y tópicos sobre el alumnado de origen migrante. Los alumnos y alumnas inmigrantes con mayores problemas de integración son los búlgaros y los marroquíes, según las opiniones expresadas en el cuestionario; a veces ocurre que los alumnos búlgaros, al ser el grupo más numeroso en nuestros centros, forman sus propios subgrupos ajenos al grupo mayoritario.

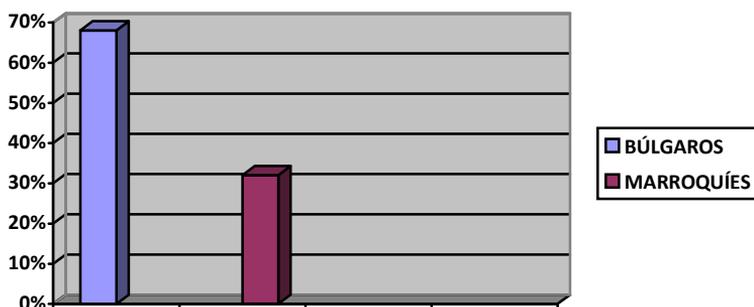


FIGURA 4
ALUMNOS CON MÁS PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN

El alumnado inmigrante con menos problemas de integración son los latinoamericanos, los polacos y rumanos.

Con el alumnado procedente de países latinoamericanos a veces se resaltan las semejanzas compartidas con ellos y la proximidad en torno a su lengua y las costumbres.

El alumnado procedente de países del Este, concretamente de Polonia, es aludido con estereotipos o etiquetas positivas, referentes sobre todo a su alto rendimiento y a su buena educación.

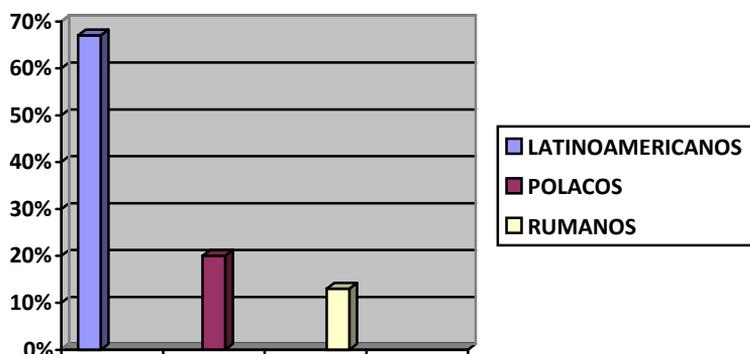


FIGURA 5
ALUMNOS CON MENOS PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN

3.10-Dificultades en las áreas de conocimiento

Las áreas que más dificultades presentan a los alumnos/as extranjeros en nuestros centros educativos a juicio de los directores/as son la Lengua Castellana y el Conocimiento del Medio. El hecho de que las materias lingüísticas presenten mayores dificultades es lógico si tenemos en cuenta que los alumnos inmigrantes, en su mayor parte, no dominan nuestro idioma. No ocurre lo mismo en el alumnado latinoamericano.

3.11-Quejas por parte de las familias extranjeras a los Equipos Directivos

Los Equipos Directivos de nuestras escuelas dicen que por parte de las familias extranjeras hay muy pocas quejas hacia las familias españolas.

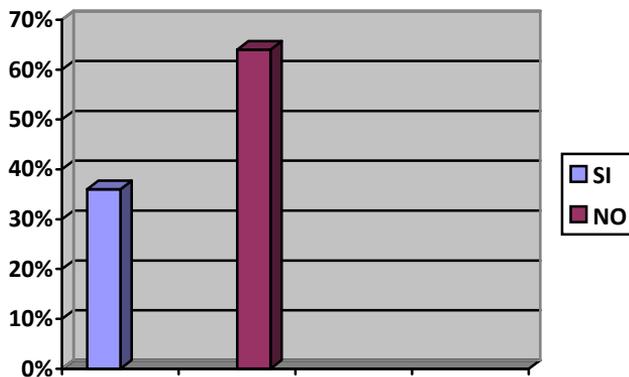


FIGURA 6
QUEJAS POR PARTE DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS

3.12- Quejas por parte de las familias españolas a los Equipos Directivos con la llegada de alumnado extranjero

Los Equipos Directivos nos muestran las quejas que han dado a los centros algunas familias españolas con la presencia del alumnado extranjero compañeros/as de sus hijos/as:

- Utilización de medidas de discriminación positiva.
- Conducta inadecuada con sus hijos por parte del alumnado inmigrante.
- Piensan que la dedicación al alumnado extranjero es superior a la de sus hijos españoles y esto perjudica el progreso de sus hijos.
- A veces la falta de higiene es evidente.
- Problemas de comunicación por desconocimiento de la lengua vehicular utilizada en el centro de estudios.

3.13- Formación del profesorado en Educación Intercultural

Un gran porcentaje sostiene que tienen suficiente formación para trabajar con alumnos/as inmigrantes aunque necesitarían más dedicación y más recursos didácticos adaptados a estos niños.

También reconocen los directores su falta de conocimiento acerca de la cultura de la que proceden estos alumnos/as a los que tienen que atender en la escuela, y por ello, demandan más formación al respecto. Sin embargo, no consideran que esto sea el factor fundamental para facilitar la integración. La formación se encuentra a gran distancia de factores tales como el conocimiento de la lengua o la presencia de más profesores/as de apoyo.

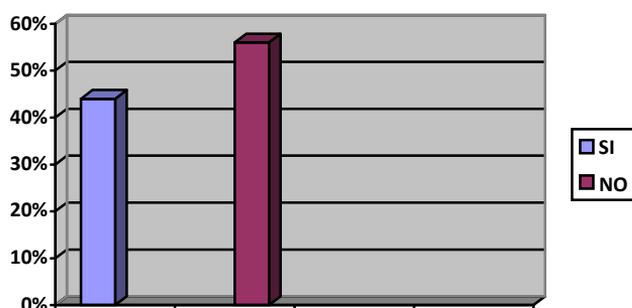


FIGURA 7

¿TIENEN LOS PROFESORES FORMACIÓN SUFICIENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

3.14-Participación y relación de las familias inmigrantes con el centro educativo

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los Equipos Directivos, en general, también revelan la poca participación de los padres y madres de alumnos extranjeros sobre todo en cuestiones como asistencia a entrevistas con el tutor, pertenencia al AMPA (Asociación de madres y padres de alumnos), asistencia a actividades propuestas por el centro y participación en el Consejo Escolar. El profesorado trata de buscar razones que expliquen esta escasa participación y entre ellas señala las siguientes:

- La falta de tiempo material para ocuparse de los asuntos educativos de sus hijos e hijas.
- La falta de recursos para acercarse, al menos en un primer momento, al sistema educativo. Esto es, la falta del idioma y

lengua vehicular de la escuela y desconocimiento de los patrones de funcionamiento de las escuelas españolas.

- La existencia de multiplicidad de circunstancias que rodean al fenómeno de la inmigración y sus problemáticas particulares: regulación administrativa, condiciones de habitabilidad, condiciones de las unidades familiares en el país de acogida, etc.
- El distinto nivel educativo con el que pueden contar la población extranjera. Un nivel educativo medio – alto puede conllevar más fácilmente a la participación de los padres y madres al sistema educativo.
- Las perspectivas de futuro sobre el éxito académico de sus hijos. Si se trata de una situación temporal y de paso, la preocupación y el compromiso con la educación es menor que si, por el contrario, se trata de un asentamiento con carácter definitivo.

De cualquier manera, en el proceso educativo del alumnado extranjero no sólo es preciso tener en cuenta la presencia y participación de las familias de dicho alumnado en la vida del centro escolar, sino que el contexto privado, la vida de sus hogares, también es fuente de educación de los escolares, como he dicho anteriormente para las familias autóctonas.

4- Análisis de las opiniones del profesorado

(2º Cuestionario)

4.1- Estereotipos y prejuicios hacia el alumnado inmigrante

La variedad racial y étnica que presenta nuestra sociedad y nuestras escuelas, donde están presentes las diversidades de intereses, necesidades, estilos y culturas, pueden ser fuente de nuevas oportunidades y de enriquecimiento social, tanto para la población autóctona como para la población inmigrante. Sin embargo, este contacto entre autóctonos e inmigrantes no está exento de problemas e

inconvenientes. El contacto va a estar influido muchas veces por los estereotipos tradicionales: “vienen a quitarnos los puestos de trabajo”, “se benefician de nuestras prestaciones sociales”, amenazan nuestra identidad cultural”, “el inmigrante es delincuente”...Estos estereotipos conducen directamente al prejuicio y a la discriminación.

La escuela es uno de esos ámbitos donde se empiezan a conformar las actitudes hacia los diferentes grupos sociales y es, a su vez, la principal oportunidad que tiene nuestra sociedad para crear espacios de convivencia y cambio de actitudes. El profesor juega un papel importante y trascendental en dicha labor, porque de alguna manera plasma de forma explícita sus pensamientos y actitudes sobre su actividad docente y sobre sus expectativas. La percepción y el concepto que el docente tiene del alumno es un elemento determinante en el proceso educativo, es decir, el éxito de la integración de los alumnos inmigrantes va a depender de forma muy especial de la actuación del profesor, y ésta estará muy influida por sus actitudes.

En relación al prejuicio étnico, el componente cognitivo (estereotipo) está formado por ideas, cogniciones, creencias cargadas de una valoración negativa. El componente afectivo (prejuicio) implica sentimientos o emociones negativas respecto al exogrupo o ausencia de emociones positivas (Pettigrew y Meertens, 1995).

Las opiniones del profesorado de nuestras escuelas, recogidas a través de lo expresado en el cuestionario, son las siguientes:

a- ¿Cómo son vistos los alumnos y alumnas por el profesorado de los centros encuestados?

En general el profesorado de Primaria de Segovia ve a los alumnos/as inmigrantes con una actitud positiva y como al resto de alumnos/as del centro con sus peculiaridades personales y académicas. En lo que sí coinciden todos es que estos alumnos/as necesitan una atención especial y en la mayoría de los casos conlleva un trabajo extra para el profesorado. A veces si el centro tiene muchos niños/as extranjeros matriculados y coinciden varios en el mismo aula lo llegan a ver como un problema.

También coinciden todos en que una de las funciones de la escuela es hacer posible la igualdad de oportunidades, por eso, cuando estos

alumnos llegan a la escuela es el profesorado el que se esfuerza para que sean bien acogidos y aceptados por sus compañeros/as. Todos opinan que es fuera de la escuela cuando existe el rechazo.

b-¿Y por los padres y madres de los alumnos autóctonos?

Según el profesorado, la tendencia general de los padres y madres de los alumnos/as autóctonos es a ver a los de origen migrante como niños iguales que los demás. En general son bien acogidos. Ellos también dicen que depende del número de alumnos extranjeros por aula. Piensan que si el número de extranjeros/as por aula es muy elevado, el nivel académico baja y la buena convivencia se ve alterada.

En pocos casos, los padres y madres muestran rechazo y reticencias hacia ellos; cuando esto ocurre, los consideran como un obstáculo para el desarrollo de sus hijos. La razón que dan es que mientras el profesorado dedica tiempo para el aprendizaje de los extranjeros, se lo recortan a los suyos. Esta respuesta coincide con la expresada en el primer cuestionario, el de los Equipos Directivos.

c- ¿Y para los alumnos autóctonos?

En general, los alumnos/as autóctonos aceptan a sus compañeros/as extranjeros, en principio, como unos compañeros más. Son receptivos y acogedores pero todo depende del comportamiento de éstos y la evolución que lleven a partir del momento en que aparecen. También depende mucho de los comentarios que hagan sus padres al respecto. Si los padres y madres transmiten buenos sentimientos hacia los compañeros extranjeros/as, la actitud de los niños y niñas españoles va a ser positiva; si los comentarios del hogar son negativos, la actitud de los niños/as será negativa también.

d- ¿Y por el resto de la sociedad?

Desde el punto de vista de los maestros, los extranjeros/as son vistos con desconfianza y con prejuicios, sobre todo los marroquíes. Hay otro gran grupo que ven a los extranjeros como trabajadores,

productores y útiles para la economía española, que pagan sus impuestos y por lo tanto son aceptados con normalidad.

e-¿Son reales los estereotipos y prejuicios que se asignan a las minorías?

La mitad del profesorado encuestado opina que no son ciertos los prejuicios y estereotipos que se asignan a las minorías y que sólo son tópicos, mientras la otra mitad piensa que sí hay prejuicios hacia ellos con base real.

4.2- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural

Nos encontramos en un momento histórico caracterizado por profundos y rápidos cambios económicos, sociales y culturales; cambios que nos han llevado a enfrentarnos al incremento del fenómeno migratorio, que si bien es tan antiguo como la historia de la humanidad, se presenta ahora como un rotundo desafío al falso monolitismo de las culturas nacionales que han alimentado la base cultural de la escuela.

La necesidad de construir comunidades sociales en las que el intercambio de significados sea posible se presenta como tarea de la escuela. Así que ésta se ve cada día presionada para asumir nuevos retos, lograr que los chicos se socialicen en un clima de diversidad cultural que les permita constituirse como personas que acepten la pluralidad, que sean tolerantes y comprensivas con los compañeros/as de otras culturas que tienen el mismo valor que la nuestra.

Ante este panorama que nos envuelve, los profesores/as de Segovia opinan lo siguiente sobre la incorporación del alumnado inmigrante en nuestras escuelas.

a-Aumento de la conflictividad

Para el 85% de los encuestados los problemas de convivencia que acontecen en sus escuelas no son distintos de antes, aunque haya aumentado significativamente el número de alumnos extranjeros en sus aulas. Los docentes afirman que esta situación de progresiva

multiculturalidad no ha supuesto un incremento de los problemas de convivencia.

Sólo el 15% cree que con la llegada de alumnos de origen inmigrante a sus centros educativos están aumentando los problemas de convivencia.

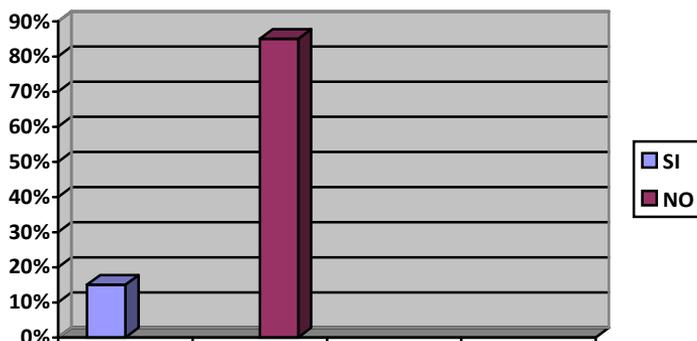


FIGURA 1
AUMENTO DE LA CONFLICTIVIDAD

b-¿Matriculan los padres y madres autóctonos a sus hijos en escuelas donde hay muchos inmigrantes?

El 81% del profesorado sostiene que los padres y madres autóctonos no tienen en cuenta el que haya alumnos extranjeros en el centro educativo de sus hijos. Para el 19% sí que lo tienen en cuenta. Debemos decir que en la mayoría de los pueblos de nuestra provincia sólo hay un centro educativo y esto no permite la opción de elegir. Lo que sí sabemos es que existen quejas de familias españolas hacia el alumnado extranjero como las analizadas en el primer cuestionario, tales como la conducta inadecuada del alumnado inmigrante, los problemas de comunicación en los casos en que la lengua castellana no se conozca, a veces falta de higiene y más dedicación del profesorado al alumnado inmigrante restándola al autóctono.

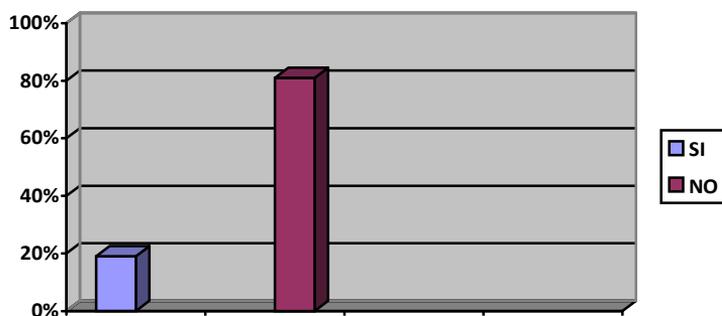


FIGURA 2

¿MATRICULAN LOS PADRES Y MADRES AUTÓCTONOS A SUS HIJOS EN ESCUELAS DONDE HAY MUCHOS INMIGRANTES?

c-¿Aprendizaje para todos?

A la escuela se va, fundamentalmente a aprender a llegar a ser un ser social, y esto se logra a base de aprender a relacionarse con los demás. Es una importante dimensión transversal del currículo que tiene su sede en la propia organización escolar. Las relaciones interpersonales y las sociales con los compañeros/as de la escuela, extranjeros y autóctonos se aprenden a base de practicar, día a día, las emociones y los afectos que nos provocan y provocamos a los demás y así construir y garantizar la convivencia en la escuela para poner las bases para el mantenimiento y enriquecimiento de la democracia. Igual que los Equipos Directivos del primer cuestionario valoran las culturas de los alumnos/as inmigrantes como aspecto enriquecedor de la vida escolar de nuestros centros educativos, en el segundo cuestionario, el del profesorado, el 67% de los encuestados piensa que la llegada de estos alumnos/as inmigrantes favorece el aprendizaje para todos tanto para los extranjeros/as como para los españoles/as y para el profesorado. Mientras que un 22% piensan que no favorece el aprendizaje o lo que es lo mismo lo dificulta, un 11% piensan que a veces favorece el aprendizaje pero no siempre.

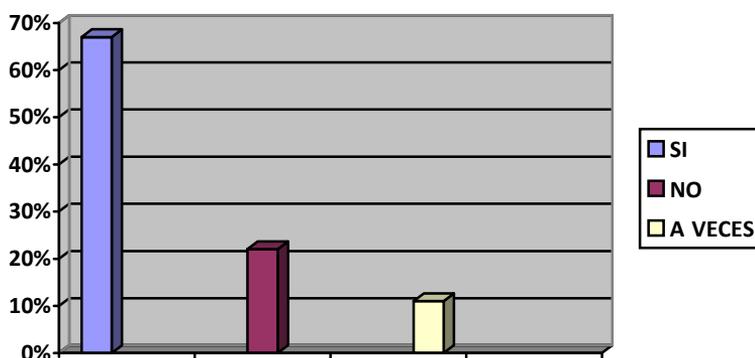


FIGURA 3

APRENDIZAJE PARA TODOS Y LLEGADA DE ALUMNADO MIGRANTE

d- ¿Incorporación de nuevos valores?

Vivimos en una época sedienta de, compromiso, convivencia social, igualdad social y donde a diario escuchamos decir que hay crisis social, crisis de valores, etc. Ante esta contingencia, la escuela es la protagonista central para formar en educación en valores, formación personal, formación ética y otros temas vinculantes. Por eso, ante la pregunta de si supone la llegada de los alumnos/as extranjeros en nuestras aulas la incorporación de nuevos valores, el 65% del profesorado segoviano opina que sí, frente a un 25% opinan que no supone el aumento en valores y un 10% que a veces sí que supone la incorporación de nuevos valores pero no siempre. Es coincidente con lo respondido en el primer cuestionario cuando se pregunta sobre las ventajas y desventajas que ocasiona este alumnado en la escuela. Los Equipos Directivos piensan que tal diversidad da lugar al fomento de los valores tales como la empatía, la tolerancia, el respeto y la cooperación.

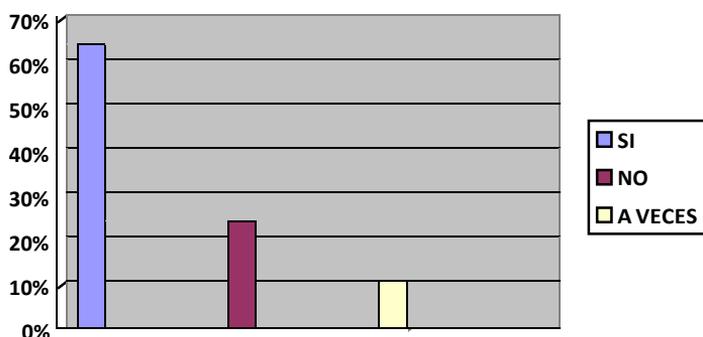


FIGURA 4

INCORPORACIÓN DE NUEVOS VALORES CON LA LLEGADA DEL ALUMNADO MIGRANTE

e- ¿Descenso del nivel?

Si tenemos en cuenta el primer cuestionario, la mayoría de los Equipos Directivos opinan que la presencia de estudiantes extranjeros no afecta significativamente al rendimiento académico del grupo. Un 77% del profesorado encuestado en este segundo cuestionario opina que no desciende el nivel de conocimientos del alumnado del centro ni del aula, frente a un 23% que piensa que sí. No obstante, si tenemos en cuenta lo recogido en el Informe del Defensor del Pueblo (2003) sobre la escolaridad del alumnado de origen inmigrante en España cabe señalar que si el porcentaje de alumnos/as inmigrantes supera un 30% del alumnado del centro, el rendimiento académico disminuye considerablemente. Esta afirmación contrasta con el resultado obtenido en otras investigaciones. Por ejemplo, Nuria Marín estudia el caso del CEIP Mare de Déu de Montserrat de Terrassa (Barcelona), una Comunidad de Aprendizaje, en la que el rendimiento escolar del alumnado sube a la vez que aumenta la llegada del alumnado inmigrante y crece su porcentaje en la composición del alumnado del centro (Marín, 2010).

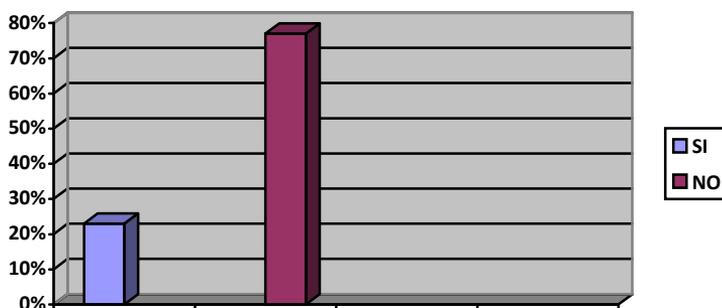


FIGURA 5

¿DESCENSO DEL NIVEL CON LA LLEGADA DEL ALUMNADO MIGRANTE?

f- La presencia de alumnado extranjero, ¿dificulta el funcionamiento de la clase?

El 75% de los encuestados opinan que la incorporación de estos alumnos a nuestras escuelas no dificulta el funcionamiento de la clase, frente al 25% que opinan que sí. Lo que dicen en el primero de los cuestionarios es que a veces ocasionan dificultades en la organización de los grupos al incorporarse tardíamente en el curso; se trata de alumnos con un bagaje cultural, formativo y lingüístico muy diverso que va a requerir una respuesta educativa diferenciada que garantice la inclusión. Y esa es una cuestión ambigua porque las respuestas educativas diferenciadas y la inclusión suponen una elevada dificultad de encaje.

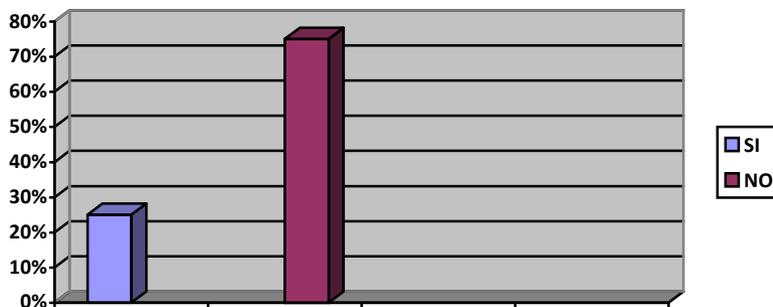


FIGURA 6

¿DIFICULTA EL FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE EL ALUMNADO INMIGRANTE?

4.3- Formación del profesorado en Educación Intercultural

La necesidad, por parte del profesorado, de formarse continuamente ha estado siempre presente en la conciencia de buena parte de este colectivo de profesionales. Cosa distinta es que esa conciencia asumida se haya hecho operativa y efectiva en la práctica con más o menos fortuna.

Haciendo un balance general, tal como algunas investigaciones muestran, la participación y el aprovechamiento real de las múltiples ofertas formativas puestas en marcha por la administración educativa y por otras iniciativas no vinculadas al ámbito formal (desde conferencias puntuales, hasta postgrados especializados, pasando por talleres o cursillos monográficos) no han dado los resultados satisfactorios esperados en unos porcentajes altos y preocupantes: alrededor de un 75% del profesorado piensa que no han tenido un impacto significativo en el cambio de la forma de pensar, sentir y actuar en la práctica educativa real de los profesores afectados.

Como botón de muestra, puede recordarse aquí alguno de los hallazgos de la investigación llevada a cabo por J. Garreta con una muestra de 740 profesores de toda Cataluña, tanto de centros de primaria como de Secundaria, de centros públicos como concertados. Los resultados de este estudio no presentan una realidad muy alentadora: el 57,7% de ellos confesó no tener ninguna formación en el ámbito que nos ocupa; el 40,3% sólo la poseía a un nivel básico, fruto de algún curso sobre el tema; sólo el 2% restante parecía poseer una preparación más profunda, a partir de algún postgrado, máster o modalidad formativa de categoría similar (Garreta, 2003, p.11).

La desorientación o falta de saber qué hacer con ese nuevo alumnado diferente dispara normalmente un tipo de demandas formativas excesivamente dominadas por la calificada “razón instrumental”. Desde esa perspectiva, los docentes que poseen esa visión más o menos problemática de la diversidad cultural, cuando piden o se les propone formación en el campo de la diversidad cultural, suelen manifestar de forma prioritaria unas necesidades marcadamente

prácticas o incluso compensatorias, demandan instrumentos y recursos de aplicación directa e inmediata.

Remitiéndonos a nuestra investigación, los resultados obtenidos sobre la formación del profesorado en Educación Intercultural en las escuelas segovianas son los siguientes: el 100% del profesorado considera interesante asistir a cursos de formación en Educación Intercultural, aunque el 35% no ha asistido a ninguno, frente al 65% que sí lo ha hecho.

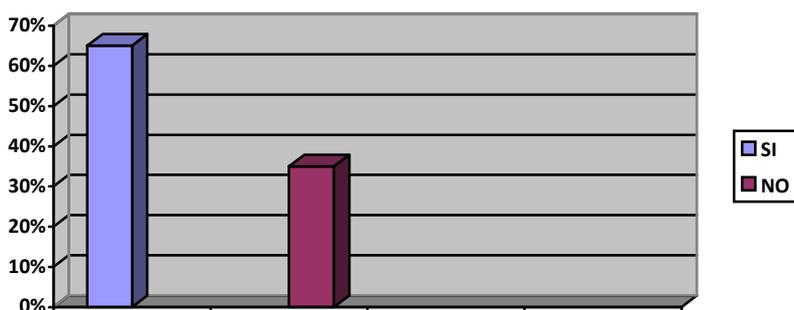


FIGURA 7
PROFESORADO ASISTENTE A CURSOS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El 46% que ha asistido a cursos de formación realiza una valoración de los mismos alta, el 43% da una valoración media y sólo el 11% da una valoración baja. El 96% considera que los cursos de formación son siempre necesarios.

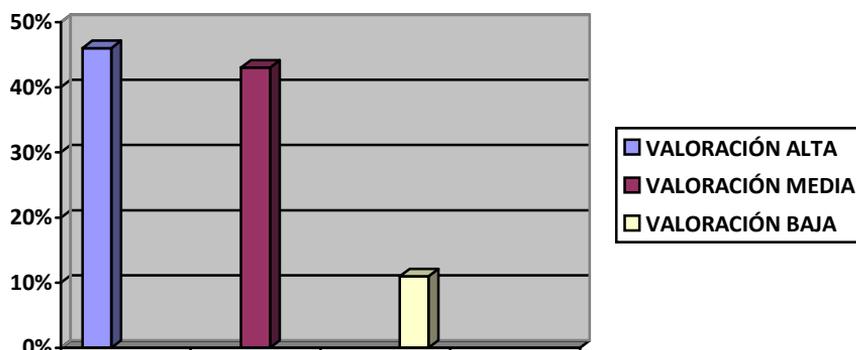


FIGURA 8

VALORACIÓN DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

4.4- Participación de los padres y madres del alumnado extranjero en el centro educativo

Ya el Informe del Defensor del Pueblo (2003), apuntaba que la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos es uno de los factores que más ayuda a la integración escolar del alumnado inmigrante.

Los padres y madres inmigrantes tienen muy claro que la escolarización de sus hijos es un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida.

Diversas investigaciones sitúan la participación de los padres y madres inmigrantes por debajo de los padres y madres autóctonos (Defensor del pueblo, 2003), explicándose en parte esta situación por problemas derivados del desconocimiento del idioma y por la inestabilidad de estas familias.

El proceso de integración de los hijos de familias inmigrantes está, sin lugar a dudas, mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en él.

Si nos remitimos a la participación del alumnado, el 91% del profesorado de nuestras escuelas opina que estos alumnos participan

en menor medida en las actividades del centro que los alumnos autóctonos, frente al 9% que opinan lo contrario.

Respecto a la participación de estos alumnos en las distintas áreas de conocimiento, los profesores/as encuestados opinan lo siguiente:

- En las áreas que más participan son en Educación Artística, en Educación Física, en Lengua Extranjera y en Matemáticas.
- En las áreas que menos participan es en Lengua Castellana y en Conocimiento del Medio; resultados coincidentes con el 1º cuestionario.

El hecho de que la participación sea menor en las materias lingüísticas es lógico si tenemos en cuenta que los alumnos inmigrantes, en su mayor parte no dominan nuestro idioma. Cabe señalar que en nuestra comunidad, al igual que en otras comunidades, se están aplicando diferentes medidas organizativas y curriculares para afrontar la barrera del idioma.

Sobra decir que los maestros han de procurar que la participación del alumnado en las actividades de clase sea la misma en todas las asignaturas pues se pretende la formación integral del alumno.

En la investigación se ha podido constatar que donde menos participan los alumnos extranjeros es en las excursiones y en los cumpleaños y este resultado es coincidente con la opinión que tienen los padres y madres de alumnos extranjeros en el Grupo de Discusión desarrollado en esta misma investigación. Así dice un padre marroquí:

Yo tengo dos hijos y cada vez mando a uno de excursión, depende de la economía de la casa, a los dos no puedo mandar. A la comida del colegio no van porque yo soy de raza musulmana y no puede comer cerdo, no es que no quiera es que no puedo.

4.5- Inclusión del alumnado inmigrante

A la cuestión planteada sobre las actuaciones que hacen los centros para la integración de los alumnos/as inmigrantes sobre si tienen

diseño intercultural de centro o dicho de otra manera un Proyecto Educativo Intercultural, el 41% de los maestros dicen que no, frente a un 59% que dicen que sí. Lo que parece que los docentes hacen es reflexionar sobre los conceptos que rigen nuestro pensamiento en torno a la interculturalidad. Leer, documentarse e intercambiar posturas y experiencias es algo muy importante, pero no llegaremos a la cima si no hacemos el esfuerzo final de poner en práctica las ideas que hierven después de ese ejercicio.

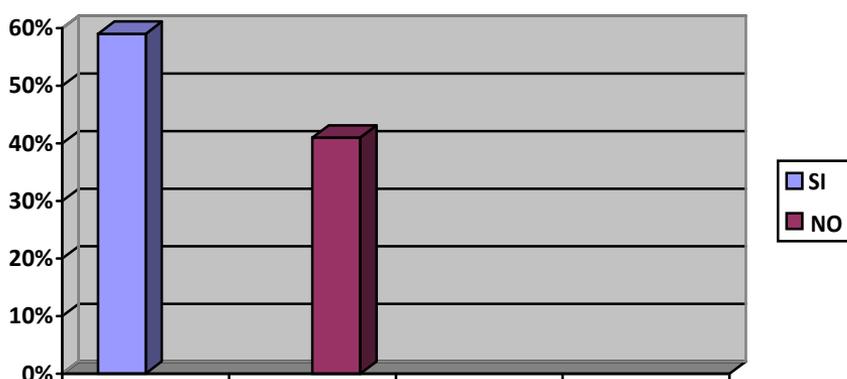


FIGURA 9
PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL

Esas prácticas interculturales que se vienen haciendo y que después lo constataré con datos, se ahogan si se llevan a cabo como actividades puntuales, o si no se arropan con un marco que las envuelva y las contextualice. Cada centro es una realidad diferente, cada alumno también y cada profesor también y donde estamos inmersos puede muy bien ser el Proyecto Educativo Intercultural, que se amolda y se ajusta a la realidad que vivimos. Si no existe ese Proyecto, las acciones siempre serán puntuales, no globales.

a- Actuaciones para la integración de los alumnos inmigrantes.

Analizadas las opiniones podemos decir que lo que sí hacen los maestros/as de Segovia es trabajar una dimensión de transversalidad a la hora de seleccionar los materiales, de adaptar contenidos, de

realizar actividades de carácter intercultural, de recibir apoyos en el aula o de elaborar un Plan de Acogida.

El 90,9% de los maestros encuestados dicen que adaptan los contenidos y materiales a las necesidades y niveles de los alumnos/as inmigrantes. Estamos seguros de que hay muchos materiales elaborados desde el enfoque socioafectivo, que tratan de crear actitudes y de potenciar valores y que han sido distribuidos desde diversas instituciones para el desarrollo de la transversalidad y pueden ser complementados con matices culturales.

El 95% dicen haber elaborados materiales con el fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado inmigrante, frente al 5% que no han elaborado ningún material para dar respuesta a la diversidad.

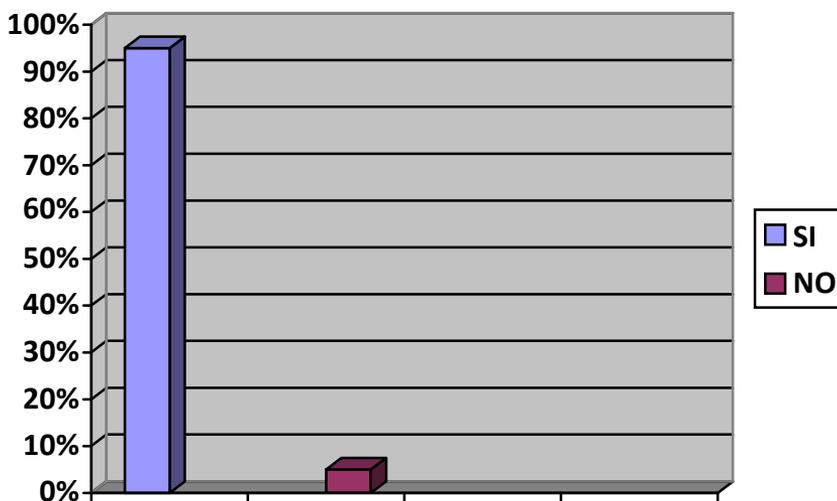


FIGURA 10
ELABORACIÓN DE MATERIALES

Al igual que en el primer cuestionario dirigido a los Equipos Directivos donde nos relataron las actividades que proponían los centros para la acogida del alumnado inmigrante tales como Día Intercultural, Día de la Paz, Día Internacional contra el racismo...en este segundo cuestionario un 64% dicen hacer este tipo de actividades

frente a un 36% que no hacen referencia a actividades relacionadas con otras culturas.

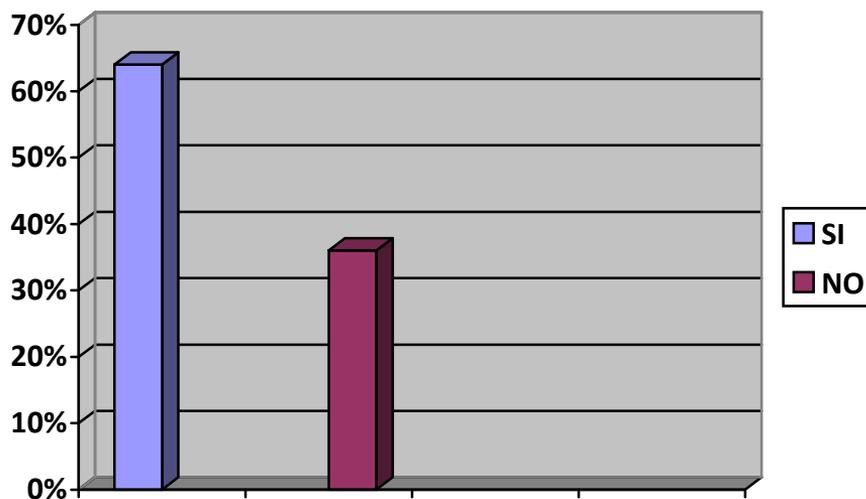


FIGURA 11
ACTIVIDADES RELACIONADAS CON OTRAS CULTURAS

Un 100%, la totalidad de la muestra encuestada, valora a los profesores de compensatoria o de apoyo que entran en el aula y un 100% dicen hacer evaluaciones iniciales para ver la realidad de la que parten con estos alumnos.

Ante el ítem que se refiere a la tutoría entre iguales como estrategia que aprovecha las diferencias entre el alumnado y nos permite ver la diversidad no como un problema sino como un recurso, un 73% manifiesta que no hace uso de esta estrategia frente a un 27% que sí lo tiene en cuenta.

b- Factores que facilitan la integración de los alumnos extranjeros.

Casi el 100% de los encuestados opinan que la edad de incorporación al sistema educativo, los años de escolarización que lleven en nuestro

país y el nivel de conocimiento de la lengua vehicular de la escuela son factores que intervienen estrechamente en el nivel de integración de los alumnos/as inmigrantes. Resultados que también son coincidentes con los datos obtenidos en el primer cuestionario. Menos influyente es el país de procedencia, que es señalado por un 67% de los encuestados.

La integración del alumnado extranjero en los centros educativos segovianos no sólo depende de las actitudes y los comportamientos que se desarrollen en el aula y en el centro escolar en su conjunto, sino que también el contexto familiar tiene su influencia en ello.

En la incorporación de la población extranjera a un centro de enseñanza existen, por tanto, ciertos condicionantes que posibilitan o no la plena inserción de ésta al sector educativo y no debemos olvidar los factores del contexto familiar, que pueden ser tan importantes como los del escolar.

Un 96% del profesorado segoviano opina que si el alumnado extranjero tiene adquiridas unas competencias mínimas de la lengua vehicular de la escuela, ello propicia un mejor encuentro y diálogo con el resto de sus compañeros; por otra parte, si el grupo de iguales escolares que acogen en las aulas a compañeros extranjeros están concienciados y sensibilizados ante la presencia de los “otros diferentes”, el aprendizaje de la lengua se producirá mucho más rápido.

En comparación con el 1º cuestionario donde se revela claramente que existe una falta de participación de las familias inmigrantes en la escuela tanto en reuniones de padres y madres, asistencia a actividades organizadas por el centro, participación en el Consejo Escolar, pertenencia al AMPA, o en entrevistas con el tutor; en este segundo cuestionario el 90% del profesorado opina que los padres y madres del alumnado extranjero participa muy poco en el proceso educativo de sus hijos/as y esto dificulta la integración de los mismos.

En cuanto al país de origen, el 80% del profesorado opina que sí es influyente a la hora de la integración frente al 20% que piensa que este

factor no influye. Si nos remitimos al primer cuestionario los Equipos Directivos, veríamos que nos decían que los búlgaros y los marroquíes son los extranjeros que más problemas presentan en esta cuestión.

En cuanto al nivel educativo y académico con el que pueden contar los padres y madres extranjeros, el 84% del profesorado segoviano opina que es influyente en el proceso de integración de sus hijos frente al 16% que piensan que no.

La situación económica y la situación legal de los padres y madres no son tan influyentes como los factores ya mencionados.

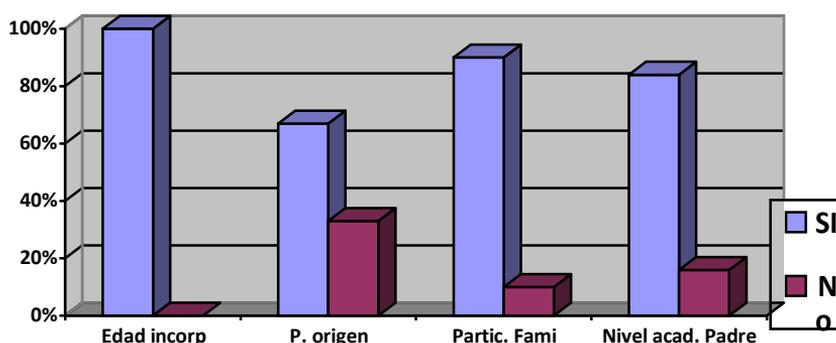


FIGURA 12
FACTORES QUE FACILITAN LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS

Con las opiniones de los Equipos Directivos primero, y del profesorado después, hemos dado respuesta a los dos objetivos fundamentales de esta investigación. Estas respuestas nos han facilitado el análisis de las condiciones de escolarización del alumnado inmigrante en la provincia de Segovia y conocer si el modelo de Educación Intercultural se encuentra presente en nuestras

escuelas. Al mismo tiempo hemos analizado los indicadores que conforman la Educación Intercultural.

CAPÍTULO VI:
ANÁLISIS DE LOS
GRUPOS DE DISCUSIÓN

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

1- Introducción

Como ya hemos dicho en el capítulo III, dedicado a la metodología, los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que ha sido ampliamente utilizada en diferentes campos de la investigación sociológica y cuyas posibilidades en el ámbito educativo también han sido utilizadas por los investigadores.

Su utilización en combinación con otras técnicas como el análisis de documentos o cuestionarios, técnicas utilizadas en la presente investigación, según Javier Gil Flores (1992- 1993) en su artículo sobre grupos de discusión, conduce a interesantes resultados, por lo que cabe esperar que continúe el progresivo incremento de su uso en la investigación educativa.

La práctica dominante sitúa el análisis fundamentalmente en niveles descriptivos, dando lugar a informes de investigación en los que el material producido se estructura en torno a una serie de temas considerados relevantes como los obtenidos en nuestro caso, que pueden ser enunciados de la siguiente manera: la superación de los estereotipos y prejuicios como tarea de acciones interculturales, la escuela como espacio para la construcción de la convivencia, la formación del profesorado en educación intercultural, la participación de los padres y madres y alumnado inmigrante en la escuela y la

educación inclusiva para erradicar desigualdades. Hemos analizado estos temas por considerarlos como los grandes pilares en los que se apoya la educación intercultural, tal y como hemos puesto de manifiesto en el encuadre teórico de este trabajo. La codificación de los datos y el agrupamiento por categorías permite explorar el contenido expresado acerca de cada uno de los aspectos del tema discutido. La exposición ordenada de lo manifestado acerca de estos temas, se apoya en la presentación de aquellas citas textuales en las que las ideas clave del discurso quedaron capturadas.

Las posibilidades de los grupos de discusión como estrategia metodológica sobre la que apoyar la investigación, cuando interesa conocer la percepción que los miembros de la comunidad educativa tienen acerca de un determinado concepto, hecho, institución o programa, han quedado ampliamente confirmadas en diferentes ámbitos de la sociología, y parecen empezar a ser valoradas también en el campo de la investigación sobre educación.

Los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados.

A continuación se presentan de forma conjunta las opiniones expresadas por los cuatro grupos de discusión.

2- La superación de los estereotipos y prejuicios como tarea de las acciones interculturales

La variedad de etnias en nuestra sociedad y nuestras escuelas, donde están presentes las diversidades de intereses, necesidades, estilos y culturas, pueden ser fuente de nuevas oportunidades y de enriquecimiento social tanto para la población autóctona como para la población inmigrante. Pero en muchas ocasiones este contacto entre autóctonos e inmigrantes conlleva problemas e inconvenientes. El encuentro de culturas va a estar influido muchas veces por los estereotipos tradicionales tales como: “vienen a quitarnos los puestos

de trabajo”, “se benefician de nuestras prestaciones sociales”, “amenazan nuestra identidad cultural”, “el inmigrante es delincuente”...Estos estereotipos conducen directamente al prejuicio y a la discriminación.

Veamos lo que opinan al respecto los miembros de los grupos de discusión.

GDPMV3: Yo desde que he llegado a España llevo trabajando en la misma empresa que está formada solamente por extranjeros y sabes ¿por qué? porque no hay ninguna española que quiera ir a trabajar allí porque no quieren. Cuando pasa algo dicen que han sido los extranjeros pues tal pues cual, como siempre. Estamos en una empresa trabajando en el campo a 40° como lo hemos hecho nosotros. En esas condiciones no quiere trabajar ningún español. Esta empresa ha subido mucho su economía, los jefes se han comprado piso, casa y por lo menos, lo que yo pido que lo reconozca, que somos los inmigrantes quienes los hemos ayudado y no deberían vernos con tan malos ojos.

La escuela es uno de esos ámbitos donde se empiezan a conformar las actitudes hacia los diferentes grupos sociales y es, a su vez, la principal oportunidad que tiene nuestra sociedad para crear espacios de convivencia y cambios de actitudes. El profesor juega un papel importante y trascendental en dicha labor, porque de alguna manera plasma de forma explícita sus pensamientos y actitudes sobre su actividad docente y sobre sus expectativas el éxito de la integración de los alumnos inmigrantes va a depender de forma muy especial de la actuación del profesor y de sus actitudes.

GDDE5: Las expectativas que tenemos de los extranjeros son casi siempre negativas, como que vienen a darnos mucha tarea y poco beneficio, esa es la expectativa general. Luego te encuentras grandes sorpresas y hay mucha diferencia de los que empiezan en infantil de 3 años a los que vienen nuevos. Los que empiezan con tres añitos, cuando llegan a Primaria están como más trabajados y el nivel es mejor y no les miran tan mal, aunque una clase con muchos inmigrantes es más complicada que una que no los tiene. Yo veo que tenemos la misma preocupación con estos niños como la que podemos tener con un alumno de necesidades educativas especiales, de chavales que implican muchísimo trabajo, es que nos desorientan mucho. Yo lo que veo es que cuando nos llegan niños sobre todo con idioma distinto al español tienes la misma preocupación que cuando tienes un alumno con necesidades educativas especiales, que sabes que te implica muchísimos recursos y no

tanto porque sea extranjero con idioma distinto sino porque sabes que no tienes acceso a él a nivel de comunicación.

2.1- Los estereotipos

El estereotipo puede ser considerado como paso previo al prejuicio, que a su vez antecede a la discriminación. Se trata de una secuencia que va desde lo cognitivo a la actitud y de ahí al comportamiento. Existe una gran variedad de estereotipos, prejuicios y tipos de discriminación: raciales, étnicos, de género, de edad, ocupacionales, de clase, etc. El discurso generado en los grupos de discusión no es ajeno al reflejo de estos agentes.

GDPMM1: La idea que tienen los españoles de nosotros es que los invadimos y claro, si luego vemos la televisión con las imágenes de las pateras del estrecho... pues tienen una idea muy confundida de nosotros.

GDDL1: Yo creo como maestra que cualquier niño que viene de otro sitio no tendría que ser un problema pero realmente lo es, porque es más trabajo, hay un problema de comunicación, hay inseguridad y porque profesionalmente y humanamente supone un mayor... que prefiero, pues no tener ninguno. Ahora yo me pregunto ¿qué pasaría si en vez de ser polacos, búlgaros, rumanos o marroquíes, fuesen niños hijos de un cónsul de un país? Probablemente nuestro nivel de aceptación o de inseguridad o de trabajo sería distinto, hay un problema también con el entorno social, yo creo.

GDDM2: Pienso que también influye mucho la cultura, porque según de dónde vengan tenemos una forma de ver a la gente, más abierta, más cerrada, igual que cuando nosotros salimos fuera los que vienen de Ecuador, Colombia, pues son familias muy abiertas, conocen el idioma, al igual que hay otras familias del Este que de por sí, viven más de puertas para dentro. Acompañado a esto influye también el nivel sociocultural de los padres y el nivel económico.

GDPMC2: Es que yo creo que los españoles siguen siendo racistas. Piensan que nosotros tenemos la culpa de no integrarnos entre ellos.

A menudo se confunden estereotipos y prejuicios. Ambos son mecanismos cognitivos del ser humano y ambos se basan no en la observación, experiencia y conocimientos propios, directos y consistentes, sino sobre opiniones o ideas ya formadas e indirectas,

procedentes del entorno. Mientras el estereotipo es una creencia o una imagen positiva o negativa, el prejuicio es una valoración, algo que implica el acto de juzgar, de rechazar o desaprobar. En cualquier caso, estereotipos y prejuicios se presentan en el diálogo.

GDDE3: Muchas veces esa hostilidad hacia los inmigrantes no la manifestamos como nuestra propia opinión, pero lo que sí que hacemos a menudo es remarcar mucho las diferencias culturales, religiosas... y ¿por qué no remarcamos más las semejanzas? nos iría mejor.

GDDE5: También depende un poco de la nacionalidad, si vienen y dicen que es polaco son muchísimo mejores que si es búlgaro o rumano, si es búlgaro o rumano pueden ser peores, y eso que los búlgaros y rumanos que tenemos en el centro no dan ningún tipo de problema, alguna falta de absentismo pero no dan ninguna complicación. Con los polacos nunca hemos tenido ningún problema y encima, los padres polacos dan una importancia a la educación muchísimo mayor que búlgaros y que rumanos, por ejemplo. Esta es la idea que muchos docentes tenemos.

2.2- El estereotipo como base de actitudes y comportamientos

Si los estereotipos son parte del mundo de la creencia, las actitudes forman parte del mundo de la motivación y de la praxis. Un estereotipo negativo puede dar lugar a actitudes prejuiciosas o comportamientos abiertamente discriminatorios, racistas o xenófobos.

GDDE3: Es que también tenemos que darnos cuenta que España no ha estado acostumbrada a recibir a inmigrantes, sí a ser emigrante y esto es un poco complicado.

Tanto la discriminación –o trato desigual injustificado– como la xenofobia –la disposición de una persona a temer o aborrecer a otras personas percibidas como extranjeras– están cognitivamente condicionadas por el estereotipo que nos hayamos formado de la persona o grupo. Normalmente un estereotipo negativo está conformado por una serie de atributos sociales negativos que desacreditan al individuo que adscribimos a dicho grupo y que justifican esas actitudes. Quizás esos atributos negativos sean los que conducen a la diferenciación entre extranjeros e inmigrantes.

GDLL1: Sí, acostumbrados a recibir extranjeros pero no inmigrantes que es algo muy distinto. Cuando vemos por Segovia a los americanos, franceses, alemanes, japoneses... que bien nos parece, pero no nos parece tan bien ver a búlgaros, marroquíes o rumanos, ¿es verdad? o ¿no? Una cosa es ser extranjero y otra cosa es ser inmigrante.

GDDE3: También depende bastante del grado de integración de la propia familia, cuando la familia está integrada no hay ningún problema. Las familias que no están integradas en el entorno pierden muchos lazos de unión con otros niños, es decir, si el niño va al parque a jugar con otros niños y tiene 3 años y juega con todo, pues da igual, es uno más, pero el problema es cuando su nivel de arraigo está fundamentado solamente a la clase o al centro. De esta manera no se terminan de integrar nunca y serán vistos como niños extranjeros.

Los estereotipos juegan un papel muy importante en las relaciones entre mayorías y minorías. En su forma más extrema sirven para identificar fácilmente a un grupo minoritario cuando la mayoría busca una “víctima propiciatoria”, proceso por el cual la gente traspassa la responsabilidad de sus desgracias y frustraciones a otros grupos que suelen ser minorías.

GDPMB5: Es que a nosotros no nos llaman ni marroquíes, con llamarnos “moros” terminan rápido aunque a mí no me importa, estoy orgulloso de serlo.

El estereotipo es uno de los mecanismos claves de la ideología racista. Según Miles (1991), mencionado en el capítulo II, el proceso ideológico del racismo es la atribución de significados a ciertas características fenotípicas y/o genotípicas de los seres humanos; creación de un sistema de categorización; atribución de características adicionales, siempre evaluadas negativamente, a la gente clasificada de esas categorías; creación de una jerarquía de grupos, quedando establecidos criterios de inclusión de grupos de personas en el proceso de recursos y servicios. Esa percepción de la inclusión es un tema abordado en los diálogos. Una percepción que tiene consecuencias en la conducta de las personas que son víctimas de esos mecanismos.

GDAID2: No sé qué pasa en este país que lo español es todo lo mejor y lo nuestro lo peor. Pero también hay cosas buenas en nuestro país.

GDAI: Yo pienso en irme algún día.

El estereotipo nos sirve también para comprender las reacciones xenófobas. La xenofobia es un concepto psicosocial que sirve para describir la disposición de ciertas personas a temer o aborrecer a otras personas o grupos percibidos como extranjeros. Este temor vendrá condicionado por el estereotipo que se tenga de dicho grupo.

GDAIM6: A mí siempre me insultan y yo les dejo. Me llaman “puto búlgaro” vete a tu país y esas cosas no me gustan, y me duele mucho, pero ellos siguen.

GDAED2: A mí me gusta estar por una parte con los compañeros españoles y por otra con los extranjeros, porque los extranjeros te pueden enseñar su cultura y la de los españoles, ya la sabes.

2.3- El prejuicio

El prejuicio además de ser un “juicio previo”, lo cual ya está en la propia palabra, el prejuicio es entendido de varias formas predominando su concepción como creencia arraigada, percepción, valor, opinión o actitud.

Según Abercombrie, Hill y Turner (1992) lo definen como “la actitud individual de antipatía u hostilidad activa contra otro grupo”.

GDAED4: Algunos veces son aceptados y otras veces no. Los menos aceptados son los búlgaros, los rumanos, los colombianos...No son aceptados por su manera de ser y tampoco confiamos en ellos. A veces roban, sobre todo los rumanos. Pues los rumanos que viven en mi pueblo por las noches roban la gasolina de los camiones.

GDPMA4: Yo que soy pastor evangélico y rumano me duele cuando hablan tanto de los ladrones que son los rumanos. Es que no se puede generalizar. ¿Pues qué tengo yo que ver con los ladrones rumanos? Lo único es que soy del mismo país.

Parece haber consenso en que el prejuicio lo es siempre respecto a un grupo. Cuando el prejuicio afecta a un individuo lo hace en tanto que es miembro de tal o cual grupo.

GDPMB5: Es que a todos nos toman por igual. A mí me hace daño cuando oigo decir que los centros médicos están llenos de inmigrantes que no

cotizan a la seguridad social y no se dan cuenta de los mayores “viejetes” que de ellos sí que están llenos. Podían pensar que gracias a nosotros es un país menos envejecido.

GDAIM6: Yo cuando llegué tenía mucho miedo porque no sabía el idioma, no sabía escribir, ni leer, no me llamaban por mi nombre, me llamaban el búlgaro.

GDAIA3: Igual, no sabía el idioma, no conocía nada. Pero los españoles primero nos tienen que conocer y después hablar bien o mal de nosotros. Todo depende de nuestro comportamiento. A veces pienso, ojalá les tocara a ellos irse de su país.

GDAII8: Yo no sabía si me iban a aceptar y si iban a querer ser mis amigos.

Ese juicio previo, percepción, creencia, opinión o actitud puede ser de carácter positivo o negativo. Algunos autores lo consideran siempre negativo. Otros pensadores indican que si bien en su aspecto conceptual los prejuicios pueden ser positivos o negativos, lo cierto es que se convierten en formulaciones negativas al orientar la conducta y concretamente al aplicarse a grupos subordinados, como es el caso del prejuicio racial, tan manifiesto en el discurso analizado en nuestra investigación.

GDPMT6: Pues a mí me duele cuando dicen que los extranjeros se llevan más ayudas de libros o becas de comedor que los propios españoles. Pues yo cotizo igual que cualquier español. O que vivimos de las ayudas sociales, también nos dicen.

Klineberg (1976) señala el carácter aprendido del prejuicio y mantiene que la ausencia de prejuicios en los niños pequeños demuestra que el aprendizaje y no la naturaleza, desempeña el papel dominante en el desarrollo de los prejuicios. Se ha demostrado que en los primeros años existe una relación estrecha entre las actitudes étnicas de padres e hijos. Nuestros participantes aluden a esas influencias familiares:

GDPMC2: Depende mucho de los niños como se comporten y de los comentarios que se puedan hacer en el hogar tanto de extranjeros como de españoles. Todos esos comentarios los niños los graban. Y si se comportan bien con sus compañeros entonces es normal que le devuelven igual el comportamiento.

GDPMB5: Pues depende mucho de la integración de los padres y cómo les están educando y qué les enseñan desde casa. Si les dice pues, cuando un español se comporta mal y tú tienes que pegar y tienes que hacer uno y otro, pues el niño lo hace.

GDDE6: Yo pienso que todo depende mucho de la capacidad que el alumno tenga para relacionarse independientemente del trabajo diario que nosotros ejerzamos para su integración. Si un niño extranjero tiene buenas habilidades sociales le va a resultar más fácil relacionarse y va a saber con quién se tiene que juntar y con quién no.

También es importante el papel de las instituciones sociales que ponen de relieve las líneas de demarcación entre los grupos étnicos, constituyendo recordatorios de que ellos no son como nosotros.

GDPMA4: Y muchas veces dicen los españoles que somos nosotros los que no nos queremos integrar. Eso no es verdad, nosotros estamos deseando de formar parte de ellos. Que nuestros niños jueguen con los niños españoles en el parque y que no ocurra lo que pasa en Cuéllar que al parque donde vamos los extranjeros, porque es el parque de nuestro barrio, no van los niños españoles porque sus madres no los llevan porque dicen que no hay más que extranjeros.

En definitiva, los prejuicios son una parte pequeña del inmenso campo del aprendizaje social. Los prejuicios se configuran en el proceso de socialización o enculturación por los cuales las personas somos incorporadas como sujetos sociales a nuestra sociedad y a nuestra cultura. La familia, la escuela, el grupo de iguales, las relaciones de barrio, los medios de comunicación y otros agentes de socialización son clave en la formación de prejuicios.

GDDM2: Yo creo que no, entre los extranjeros como entre los españoles hay la misma problemática. Yo creo que es más algo que tiene que ver con el entorno que nosotros no dominamos y que están más en los medios de comunicación. También los medios de comunicación ejercen una labor importante para lo bueno como para lo malo. Hay algo que nosotros no controlamos pero que está en la sociedad, pero que luego hay gente estupenda entre los que vivimos aquí.

GDPMA4: A mí me molesta cuando dicen que con nuestros hijos baja el nivel educativo de las escuelas, pues te puedo asegurar que mis hijas son las

que mejores notas sacan de la escuela y eso que llegaron sin saber nada de español.

Como parte del aprendizaje social, los prejuicios se transmiten de generación en generación, sin que esto sea óbice para que se vayan produciendo cambios.

Parece ser que el pensamiento humano necesita hacer generalizaciones. La explicación más usual sobre la aparición de los prejuicios en el pensamiento humano es que éste necesita hacer generalizaciones o categorizaciones. Las categorías poseen un contenido emocional más o menos intenso, permitiendo la identificación con rapidez de las cosas sin llegar a una aprehensión absolutamente racional de las mismas. El ser humano tiende a crearse un sistema de seguridades a través de la formación de los hechos. Estas categorías pueden llegar a cristalizarse convirtiéndose en elementos provistos de cierta estabilidad y permanencia.

Podemos decir que una de las posibilidades para mejorar las relaciones con los extranjeros es lo que hacen en diversos barrios y localidades de nuestro país y es que organizan espacios de encuentro y convivencia entre diferentes asociaciones cediendo la palabra a los extranjeros para que difundan su cultura y sus costumbres y así combatir el racismo, a menudo, debido al desconocimiento.

Y no cabe duda que donde hay mucho espacio para trabajar el tema del prejuicio es en la escuela. Lo que se necesita es formación por parte de los docentes para que propongan actividades que contribuyan a generar contacto de calidad con los extranjeros. Y desde la educación es necesario introducir el elemento antirracista para neutralizar sus efectos negativos en cuanto a convivencia y cohesión social.

Y para concluir, podemos decir, que la interculturalidad debe tener un componente antirracista. La educación intercultural va encaminada a conseguir en todos los alumnos de todos los centros, a través de cualquier área o ámbito curricular una sólida competencia cultural, es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües.

Por tanto, los educadores debemos velar por la eliminación de ciertos planteamientos pedagógicos que, instalados en el etnocentrismo, pueden acabar derivando en acciones discriminatorias. Es necesario, por tanto, trabajar desde los programas educativos para relativizar los efectos negativos de los prejuicios desfavorables y estereotipos que enturbien nuestra visión de los otros y más aún cuando éstos se traducen en actitudes violentas y racistas.

3- La escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural

La palabra convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales. Un ejemplo significativo de esta dimensión socio- jurídica lo encontramos en el preámbulo de nuestra Carta Magna. El texto constitucional dice: “La nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en el uso de su soberanía, proclama su voluntad de: garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social”.

En nuestra opinión, es importante esta referencia porque expresa hasta qué punto estaba, en la mente de los padres de la nación, la idea de que hay que proteger, de la mejor manera posible y al más alto nivel, la vida en común de los ciudadanos. Así, cuando pensamos en lo que hay que aprender en la escuela, en términos globales, sabemos que se trata de “aprender a ser y de comportarse” como un ciudadano ciudadana que respeta a los demás y se hace respetar.

Veamos las opiniones de los grupos de discusión:

GDPMC2: Es que a la escuela no sólo se va a aprender a leer y a escribir, también se va a aprender a comportarse y a convivir bien.

En la escuela, la convivencia tiene dos dimensiones: la de ser la base de la vida democrática que allí se practica y la de ser la vía para convertirse en un ciudadano de pleno derecho, capaz de integrarse y vivir como adulto, en un sistema democrático. La escuela es la institución más implicada en el asunto público y legal de la convivencia.

GDDE6: Nosotras como maestras damos mucha importancia a la convivencia en nuestras escuelas pues si los alumnos aprenden a convivir adecuadamente también aprenderán a ser unos buenos ciudadanos y buenos compañeros.

GDAII8: Yo no tengo problemas con mis compañeros extranjeros con ellos somos más para jugar al fútbol en el recreo.

GDDM2: Yo cuando hay problemas de convivencia siempre me remito al coordinador que tiene buena mano para solucionarlos.

La finalidad de crear en los escolares una mentalidad democrática y unos hábitos de respeto a las normas comunes es una obligación pública que se cumple a medida que se van desarrollando la vida y la actividad en la escuela. Así, construir y garantizar la convivencia en la escuela es ir poniendo las bases para el mantenimiento y enriquecimiento de la democracia.

GDDF4: Para eso tenemos un Reglamento de Régimen Interior, para cumplir todo lo que allí está recogido.

Pero la escuela cumple sus cometidos públicos a través de sus prácticas básicas. Si tenemos en cuenta a Esteve (2003) nuestras escuelas afrontan el reto de la convivencia intercultural como hemos abordado en el capítulo II de esta tesis.

En contraposición con lo que opina Esteve, una docente dice:

GDDL1: Todos sabemos la percepción generalizada del clima tan deteriorado que se vive en los centros y esto es la reproducción social actual (excesiva permisividad, falta de respeto, poca tolerancia, cambios en el papel de la familia...)

Precisamente esta complejidad de factores dificulta la elección de respuesta educativa más adecuada a estos problemas. Por todo ello es necesario diseñar un Plan de Convivencia para actuar y mejorar la convivencia escolar dirigido a todos los sectores de la Comunidad Educativa, o, mejor dicho, con la implicación y participación de todos esos sectores.

GDDE6: En el Plan de Convivencia vienen marcados unos objetivos muy claritos tanto para el alumnado como para el profesorado y para las familias.

GDDF4: Nosotros trabajamos mucho los valores sobre todo de cara a que sean bien aceptados los alumnos extranjeros. Y lo trabajamos en la hora de tutoría pues para favorecer un poco los puntos de encuentro entre ellos.

GDAED2: A mí me gustan mucho las horas de tutoría porque hablamos de temas que me interesan. Hablamos del respeto, de ayudarnos unos a otros, de esas cosas...yo siempre que me manda mi maestra ayudo a XX que es de nacionalidad marroquí, aunque él sabe mucho.

En definitiva se trata de que los alumnos a su paso por la escuela se doten de unos mínimos de sociabilidad para integrarse adecuadamente en la sociedad, resolviendo las dificultades que van apareciendo, igual que se encontrarán fuera de la escuela entendiéndose suficientemente con los otros, hasta hacerse querer y respetar. El cultivo de las actitudes de respeto es una preocupación muy presente:

GDAED2: Cuando llegó XX de nacionalidad marroquí lo que más me llamó la atención es que por todo nos daba las gracias y nos pedía las cosas por favor. A mí eso me gustó mucho y eso que es extranjero.

GDDE6: Es que hay que tener en cuenta que en todas nuestras acciones que se dan cotidianamente en el aula y en la escuela se promueven una serie de resultados no intencionados y estos aprendizajes ayudan a la socialización y adaptación a la sociedad.

GDDF4: Es que nuestros alumnos no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino también actitudes y prácticas sociales que les sirven para formar sus identidades, ahora que tanto se habla de la defensa de las identidades.

GDAII7: Cuando la profe hacía la ronda de opiniones sobre el cuento nos decía que cuando hablara XX le teníamos que escuchar y darle más tiempo pues le costaba más que a nosotros ya que estaba aprendiendo nuestro idioma.

GDDM2: ¡Ojo! Que no debemos dejar de lado la Educación para la ciudadanía y no sólo asignatura de 5º sino en todas las tutorías.

Las finalidades del currículo invitan a los docentes a procurar una formación integral a sus alumnos y alumnas, pero el profesorado necesita saber a qué atenerse en términos de cómo se produce el milagro de llegar a ser un buen ciudadano a partir de la experiencia escolar, básicamente centrada en la construcción de mentes más ágiles capaces de interpretar conocimientos referidos a materias académicas.

GDDE1: Es importante que los alumnos aprendan a reconocerse como diferentes y con muchas cosas en común a sus compañeros, así vivirán en el respeto a las diferencias y a los diferentes.

GDDE3: Nosotros proponemos diferentes actividades encaminadas a mejorar la imagen de ellos mismos y el respeto por los demás como por ejemplo: mi bingo o el retrato de mi compañero...casi todos los días. De manera más puntual, en la Navidad, en el Día de la Paz, en el Día de los Derechos del Niño...

GDDE5: Pero lo más importante de esta asignatura que atraviesa el currículo, es que no se aprende a ser y a estar sin un refuerzo positivo, eso ya lo sabemos los maestros.

GDDE4: Muy importante es que a la llegada de estos niños extranjeros concienciamos a los compañeros de que va a llegar un compañero de otro país diferente al nuestro y que debemos quererle como a un niño más y para reforzar el autoconcepto del niño extranjero es importante poner en positivo su dificultad, venderlo como que ellos tienen mucha suerte porque van a conocer otro país, otra lengua distinta...

GDDE2: No debemos olvidar que los alumnos extranjeros tienen una cultura diferente a la nuestra y han tenido unas vivencias también diferentes que no son menos válidas que nuestras costumbres y nuestros hábitos y nuestros pensamientos.

GDAID2: Yo enseñaba a mis compañeros algunas palabras en mi idioma. También decoramos la clase con saludos en árabe, en búlgaro, en rumano, en chino...

Pero también a la escuela se va a aprender a hacer y a dominar con la mayor eficacia las tareas de la vida. En el momento histórico que vivimos, las tareas de la vida son muy complejas, ya que están plagadas de ejercicios de precisión. En la actualidad, aprender a hacer cosas es muy necesario y que la escuela se está quedando atrás en lo

que es capaz de enseñar a hacer a sus alumnos y alumnas. Ser capaz de ejecutar tareas y actividades útiles, eficaces y satisfactorias es lo que los expertos (Pozo, 1996) llaman un “conocimiento procedimental” que la escuela nunca debió de abandonar, que no lo hizo, sino de dejar de desarrollar, lo que quizás sí esté haciendo.

GD DL1: No se trata sólo de incluir ordenadores en las aulas, sino de saber dirigir el sentido de la actividad y la necesidad de la eficacia de las tareas. La escuela necesita volver a incorporar la actividad bien hecha.

GDAII7: Una cosa que me gustó mucho es que cuando yo llegué a mi cole fui muy bien acogido. Mi maestra enseñó a los compañeros españoles cosas de mi país en la pizarra digital y navegamos por muchas ciudades. Estuvimos en Pleven que es de dónde soy yo.

GDDE3: Nosotras como maestras no nos planteamos un discurso teórico si no es trabajando después con todo tipo de actividades relacionadas con el tema objeto de estudio.

GDAID2: Yo me acuerdo que en 6º cuando nos tocó el tema de los continentes, en un mapa del mundo marcábamos donde estaban nuestros países.

GDDE5: Y hacemos cosas de manera individual pero sobre todo de manera grupal, actividades conjuntas que colocan a los alumnos y alumnas en un estatus que configura la estructura de grupo. En muchos casos trabajamos de manera cooperativa.

GDAED2: Sí, entre los españoles y los chicos extranjeros íbamos haciendo unas presentaciones en power point sobre Marruecos, Bulgaria, Rumanía, Perú, Colombia, China...y nos quedó muy chulo. Claro, gracias a la ayuda de nuestra profe.

GDDL1: Pues es ahí donde se mejoran las relaciones interpersonales de la escuela.

GDDE6: Pues en mi opinión a la escuela se va, fundamentalmente, a aprender a llegar a ser un ser social, y esto se logra a base de aprender a relacionarse con los demás.

GDDE5: Las relaciones interpersonales y las relaciones sociales, en general se aprenden a base de practicar, día a día, las emociones y los afectos que nos provocan y provocamos a los demás.

GDPMV3: Yo sé que los maestros y maestras del cole de mis niños no dejan de trabajar para que los niños extranjeros se integren con los españoles.

GDAEG8: Nosotros siempre los invitamos a los cumpleaños, pero a veces no van. También los decimos que no es necesario que lleven regalos, lo importante es que vayan. Cuando los profes nos mandan trabajos en grupo utilizando el ordenador, vamos a la biblioteca municipal y lo hacemos todos juntos. Ellos no nos invitan nunca a sus casas.

GDAEA7: Yo creo que piensan que sus casas son menos cómodas que las nuestras, o qué se yo.

La escuela tiene que aprender a trabajar con estas dimensiones humanas si quiere servir de ámbito de aprendizaje social. Y lo que es más, sin lograr buenos resultados en estos dominios, la escuela no estará cumpliendo su finalidad educativa pues lo que más define la función social de la escuela es su finalidad socializadora.

GDDE3: El patio del recreo es un buen escenario para la convivencia de todos los niños y niñas independientemente del país. Nosotros planteamos actividades para el patio que dan lugar a la interrelación de unos con otros.

GDAID5: A mí me gusta cuando cuida el recreo XX pues ella siempre propone juegos divertidos. Yo siempre juego cuando está ella cuidando. Con otras maestras no.

GDDM2: Nosotros desde la escuela estamos obligados a lograr que los chicos y las chicas se socialicen en un clima de diversidad cultural que les permita constituirse como personas que aceptan la pluralidad, que son tolerantes y comprensivas hacia sus compañeros. .

GDDL1: El convivir con diferentes nacionalidades es el día a día y esto es lo que tenemos y si no lo abordamos con entusiasmo mal nos va a pintar.

GDDE5: Pero no es una tarea fácil y como dice L1 se trata de poner en positivo la dificultad y de ver la diversidad como un enriquecimiento y no como un problema.

Alcanzar esta nueva meta es necesario para el futuro de una sociedad mundializada y es también un gran reto para los que creemos que la

construcción de un mundo mejor es posible. Y aunque se afronte con entusiasmo, no es una tarea fácil, para quien trabaja con escolares, hacer efectivos los objetivos concretos que la interculturalidad exige.

Que la escuela asuma la labor que hemos enunciado es una demanda cada vez más apremiante de una sociedad que no sólo se encuentra en proceso de cambio, sino a veces también desorientada en el ámbito de los valores, como ponen de manifiesto los frecuentes conflictos y fenómenos de violencia racista y xenófoba. Y la escuela aparece como una herramienta para conseguir esa orientación:

GDDF4: Se trata de que los alumnos evolucionen hacia el entendimiento y el respeto mutuo y esto es hacia donde debe dirigirse nuestro esfuerzo.

GDDL1: Yo lo primero que hago al comienzo de curso es el “Decálogo de la convivencia en mi aula” y casi todos los días lo repasamos.

Atendiendo a Leiva (2010) debemos ir hacia un modelo educativo inclusivo en el que el profesorado promueva actitudes democráticas e interculturales.

Hemos tenido la suerte de llegar a unas sociedades plurales. Esto significa que la composición de los grupos, las comunidades y los pueblos es diversa y, como tal, hay que respetarla. La pluralidad es una realidad compleja y, para, estudiarla, no deben obviarse sus condicionantes históricos, sociales, económicos. etc. Se trata de colocarnos en el escenario de la educación escolar y plantear estrategias y actividades educativas para la integración de la diversidad cultural.

GDDM2: Nosotros desde la escuela hemos pensado mucho en el respeto y hemos llegado a la conclusión de que tanto profesorado y alumnado necesitamos adquirir competencias interculturales para mejorar la convivencia y resolver los conflictos de manera positiva.

GDDE3: Yo apuntaría algo más, hacer un estudio de la realidad y diseñar un proyecto de educación intercultural para la convivencia escolar propio de nuestro centro.

La escuela sigue siendo una institución, sólo que no es una institución homogénea porque tampoco la sociedad actual es una sociedad homogénea.

Dubet y Martuccelli (1996) señalan que la escuela queda cada vez más a expensas del pensamiento, las actitudes y el comportamiento de los docentes. El papel que el docente desempeña es, si cabe, aún más importante en una escuela tan compleja como es la escuela culturalmente plural, pues de lo que proyecte, de las estrategias que desarrolle, de las actividades que proponga, etc. dependerá en gran medida la experiencia real que los y las escolares vayan acumulando en su haber; y, por tanto, la construcción de su identidad personal y social, que hemos afirmado debe ser intercultural y cosmopolita (Ortega, 2002). Esa percepción también se tiene entre los docentes:

GDDE4: Yo creo que nuestra actitud hacia los alumnos y alumnas extranjeros es determinante.

GDDE5: La propia cultura escolar, las actividades, el lenguaje que se emplea en los centros, los espacios llenos y los vacíos, lo que pasa y lo que no pasa, lo que se valora y lo que se ignora, puede suponer un estímulo o un obstáculo para los alumnos, y especialmente en las escuelas con una pluralidad cultural.

Por todo ello, lo que aquí se plantea es la necesidad de abordar la convivencia escolar en los centros con pluralidad cultural de origen con lo que denominamos construir la convivencia escolar.

La escuela está llamada a ser el primer lugar de integración social en general y por su carácter de institución pública, a ser un escenario de interculturalidad en la que está en juego el aprendizaje y desarrollo de los escolares. Es lo que se pone en boca de una de las personas participantes:

GDDE3: Como antes decíamos estamos seguros de la necesidad que existe de afrontar la educación para la integración de la diversidad cultural. Yo creo que sólo así crearemos un clima de tolerancia ya que nosotros como maestros estamos ejerciendo en muchas ocasiones la función de mediadores.

Por todo esto, los docentes debemos estar formados o en actitud de formarnos para desarrollar la tarea de educar para la diversidad cultural de nuestras aulas.

4- La formación del profesorado en Educación Intercultural

La necesidad, por parte del profesorado, de formarnos continuamente ha estado siempre presente en nuestra conciencia como profesores. Pero cosa bien distinta es que esa conciencia asumida se haya hecho operativa y efectiva en la práctica. Hay múltiples ofertas formativas puestas en marcha por la administración educativa y por otras iniciativas no vinculadas al ámbito formal (desde conferencias puntuales, hasta postgrados especializados, pasando por talleres o cursillos monográficos, jornadas, seminarios...) no han dado los resultados satisfactorios esperados. Eso es lo que se escucha en el discurso de nuestros docentes:

GDDE5: Nosotros no necesitamos cursos teóricos, necesitamos una formación operativa. A veces tendrían que llegar y decir, mira te voy a decir cómo enseñar español a un extranjero, cosas prácticas. No cursos teóricos. Yo creo que sí deberíamos de formarnos más, yo creo que no estamos preparados, nos hemos formado a base de toma niño inmigrantes, nos hemos formado a lo bestia, pero habría que tomarlo más en serio, pero no sólo con inmigrantes, sino con todos los alumnos de atención a la diversidad.

GDDE3: Sí, lo que tú dices, porque si al final es teórico, me cojo unos manuales y unos libros, me los leo y ya está, pues gran parte de los docentes que estamos aquí en nuestras aulas de Infantil y Primaria tenemos a niños y niñas extranjeros.

Si pensamos en la formación recibida por los docentes en materia de “educación y diversidad cultural” el panorama es menos consolador. Es cierto que gran parte de los profesores de Primaria que tienen un paisaje multicultural en sus aulas han recibido orientaciones diversas, normalmente puntuales.

Lo cierto es que la realidad nos lleva a percibir un creciente número de profesores en principio deseosos de prepararse oportunamente para una situación escolar multicultural de una forma cada vez más generalizada. Conviene distinguir, por un lado, el grado de formación alcanzado por nuestro profesorado en el campo de la educación intercultural y, por otro lado, el deseo amplio de adquirir por parte de este colectivo una preparación que satisfaga un amplio abanico de

necesidades sentidas a la hora de enseñar y educar a un alumnado cada vez más heterogéneo culturalmente. La necesidad de formación existe y es sentida.

GDDE6: Es que la educación intercultural no es una moda es, sin duda, uno de los retos más importantes a los que los docentes de este momento debemos dar respuesta.

GDDL1: Cuando empezaron a llegar tantos niños extranjeros yo echaba mano de la orientadora que tenía muy buena voluntad pero que la mujer tampoco sabía cómo abordarlo.

GDDE5: Nos metíamos en internet y mirábamos como se trabajaba en Cataluña o en Madrid que eran zonas de mucho movimiento migratorio. Y de esta manera sacábamos información.

GDDM2: Pero que la formación sea en el centro y siempre en horario lectivo, lo que no se puede es estar pidiendo un sobreesfuerzo a los profesionales de la educación. Además siempre nos cargan que tenemos que tener la voluntad de formarnos. Me refiero a la formación en el centro porque es donde nos encontramos los problemas que debemos resolver.

4.1- Acerca de las necesidades formativas del profesorado

La necesidad de estar preparado para “educar en la diversidad” es, desde hace más de una década, algo admitido en el discurso educativo del profesorado. Sin embargo, una cosa es el discurso utilizado con familiaridad y otra, bien distinta, la percepción real de una diversidad reciente, nueva y vivida con frecuencia en su práctica diaria por gran parte de docentes, es decir, a la diversidad cultural, despertada, sobre todo, por el número de alumnos provenientes de la inmigración.

GDDL1: Todo lo que se sale de lo normal, no estamos preparados para trabajar con nadie que se salga de lo normal, no estamos preparados. Otra cosa es que luego con los años, cursos, al final vas cogiendo conocimiento.....pero no estamos preparados. La educación que recibimos en la Universidad no nos prepara para ser maestros hasta que no te pones delante de una clase tú sola, no sabes, ¿qué hago?

GDDM2: Yo estoy de acuerdo contigo, pero también es cierto que la interculturalidad es un tema que ha ido cogiendo auge o necesidad con el

paso de los años, cuando estudias ves unas necesidades y cuando estás ejerciendo surgen otras que no contábamos con ellas para nada.

GDDE6: Bueno, pero eso nos ha pasado también con las TIC. Cuando estábamos estudiando para maestras no las necesitábamos, ni siquiera sabíamos de su existencia, y ahora no sabemos hacer nada sin ellas. Pues de igual manera que nos hemos preparado para trabajar con las nuevas tecnologías nos tenemos que preparar para trabajar con la diversidad cultural.

GDDF4: Sí, pero tenemos obligación de formarnos.

Pero esta manifiesta expresión de necesidades formativas, ¿a qué conduce?, ¿qué consecuencias tiene?, ¿en qué demanda concreta de formación cristaliza? Si bien es cierto que un número creciente de profesores admite a nivel de discurso que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora desde un punto de vista global y escolar, también es verdad que la viva cotidianidad de la práctica educativa tiende a cambiar esa visión suya con demasiada frecuencia.

En la realidad concreta, un significativo número de profesores se inclina a percibir con notoria desorientación la diversidad cultural que el creciente alumnado inmigrante introduce en sus aulas. La investigación de M. Bartolomé (1997, p. 298) dice que en los docentes late “una necesidad de formación acompañada de un cierto nivel de ansiedad y, en ocasiones, de la conciencia de no saber qué hacer ante la llegada de este alumnado que provoca una cierta distorsión en las habituales prácticas educativas del profesorado”

Desde esa perspectiva, los docentes que poseen esa visión más o menos problemática de la diversidad cultural, cuando piden o se les propone formación en el campo de la diversidad cultural, suelen manifestar de forma prioritaria unas necesidades marcadamente prácticas o, incluso compensatorias. No puede negarse, sin moverse de este plano, que existe un gran número de profesores con buena voluntad, basada en motivos afectivos o humanistas. Sin dejar de valorar esa buena voluntad, ésta por sí sola resulta a todas luces insuficiente para lidiar con un ámbito educativo de gran complejidad.

GDDL1: Pero depende de ti, de tu buena voluntad, de tu profesionalidad de tus ganas de aprender... Si tú no tienes nada de eso y eres de las que cierran

las puertas para que no vaya nadie a decirte cómo debes trabajar teniendo 20 años de experiencia... Pero al final ¿qué pasa? Que si eres profesional, te las tienes que componer como sea para que aprendan. Buscar y pedir ayuda y ya está.

GDDE3: Hay que buscar cursos que nos aporten cosas prácticas, no sólo teoría y más teoría, y en colegios donde son 20-25 profesores, hacer cursos de habilidades sociales, resolución de conflictos, interculturalidad. Aquí nos dejan y vamos a la actitud de cada uno pues la presencia de estos alumnos y alumnas culturalmente diferentes es una oportunidad muy rica.

GDDE6: Mirad, el CREI, el centro de recursos de la educación intercultural de Valladolid ha hecho una labor importante pues pinchando en su web nos da información de cursos relacionados con la formación del profesorado en este campo.

La sensibilidad social y pedagógica nacida en torno al fenómeno de la nueva inmigración ha contribuido, en gran medida, a esa abundancia de cursos o talleres como variopintos.

Pero no sería fiel a la verdad si se dejase en la sombra la existencia de grupos de profesores realmente sensibles en relación con la interculturalidad, que creen en esa causa pedagógica y se comprometen con ella y un buen grupo de docentes perciben la presencia del alumnado culturalmente diferente como una circunstancia realmente enriquecedora, como una oportunidad para crecer de forma continua, personal y profesionalmente.

Anteriormente se ha dicho que la formación del profesorado, en general, y en el campo de la interculturalidad, más en concreto, no parece haber sido muy exitosa. Gran parte de docentes que han recibido cursos en ese sentido, piensan que no les ha sido de mucha utilidad para después traducirlo a la práctica cotidiana de la educación intercultural“(Jordán, 2004).

GDDE3: En ese sentido, deberíamos, y ya llevamos bastante tiempo con la interculturalidad, ¿vosotros creéis que se ha añadido alguna asignatura en la Universidad sobre este tema? Porque a mí me da la sensación de que muy pocas. Pero tampoco sería la solución al problema porque los que ya somos maestros debemos aprender. Yo creo que sí deberíamos de formarnos más.

GDPMC2: No están preparados y el Ministro de Educación, debería de interesarse un poquito más en eso, porque si hacen un intercambio de profesores a diferentes países, así se dan cuenta ellos la cultura y la educación que tienen, que deberían de hacer ese intercambio de los profesores porque los profesores se han educado aquí, más no han ido a ver la situación desde una escuela de allá. Sería muy importante que los prepararan mejor, pues sólo hablan de los platos típicos de nuestros países, de las fiestas y de las costumbres.

GDPMC2: Mi opinión es que teóricamente sí están preparados, pero una es la teoría y otra es la práctica y en la práctica yo os puedo decir, yo he llegado aquí hace 14 años, empecé a estudiar, he hecho 4 años de Teología aquí en España y una cosa son los libros y otra cosa es la práctica. Lo que decía C2 ese intercambio enriquece muchísimo y vienen así mucho más abiertos.

GDDE4: Yo como especialista en Pedagogía Terapéutica entiendo que el Plan de Atención a la Diversidad es un buen medio para planificar distintas propuestas educativas que faciliten al alumnado con necesidades educativas una respuesta adecuada y de calidad.

GDDE5: Yo creo que las instituciones se están interesando bastante por esta realidad.

GDPMT6: A mí me parece bien las clases de abajo (se refiere a las clases de apoyo) pues esa señorita sabe mucho. Sabe más que las de arriba. El chico aprende bien.

GDPMB5: Yo creo que los maestros dentro de poco sabrán más de cómo enseñar a los extranjeros.

GDDE5: Para empezar a trabajar con estos alumnos tan diversos, yo creo que lo primero que tendríamos que hacer sería un buen Proyecto Educativo de Centro que nos permitiera consensuar y hacer nuestra una teoría de la educación intercultural.

GDDE6: Para mí el Plan de Acogida ha de tener en cuenta unos elementos importantes tales como una información cordial y clara a las familias sobre la escuela a la que van sus hijos y el funcionamiento de nuestro sistema educativo, un diálogo con los padres sobre su protagonismo en el éxito académico y en la adaptación escolar de sus hijos y la facilitación de relaciones positivas entre todos los implicados en la vida escolar.

GDDL1: Pero no debemos olvidar tampoco la manera de afrontar conflictos de origen étnico- cultural, la forma de analizar críticamente los libros de texto, la capacidad para elaborar o utilizar materiales adecuados para atender a la diversidad pues en muchas ocasiones nos tenemos que buscar nuestros propios medios y adaptarlos a cada alumno.

GDDM2: Todo parte de la buena fe del profesorado. Nadie sale de la carrera enseñado, pero también nos pasa no sólo con los inmigrantes, nos viene un niño ACNE y no sabemos cómo trabajar día a día con él y hemos dado en la carrera asignaturas, es a base de investigar, ensayo-error.

La valoración de esta inquietud formativa ha de ser necesariamente positiva, aunque a veces las necesidades expresadas son las más apremiantes, las más cercanas. Se trata, en definitiva, de un continuo pensar sobre cómo mejorar la propia tarea educativa, o tal como lo expresa, F. Oser (1994, p.117)

La responsabilidad profesional, y especialmente aquella de los profesores, no debe ser concedida sólo como un conjunto de rasgos personales naturales, sino como el fruto de una práctica continua a lo largo de su vida profesional. Una práctica que requiere un hábito de reflexión, control y revisión de uno mismo a través del cuestionamiento sistemático de la propia conciencia profesional en relación a lo que debería hacer y a lo ya se está haciendo.

GDDE3: Deberíamos sustituir esa visión tan confusa que tenemos de los alumnos y alumnas extranjeros por otra más abierta y enriquecedora hacia la diversidad. Yo lo veo como una oportunidad, qué queréis que os diga.

GDDL1: Nosotros nos debemos concienciar que la diversidad personal va a ser la norma del quehacer docente desde este momento. Lo de la homogeneidad en las aulas ya pasó a la historia.

GDDE3: Yo estoy abierta siempre a que me lleguen niños extranjeros. Me gusta y ya me las ingeniaré para sacar la tarea adelante.

GDDL1: Nos deberíamos replantear la tarea docente como algo, si cabe priorizar, asumiendo esta actitud en todos los niveles educativos.

GDPMM1: Algo importante sería trabajar un poco juntos maestros, alumnos extranjeros y padres extranjeros, así como con otros profesionales o agentes educativos implicados.

GDDE5: Pero lo que no debemos olvidar es el “Decálogo de la convivencia” del que hablábamos antes. Lo hacemos para los alumnos pero lo debemos tener presente los maestros también.

Para los alumnos y alumnas extranjeros el profesorado juega un papel muy importante pues son ellos quienes les abren el camino para su integración.

GDAII8: Para nosotros los profesores son muy importantes porque si no fuera por ellos, no hubiésemos conocido a más gente o no sabríamos hablar español.

GDAIN4: Juegan un papel importante porque ellos nos animan a relacionarnos con otras personas.

GDAID5: Nos ayudan con la familia y en clase.

GDAID2: Pues menos mal a los profesores que dicen a los alumnos españoles que jueguen con nosotros.

GDAIA1: Son muy importantes porque nos ayudan a confiar en nosotros mismos y en los demás.

Concluyendo y por todo lo que percibimos podemos tener en cuenta dos consideraciones, por un lado, en la elaboración de los planes de estudios de los futuros maestros hay que dar respuesta a las necesidades de hoy con perspectiva de futuro, afirmamos la necesidad de que las instituciones políticas y la sociedad en general, tomen conciencia del importante papel que desempeñan los profesores en la actualidad, en relación al progreso y evolución social, el desarrollo de las personas y la cohesión social.

5- La participación de los padres, madres y alumnado inmigrante en la escuela

En cuanto a la participación general de las familias inmigrantes en el centro escolar, se detecta que la implicación de estos padres y madres es menor que la de los padres y madres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003), explicándose en parte esta situación por los problemas derivados del desconocimiento del idioma y por la inestabilidad de las familias inmigrantes, aunque para algunos docentes el porcentaje de

implicación no difiere mucho del de las familias autóctonas (Santos Rego y Lorenzo, 2006; Portera, 2004).

El nivel de participación familiar, aunque es muy escaso en general, es más alto en la asistencia a reuniones informativas y en el conocimiento que tienen los padres y madres inmigrantes del tutor/a de su hijo/a, descendiendo en las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela y, sobre todo, en las actividades convocadas por el AMPA y en las reuniones del Consejo Escolar (Baraibar, 2005; Bueno y Belda, 2005).

También es necesaria la implicación y colaboración de las familias inmigrantes y autóctonas en el proceso educativo. En concreto, Cardona (2003) sostiene que no se puede enseñar educación intercultural si familia y escuela están divorciadas, y Cummins (en Jordán, 1995, p. 87) mantiene que la participación de la comunidad en la vida escolar, fundamentalmente a través de las familias, es elemental para la construcción de un currículo intercultural. De hecho, el logro de esta participación se convierte en otro de los retos específicos que señala la educación intercultural, al entender, entre otras cosas, que a través de la participación activa de las familias inmigrantes en los centros educativos se lucha en pro de la igualdad de oportunidades.

El discurso de los docentes tiene presente la participación de las familias como un elemento deseable para el desarrollo de los procesos educativos.

GDDL1: Nosotros nos damos cuenta cada día de que es necesario un currículo que haga participar a las familias. Yo creo que debemos dar la oportunidad de participar a las familias.

GDDE3: Yo creo que es muy importante si creemos en una comunidad escolar. Nosotros cuando hicimos la autoevaluación del centro, nos evaluaron padres y madres, personal laboral del cole, alumnado y nosotros mismos y descubrimos que era en la participación donde menos puntuación nos dieron. A partir de aquí nos planteamos mejorar este aspecto y salieron muchas actividades en las que se invitaba a participar a las familias tanto autóctonas como extranjeras.

GDDL1: De ahí salió el “Club de Lectura” en el que participan maestros y madres y al año siguiente también participaban los niños.

De todos modos hay algunos colectivos que se implican más que otros.

Por origen étnico-cultural, parece detectarse una menor participación de las familias árabes, sobre todo de las madres, quienes apenas asisten a reuniones, celebraciones o actividades del AMPA (Santos Rego y Lorenzo, 2003). El informe del Defensor del Pueblo (2003) también apunta estas diferencias, señalando que son las familias latinoamericanas y las de Europa del Este las que más participan, con unos porcentajes de colaboración en algunos casos que superan al de las familias autóctonas. En todo caso conviene resaltar que la falta de experiencias participativas similares a las de la población autóctona en algunas culturas puede condicionar la implicación de algunos padres y madres inmigrantes, que a priori desconocen el sistema de participación autóctono.

A lo largo de la exposición de los discursos obtenidos iremos viendo todo lo relacionado con la participación porque otro de los obstáculos que los inmigrantes tienen para la participación en el centro son culturales, es decir, surgen de una diferente visión del mundo relacionada con el rechazo a lo diferente.

GDDF4: Es que hay diferencias de valores en las familias.

GDDE5: Pienso que hay muchas familias inmigrantes que proceden de países donde no se acostumbran a participar en la escuela como lo podemos hacer nosotros de manera tan democrática.

GDPMB5: Hombre, yo cuando llegué a España me parecía todo muy diferente pero también te digo que mis hermanos que estaban ya aquí me informaron de lo que había y yo también había leído algo. A la que asustaba mucho era a mi mujer sobre todo lo de la escuela para los niños.

GDPMC2: Claro, todo lo desconocido da miedo pero solo al principio.

GDPMB5: Sí pero cuando estás en tu país crees que en España vas a encontrar todo bueno, pero eso no es así. Se pasa mal, no sabes el idioma, no sabes de las comidas, ni de la escuela, no tienes de nada. Yo sólo decía: madre, madre ¿dónde estás?

GDPMT6: A mí me preocupaba mucho lo de la escuela de mis niños. Yo me preguntaba muchas veces y ¿cómo voy a entender yo a esas señoras?

GDPMV3: Pues a mí lo que me sigue preocupando es que mis hijos no conozcan nada de mi país.

GDPMT6: Mi chico lleva muchos días papeles con notas de la maestra, nos informan muchos días, es mi mujer quién las lee.

GDPMB5: Es que sabéis qué pasa en mi país, lo que digan los maestros eso es, y ya está. No piden opinión a los padres.

Lo que observamos también es que otra de las barreras para no participar en la escuela es la económica. Si las familias no resuelven sus problemas de sobrevivencia no disponen de tiempo para la educación y mucho menos para participar en la escuela.

GDPMB5: Si no hay “pasta” de qué educación estamos hablando.

GDPMC2: Si no se resuelven los problemas de supervivencia no se dispone de tiempo para la educación.

GDDA4: Yo estoy de acuerdo que las circunstancias económicas son determinantes en el proceso de acompañamiento y para la comunicación entre familia y escuela.

GDPMM1: A mí me cuentan los españoles que cuando emigraron sus padres a Francia o a Alemania luego se hicieron sus casas grandes aquí. Yo no sé si lo podré conseguir.

GDPMV3: Para mí, lo primero es el trabajo y después la escuela.

Si hay algo en lo que claramente coinciden las distintas investigaciones es en el escaso conocimiento que las familias inmigrantes tienen sobre las asociaciones culturales, educativas y deportivas de su barrio y sobre las normas educativas y la cultura escolar de acogida. Estas asociaciones organizan actividades culturales de las que a veces los extranjeros no se enteran.

GDPMB5: Cuando hay actividades fuera del cole que organiza el Ayuntamiento, el AMPA...si son gratuitas mis hijos van y así se hacen

amigos pero si hay que pagar no pueden ir. Es que hay muchas actividades. Y yo me pregunto qué cuándo estudian. Hay una actividad de dibujo, hay una actividad en natación, hay otra actividad de teatro, hay otra actividad de lengua, pero ¿cuándo estudian los niños españoles? Mis hijas no pueden ir a tantas actividades. ¿Cuándo hacen los deberes?

GDPMC2: Discúlpame que te interrumpa, pero cuando los padres no tienen esas posibilidades...

GDPMT6: Mira, yo tengo que buscarme la vida para dar de comer a mis hijos y a mi mujer y eso es lo primero y yo confío en que mis hijos están bien en la escuela.

GDPMV3: Hay cosas que sí nos privamos pero en ese sentido creo que todos los extranjeros. Los extranjeros nos privamos de muchas cosas que las hacen aquí y no las podemos manifestar a nuestros niños porque es que son costosas, aparte de eso, están lejos, los de acá están acostumbrados a viajar de aquí a Barcelona o a Madrid o a dónde sea y, en cambio, nosotros somos más unidos entre la familia.

GDPMA4: Sí, pero hay muchas actividades que no tienes que pagar. Mis niños van dos días a la semana a entrenar al fútbol y eso cuesta muy poco y también están apuntados a las Escuelas Deportivas.

GDPMB5: Por ejemplo, otra actividad que organizan desde la escuela es ir al campo a buscar setas. Yo cuando vivía en Francia iba a buscar setas, me gustaba mucho y cuando vine a vivir aquí me apunté a la asociación de setas de aquí y también las busco, me encanta y a mi chico también. El otro día me ha dicho que salieron a buscarlas desde el cole con maestros y algunos padres. Lo que más le gusta son los níscalos.

Para facilitarles el camino es imprescindible responder de manera efectiva a las necesidades de orientación que los padres y madres inmigrantes presentan sobre a la institución escolar.

GDPMM1: A veces son los mismos niños quienes nos informan de lo que ocurre en la escuela, pero si he tenido dudas, he acudido al tutor o tutora y me lo han aclarado.

GDDF4: Hace tres años estuve trabajando en un centro de Segovia, se me presentaron los padres de un niño pidiendo llevarse al niño como traductor y me dio apuro decirle que no y le dejé.

GDMM2: A nosotros nos pasó. Los padres se llevaban a una niña con ellos en horario escolar a hacer papeles y les tuvimos que parar los pies.

GDDE3: Nosotros procuramos que la información siempre sea a tiempo. Nada más comenzar el curso tenemos una reunión con los padres y madres de nuestro curso y es ahí donde contamos los objetivos que nos proponemos, el plan de trabajo, los recursos con los que contamos tanto humanos como materiales, la evaluación, etc..

GDML1: En nuestro centro las notas informativas circulan cada día.

GDDE6: Sí, pero yo oigo quejarse siempre a la directora que para localizar a muchas familias inmigrantes para darles cualquier información, a veces es difícil pues cambian de teléfono con frecuencia, no es el mismo número que tenemos en la matrícula o en el programa escuela o se ha quedado la abuela en casa y no entiende el castellano. A veces es un problema.

GDDE3: Yo creo que el facilitar las cosas a la llegada, te facilita el trabajo de después.

GDDE4: Lo que quiere decir esto es que tienen las mismas necesidades e inquietudes que nosotros cuando nos vamos al extranjero.

GDML1: Conviene recordar que en nuestra zona hace 40 años se iban al extranjero y no en mejores condiciones que hoy y esto lo deberíamos tener presente en todo momento y estos problemas que nos vamos encontrando también los darían los españoles cuando llegaran a otros países.

Otro desconcierto para las familias inmigrantes es cuando tienen que iniciar el proceso de escolarización de su hijo o hija o cuando éstos pasan a otra etapa educativa, desconociendo igualmente los tipos de ayudas y becas que existen y los procesos a cursar para solicitarlas. Esta dificultad está presente en las manifestaciones verbales de los docentes.

GDMM2: También es muy importante que cuando los padres vienen a hacer la matrícula los demos todo muy claro y muy organizado. En nuestro centro hicimos una lista de lo que necesitan y además se lo explicamos.

GDDE4: Nosotros en nuestro caso se da todo por escrito y pueden acudir a secretaría o dirección para cualquier aclaración y de hecho así lo están

haciendo. En muchos casos los rellenamos el impreso de matrícula, las becas de comedor, las ayudas de libros.

GDDE5: A veces los canales de comunicación sólo funcionan en un sentido, bien de la escuela a la familia, bien a la inversa. Como antes decía XX a las familias inmigrantes se lo debemos dar todo muy clarito.

GDDE3: Lo que siempre tenemos muy en cuenta es la información sobre las becas de libros o de comedor. Lo colgamos en nuestra página para que todo el mundo se entere y en el tablón de anuncios de la escuela.

Es por esto que Carbonell y Martí (2002) afirman que la inclusión de los padres y madres inmigrantes en los órganos de participación de las escuelas sigue siendo uno de los principales retos a conseguir. Como datos podemos citar los de la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) que fijan en un 69% los padres y en un 36% las madres que nunca o escasamente asisten a las reuniones informativas; en otro 69% los padres que no van o lo hacen muy esporádicamente, a las celebraciones escolares; en casi un 57% las madres que están en esa misma situación; y casi en un 89% los padres y un 77% de las madres los que son ajenos a las actividades convocadas por las AMPAs.

GDDL1: Las horas de tutoría que tenemos son importantes. Tenemos que informar muy bien a los padres y sobre todo a los extranjeros del horario de tutorías pues es aquí a nivel individual donde los podemos informar de sus hijos y también adaptarnos un poco a sus necesidades.

GDDM2: Eso lo hacemos siempre pues a mí me viene un padre a otra hora y si no tengo clase yo le recibo.

GDDL1: Es que es en la hora de tutoría donde yo conozco más a la familia, en las entrevistas personales y también los hablo de las actividades extraescolares...

Es fundamental informarles de las vías que el centro educativo pone a disposición de los padres y madres para que puedan participar, debiéndoles asesorar sobre las funciones del AMPA y del Consejo Escolar. Asimismo es esencial que se les aclare cuáles son las responsabilidades que los padres y madres tienen que cumplir en las actividades complementarias y extraescolares, en las tutorías y en las sesiones de evaluación.

GDDE6: El AMPA es una herramienta fundamental para esta gente.

GDPMC2: Muy importante es saber que existe una Asociación de padres y madres que trabajan de manera activa y yo creo que todos deberíamos pertenecer a ella ya que a veces nuestros horarios no nos permiten ir a reuniones al cole y es la asociación la que nos puede informar.

GGPMM1: En la web del cole también se pueden mirar muchas cosas y también cuelga noticias el AMPA. Mis niñas miran mucho.

También es muy necesario que conozcan las funciones del Consejo Escolar porque de este modo los padres participan en la vida escolar y están atentos a lo que ocurre en la escuela de sus hijos.

GDDL1: En nuestro CRA un padre ha sido del Consejo Escolar 4 años y fue elegido por los propios padres, pero claro, es lo que decimos, trabaja, aporta... se le trata como una más. Y luego está el grado de integración que tenga, por ejemplo ahora nosotros en Sanchonuño hay muchos y se relacionan entre ellos, sobre todo los adultos. Yo creo que cuando hay menos es más fácil la integración que cuando hay muchos. De hecho hay padres que dicen que antes tenían un mejor nivel de educación que ahora que hay más, porque antes como eran pocos se tenían que juntar con los españoles, ahora como hay muchos se juntan entre ellos y entre esto y la parábola todo el día en casa oyendo su idioma dicen que el nivel de español ha bajado. Pero con grandes diferencias en cuanto a nivel de español y de relaciones entre ellos. Es lo mismo que cuando mandamos a nuestros hijos al extranjero y se reúnen con españoles, pues vienen hablando poco el idioma.

GDPMA4: A mí una vez me llamó la directora y me dijo que me presentara para el consejo pero yo no sabía nada de eso y la dije que no. Es que en mi país estamos como más cerrados. ¿Cómo voy yo a decir a las maestras como deben trabajar?

En la información que manejan sobre la institución escolar, prácticamente la mitad de los padres y madres inmigrantes desconocen las asignaturas que estudian sus hijos/as; siendo levemente superior el conocimiento de las madres que el de los padres (Santos Rego y Lorenzo, 2003). Ello concuerda con las estimaciones del Defensor del Pueblo (2003) donde se advertía que sólo el 58,4% de los padres y madres inmigrantes ayudan a sus hijos/as en los estudios.

También se observa que la población emigrada demanda un mayor reconocimiento de sus pautas culturales en la sociedad y en las escuelas, siendo tres las reclamaciones que más se enfatizan por parte de los padres y madres inmigrantes, a saber: el deseo de que la escuela oferte la lengua materna o el idioma de origen del alumnado inmigrante; el que se incorpore algunas referencias históricas y culturales sobre sus países y sobre sus tradiciones en el currículo; y el que el alumnado pueda estudiar la religión que profesan sus padres y madres. Estas conclusiones de las investigaciones se entrevén en lo manifestado en los grupos de discusión.

GDPMT6: Lo que sí que deberían tener en cuenta los profesores es la cultura y la historia de los diferentes países de los niños y darles información sobre ello.

GDPMC2: A mí me gustaba lo que hacía una señorita de mi niña cuando estaba en 5°. Cuando en Cono o no sé cómo lo llaman, tocaba ver España también veían un poco de los países de los alumnos extranjeros que había en clase. Luego mi niña venía hablando de Bulgaria, de Rumanía, de Marruecos...Eso es muy bueno.

Las madres y padres inmigrantes temen que sus hijos/as olviden su idioma de origen, o que nunca lleguen a aprenderlo en el caso del alumnado inmigrante de segunda generación. Lo mismo sucede con el tema de la religión y el resto de sus prácticas culturales, reclamándose así ese tipo de servicios (Checa y Arjona, 2002).

GDPMB5: Lo que yo echo de menos es que mis hijos no puedan practicar mi religión musulmana pero tampoco dan religión católica en la escuela aunque en casa rezamos toda la familia para que mis niños lo aprendan.

GDPMA4: Nosotros en casa hablamos en rumano y mis cuatro hijas lo entienden pero otra cosa bien distinta es escribirlo.

GDPMB5: Nosotros en árabe y mis hijos lo entienden todo pero no aprenderán nunca el árabe como lo aprendió su madre y yo viviendo en nuestro país. ¿Qué va a pasar con esto? Que aquí es extranjero y cuando volvamos a mí país también lo va a ser. Estoy pensando en llevarle a la mezquita de Segovia que allí el imán da clases de árabe a los niños.

En fin, podríamos decir que aunque son conscientes de que el horizonte de un futuro mejor para sus hijos exige más educación, la

implicación de estos padres en la educación de aquellos es, más bien, pobre.

Este análisis efectuado nos permite concluir que actualmente es escaso el conocimiento que muchas familias inmigrantes tienen respecto al funcionamiento y organización de la institución escolar. Este desconocimiento, junto a la falta de información que también presentan sobre la cultura escolar de acogida y los temores que experimentan hacia la asimilación total por parte de sus hijos o hijas de la cultura autóctona, pone trabas desde el principio para que estos padres y madres puedan asumir un rol activo en la escuela y educación de sus hijos e hijas.

Después de trabajar con estos datos, podemos considerar que la participación de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, como las entidades y organizaciones sociales, va a tener un papel cada día más relevante en el clima de convivencia y participación escolar y sobre todo en los contextos educativos de la diversidad cultural.

6- La inclusión de los alumnos y alumnas inmigrantes

La interculturalidad puede ser definida como forma de inclusión (Torrego, Gómez y Parejo, 2012). Esa concepción nos lleva a considerar que el término de educación intercultural es más amplio que el de integración del que estamos más acostumbrados a hablar, pues es anterior en nuestra tradición pedagógica. Por eso apostamos para que desde la escuela todos los niños y niñas de una comunidad educativa aprendan juntos independientemente de sus rasgos personales y sociales, incluidos los que presentan alguna discapacidad. El enfoque inclusivo implica modificar la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades de todos los niños para que aprendan y participen en igualdad de condiciones.

No podemos dejar de lado las características que da la UNESCO (2005) cuando habla de educación y de escolarización inclusiva como, la búsqueda continua de las mejores formas para responder a la diversidad, el uso de diversos medios para resolver los problemas sobre los obstáculos del aprendizaje, el fomento de la participación, la

evaluación de los aprendizajes a través de diferentes medios y la atención de los grupos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Seguidamente nos remitiremos al discurso de docentes y padres al respecto.

GDDE5: Lo que nosotros estamos viendo es algo innovador. ¿Cuándo hemos vivido esto? Nunca, nunca.

GDDM2: Lo tenemos complicado pues como maestros debemos dar respuesta a todos estos niños que nos van llegando tan diversos.

GDDE6: Sí, pero es complicado porque a lo mejor en un mismo aula tienes cuatro alumnos de diferente país y también de diferente nivel de castellano, que esa es otra.

GDDE3: Ya, pero si te das cuenta, antes de llegar tantos niños extranjeros también podíamos tener en el aula cuatro niveles y todos eran españoles.

GDDL1: Sí, las cosas están cambiando y mucho. Antes se daban las clases igual para todos como si fuera una clase homogénea, aunque eso no es verdad, lo que pasaba es que se daba la espalda para no complicarse en exceso. Hoy el maestro tiene esta realidad muy en cuenta aunque esto debería haber sido siempre.

La inclusión considera al alumno como el eje principal del proceso educativo. Sus características, necesidades e intereses, son contemplados de tal manera que favorece el logro de los objetivos de aprendizaje y sabiendo que el fracaso escolar no sólo es un problema del que fracasa, en este caso el alumno, sino de todo el sistema.

GDDE3: Mientras no veamos la diversidad como un enriquecimiento, no tenemos nada que hacer porque la sociedad es diversa también. Para ello nos tendremos que valer de más recursos de apoyo, más materiales, qué sé yo.

GDDL1: Pero si además nos están haciendo un favor. Gracias a los extranjeros nuestras aulas están más pobladas y algunas escuelas de pueblos pequeños siguen abiertas gracias a los extranjeros.

GDDE5: Pero esto también requiere una preparación por nuestra parte y ya dejemos de hablar de la buena voluntad de los maestros, que también es

importante, pero si solo tenemos en cuenta la buena voluntad y no sabemos ¿qué hacemos?

GDPMV3: ¿Sabes qué pasa aquí en España? Que sólo ven lo suyo como bueno, lo de los demás, nada de nada.

GDPMT6: Es que aquí no tienen una vista larga.

De esta manera, una escuela que tiene en cuenta las necesidades de los alumnos tanto personales como contextuales, es una escuela contra las barreras que limitan o impiden el aprendizaje, por lo tanto, está siendo inclusiva o camina hacia ella.

Para hablar de educación inclusiva tendremos que hablar de los componentes clave en una escuela que se caracteriza por ser inclusiva, como la política educativa, los profesores, los padres, el currículum, las estrategias de enseñanza y los agentes que apoyan indirectamente la educación de los alumnos atendiendo a la UNESCO (2005).

GDDL1: Yo no sé si nuestra escuela será o no inclusiva lo que sí que es verdad que tocamos muchos hilos en nuestra labor.

Estamos hablando de planear un Proyecto Educativo que responda a las características del alumnado.

GDDE3: Nosotros cuando el año pasado nos planteamos renovar algunos documentos del centro, modificamos principalmente el Proyecto Educativo con la intención de adaptarlo a los tiempos que corren y así lo hicimos.

GDDM2: Sí, pero siempre y a principio de curso cuando hacemos la Programación General Anual, un documento obligatorio es el Plan de atención a la diversidad, además en ese documento aparecen aquellos alumnos que necesita de apoyo.

GDDL1: Siempre tenemos muy en cuenta el currículo de Infantil y de Primaria para saber por dónde andamos y vaya empeño que tenemos los maestros en conseguir todo aquello que nos marcan. Una cosa es lo que nos dicen y otra la realidad con la que nos encontramos. Yo siempre pienso que debería el currículo adaptarse a las necesidades de los chicos y no al revés como lo estamos haciendo, ¿no os parece?

GDDF4: Pues yo estoy de acuerdo contigo porque cada centro es un mundo, cada aula y, por tanto, cada alumno.

No podemos hablar de una escuela inclusiva sin desarrollar un trabajo colaborativo entre los profesores, familia, los alumnos y las instituciones que apoyan a la escuela.

Atendiendo a Ainscow, Muijs y West (2006), deberíamos señalar la importancia de la colaboración entre todos los agentes educativos para resolver problemas, incrementar las expectativas de aprendizaje de los alumnos y brindar apoyo para que lo logren, atender a grupos de riesgo de fracaso escolar y ampliar las posibilidades de aprendizaje.

Como venimos hablando en esta investigación, la participación de los padres y madres en la escuela es muy importante, la participación activa y creativa del profesorado, la cooperación entre el alumnado y la relación de la escuela con el exterior es hacia donde apunta la educación.

GDDM2: Sí, lo que pasa que todas estas buenas intenciones que tenemos los maestros, si no somos apoyados por una buena política educativa no hacemos nada.

GDDE3: Ya, en estos momentos la política educativa ya sabemos hacia donde mira, ¿qué vamos a esperar de estos políticos preparados en la privada?

GDDL1: Bueno, bueno, no debemos caer en la desesperación. Nosotros a lo nuestro, a seguir ilusionados con nuestro trabajo.

GDDE5: Como educadores debemos entender que nuestro sistema educativo tiene problemas para acoger la idea misma de la diversidad.

GDDE6: Es que creo que con tiempo nuestro sistema escolar tendrá que cambiar en cuanto a aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado para dar respuesta a los tiempos que corren.

GDDM2: Lo que estoy haciendo con 6º, que es un grupo numeroso, es la tutoría entre iguales y me está dando unos resultados extraordinarios.

GDPMC2: La sociedad es la que debe cambiar pues la gente no tiene una vista amplia del mundo y de sus culturas y entonces siempre se están poniendo pegas de un lado y de otro.

GDPM1: Es que no ven las diferentes culturas como una riqueza. Los españoles ven su cultura como la rica y la nuestra la pobre.

Otro campo importante es la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Una formación ordinaria y pedagógica especializada de los profesores es necesaria para que desarrollen las competencias que les permite evaluar las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Volvemos a las referencias realizadas por el profesorado participante sobre la formación que precisan y sobre el papel del apoyo escolar:

GDD1: Lo que venimos hablando. Nosotros tenemos que estar formados para abordar todo este lío de la diversidad.

GD4: Pues sí porque nos preocupamos mucho de cómo trabajar con nuestros alumnos para obtener los mejores resultados. Vamos que buenas intenciones no faltan.

GDD1: Con todos mis respetos, cada vez que entra la de apoyo a mi clase me pongo mala pues se saca al chico o chica para apoyarle en lo mismo que estoy haciendo yo. Previamente la digo yo lo que voy a hacer con el resto y lo que hago con todos, ella lo hace con uno. Yo me pregunto ¿y de qué sirve ésto? Pues quédate conmigo y nos apoyamos todos porque el niño de apoyo luego tiene que andar con una tarea añadida que es saber los deberes que yo he puesto para el día siguiente.

GD3: Los míos salen a apoyo de muy mala gana.

GD6: El otro día llegó una madre a mi centro a hablar con la directora y la dijo que su hija no quería salir a apoyo porque quería estar con su grupo, claro la directora la dijo que lo tenía que valorar la orientadora y cuando la planteó que tenía que firmar para no autorizar la salida a su niña, ahí ya no quiso.

GD5: Pues yo a lo que me dedico principalmente es buscar respuesta para atender a la diversidad y actuar con los grupos que debemos hacerlo.

GDD1: Vamos hacia la transformación del aula, donde el alumnado comprenda que todos podemos aprender, cada uno con su estilo.

Y teniendo en cuenta de nuevo la Declaración de Salamanca, el profesorado tenemos que utilizar los recursos de apoyo con los que contamos e individualizar los procedimientos pedagógicos a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Para atender a los alumnos que están en riesgo de fracaso escolar se brinda esta ayuda en las aulas ordinarias o se coordinan programas de apoyo pedagógico con profesores especializados para ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje.

Las tecnologías de la información y la comunicación son esenciales como recursos para el aprendizaje de contenidos en la escuela de hoy. En esta escuela tan diversa, la tecnología de apoyo facilita mucho material y da lugar a seguir el ritmo de aprendizaje que cada alumno necesita.

GDDE3: Nosotros disponemos de una sala de ordenadores a la que vamos a menudo. También tenemos ordenadores en cada una de nuestras aulas y tres pizarras interactivas y cada día se hace uso de ello.

GDDM2: Sí, para nosotros los maestros, son recursos que ya no podemos pasar sin ellos, han entrado en nuestras aulas por la puerta grande. Las Nuevas Tecnologías facilitan el trabajo colaborativo, nos permiten compartir información, trabajar con documentos conjuntos y nos dan solución a muchos problemas.

GDDF4: Es que para la diversidad de alumnos que tenemos en nuestras aulas las Nuevas Tecnologías nos permiten de toda la información con la que contamos, seleccionar la que nos interesa y además ir al ritmo que necesitamos y ahora me pregunto ¿pero es que ya no podríamos vivir sin ellas?

GDDE6: Es que si nos damos cuenta estamos haciendo un aprendizaje colaborativo en el que los alumnos trabajan juntos, se ayudan unos a otros usando recursos informáticos para la búsqueda de información, para seleccionarla, y esto favorece a los alumnos que tienen dificultades.

A diferencia de la educación tradicional que se ha empeñado en resaltar los logros individuales y la competencia por encima del trabajo en equipo y la colaboración, pensamos en el aprendizaje colaborativo para conseguir la igualdad de cada alumno en el proceso de su aprendizaje. Eso está presente en el discurso del profesorado.

GDDE3: Nosotros en clase somos 18, 8 alumnos de 5º y 8 de 6º y tenemos cuatro grupos de trabajo de cuatro alumnos cada uno. Os puedo asegurar que trabajan mejor de manera colaborativa que de manera individual. Cuando trabajan en equipo las respuestas en sus actividades son más completas pues antes de responder hacen una puesta en común y cada uno aprende del que tiene al lado y del resto de su equipo.

GDDL1: Sí, yo lo hago casi todos los días, claro para eso estamos nosotros, para orientar y dirigir a los grupos. Yo trabajo mucho por parejas.

GDDE3: Ah, se me olvidaba, cada grupo de cuatro tiene su tutor. Este tutor es el que me informa a mí si ha habido algún niño que no ha hecho los deberes y sobre todo para corregir las actividades.

GDDL1: Con esta forma de trabajo aumenta la motivación y el autoconcepto porque participan todos los niños y están muy motivados y los que más dificultades presentan se sienten apoyados por los otros. Se resuelven sus problemas conjuntamente.

GDDE3: En las presentaciones de algunos temas que son presentaciones en power point, los niños trabajan en grupo. Estas presentaciones las hacemos siempre en Conocimiento del Medio. Una vez que hemos visto el tema cada grupo de trabajo se encarga de presentar una parte del tema siguiendo el libro pero buscando información en internet. De esta manera colaboran todos y yo aquí actúo como mediadora.

Otro factor a tener en cuenta es la evaluación de todo este proceso. Me remito a la evaluación formativa (Declaración de Salamanca 1994), que, en este caso, es el componente de la escuela inclusiva que se preocupa de revisar los procedimientos que se utilizan para valorar los aprendizajes, para que estos sean eficaces y suficientes y dar constancia de los logros alcanzados y las dificultades que se deben superar.

Uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza atenta a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos. En este sentido, es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos. Una evaluación cuya finalidad no puede ser clasificar y comparar a los alumnos sino identificar el tipo de ayudas y

recursos que precisan para facilitar su proceso educativo (Duk y Blanco 2012).

GDDE6: Yo creo que donde más fallamos es en la evaluación. Seguimos pensando en un examen común para todos.

GDDE5: Sí, seguimos pensando en el examen puntual, único cada vez que terminamos un tema. De esta manera se promueve la homogeneidad y no la diversidad que es realmente con lo que nos encontramos.

GDDM2: Sí, pues haciendo nosotros el examen todavía podemos pensar en la diversidad de la clase pero imagínate que hay muchos compañeros que hacen uso de los exámenes que traen las editoriales y ¿qué saben éstos de lo que hay en el aula?

GDDF4: Pero lo que realmente estamos haciendo es una evaluación continua pues evaluamos al principio, durante y al final de todo este proceso un poco acorde con las características y las necesidades de los alumnos.

Concluyendo, respetar las diferencias culturales, lingüísticas, raciales y/o religiosas de los alumnos, así como valorar y utilizar las diferencias como recurso en el proceso de enseñanza- aprendizaje es conseguir la interculturalidad ya que la entendemos como la comunicación con las personas que son diferentes. Así mismo, como dicen Booth y Aiscow (2002), es importante utilizar las diferencias entre el alumnado como recursos de la enseñanza.

GDPMB5: Hasta que no comprendamos todos, tanto españoles como extranjeros, me da igual la nacionalidad, que somos más iguales que diferentes no podremos avanzar en nada y debemos ver las diferencias como algo bueno y no como todo lo contrario pues la diferencia de la piel no es un problema para integrarse con los demás.

GDPMA4: Yo creo que en eso sí debería dar una opinión, en cada centro debería de haber lo que estamos haciendo ahora en este momento, integrarnos los extranjeros de cada idioma que somos muy distintos pero la verdad es qué eso nos falta en cada centro de educación para saber que es lo que está pasando a nuestros hijos con los españoles. Nosotros en este momento estamos unos en el lado izquierdo y otros en el derecho mucho o poco nosotros sabemos las costumbres de ellos como ellos saben las nuestras deberíamos de integrarnos y compartir todas las ideas y así construiríamos una sociedad mejor y una integración adecuada.

Por eso la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2001).

CAPÍTULO VII:
CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

1-Conclusiones del estudio

El presente estudio ha permitido analizar la nueva sociedad que nos encontramos fruto de los movimientos migratorios ocurridos en nuestro país. La afluencia de inmigrantes a España ha traído consigo repercusiones de toda índole. La escuela no está ajena a esta realidad repleta de nuevos retos y de necesidades que han surgido a la par de las transformaciones acontecidas en los últimos años.

Hasta llegar al capítulo de las conclusiones, hemos recorrido un largo camino. Nos hemos centrado en tres vías de investigación para dar respuesta a los objetivos generales de nuestro estudio y, por tanto, a los objetivos específicos.

Por un lado, las conclusiones que del análisis documental extraemos vienen dadas por las aportaciones a la Educación Intercultural y a la formación del profesorado que desde la formación (jornadas, cursos y seminarios) nos presenta el CREI como Centro de Recursos de la Educación Intercultural.

Por otra parte, hemos analizado las respuestas de los cuestionarios a los Equipos Directivos y docentes para conocer las condiciones reales en las que se produce la escolarización del alumnado inmigrante en nuestra provincia.

Por último, hemos examinado las conversaciones originadas de los grupos de discusión en torno a los cinco indicadores que deben

apuntar nuestras escuelas para dar respuesta a la diversidad cultural de los alumnos.

No en vano desde este trabajo profundizamos en la **Educación Intercultural** por tratarse de un modelo educativo que reconoce, acepta y valora la diversidad cultural que es la realidad con que nos encontramos. Además es un enfoque educativo que tiene como eje principal del proceso educativo al alumnado, requiere la participación de toda la comunidad educativa, demanda un profesorado formado para trabajar con la diversidad y emplea metodologías de carácter cooperativo o colaborativo.

La Educación Intercultural propone modificaciones en todo el entorno escolar, en la política educativa, en el currículo, en las metodologías...y sólo así podemos ayudar al alumnado de grupos minoritarios. Además es un enfoque que lucha contra los estereotipos y prejuicios mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural y por considerarlo una necesidad que los docentes tenemos para hacernos cargo de una realidad social para que nuestras escuelas reconozcan la diferencia como fuente y recurso de aprendizaje.

En primer lugar se presentan las conclusiones de los datos obtenidos a través del análisis de las actividades formativas del CREI.

Si comenzamos ahondando en el Centro de Recursos de la Educación Intercultural, hemos de decir que se advierte en todos los documentos analizados **los cambios educativos a tener en cuenta para lograr la transformación de nuestras escuelas**. Estas transformaciones se están produciendo en nuestros centros donde a pesar de la rigidez tradicional de las estructuras organizativas y de la resistencia al cambio es evidente que nos encontramos inmersos en una sociedad de cambio donde se debe dar acogida a las culturas tan diversas que por fortuna nos acompañan.

Uno de los desafíos a los que nos enfrentamos los docentes es el de comprender y reconocer el contexto social en el que ejercemos nuestra tarea. Por eso, al pensar en las características de esta sociedad nos damos cuenta que además de renovar el currículo se hace necesario responder a las demandas de **una sociedad de cambio**. La idea

tradicional de homogeneidad que nos ha acompañado durante tantos años en el desarrollo educativo, no coincide con la realidad que vivimos ni con las manifestaciones expresas que dan cuenta de la heterogeneidad, que ni la sociedad ni la escuela pueden ignorar. Al parecer ya no somos lo que éramos porque la homogeneidad en la que hemos sido educados empieza a desaparecer ante la evidencia de una sociedad multicultural que se expresa de forma diversa atendiendo a sus identidades y culturas.

Lo que el CREI nos aporta con toda la documentación analizada es que es preciso un cambio del sistema educativo que proponga una revisión de los componentes educativos para reflejar el pluralismo social, cultural, lingüístico...e incluirlos como valores en la vida cotidiana de nuestros centros. Es decir, **un cambio hacia un currículo plural** ya que el currículo tradicional, contrariamente a lo que propone la perspectiva intercultural, resulta ser uniforme y no reconoce las diferencias culturales buscando la asimilación de los grupos diversos.

La Educación intercultural requiere de la incorporación de los contenidos que en distintos ciclos y etapas educativas permitan ir superando los contenidos tradicionales para lograr un alumnado que reconozca y valore la diversidad, apreciando su cultura y la ajena.

Tal y como pone de manifiesto este estudio, no cabe duda, que entre **escuela y familia debe existir una estrecha comunicación** a fin de lograr una educación completa y global del alumnado.

La metodología es la clave del cambio educativo, y como docentes lo aseguramos, pues si se cambia de metodología, se cambia la acción educativa y esto implica cambio en los contenidos, cambio en la forma de hacer del profesorado, cambio en la organización del aula, en los espacios, en la organización del tiempo, en los agrupamientos, etc.

De modo constante en los documentos analizados se habla del **aprendizaje cooperativo** siendo un aprendizaje que ejerce una clara influencia en grupos heterogéneos. Este aprendizaje cooperativo pretende alcanzar una meta común pues el éxito de los compañeros es tan importante como el suyo propio.

También **las inteligencias múltiples apuestan por la diversidad** y parten del reconocimiento individual de cada alumno porque una vez detectadas las destrezas cognitivas de los discentes habrá que dar respuesta a la singularidad de cada uno.

La investigación- acción considerada como la mejor propuesta dirigida a las comunidades educativas que sientan la necesidad de cambio ya que se centra en la escuela y el aula como medios sociales y organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso.

Los diferentes agrupamientos como respuesta organizativa de los centros para atender las necesidades originadas por la diversidad de los alumnos presentes en las aulas y sus diferentes formas de aprender.

También existen determinadas **estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas** que echando mano de cuentos, teatros y actividades organizadas por asociaciones culturales aprovechan las diferencias como recurso, aprendizaje y oportunidad para dar cabida a la diversidad cultural.

En cuanto a los **recursos de apoyo** también se están produciendo cambios considerables y es que esta sociedad de la información y comunicación sustentada por el uso generalizado de **las nuevas tecnologías conlleva grandes cambios en el mundo educativo**. A los tradicionales libros de texto ahora se suman los materiales multimedia y las webs de internet que facilitan la labor del profesorado y dan lugar a un tratamiento más personalizado de sus alumnos. También la pizarra digital en el aula es una innovación didáctica al alcance de todos. Debemos decir que los principales cambios que se van produciendo en las infraestructuras de los centros se dirigen a ampliar y a integrar las TIC en todos los espacios escolares. En este sentido nosotros hemos hecho uso de la web del CREI para analizar la parte de formación y aprovecharnos de la comunicación y difusión de sus actividades.

Hacen referencia a **la mediación** como un recurso que trata de mejorar la comunicación, relación e integración entre los grupos de diferentes culturas y que para el ámbito educativo nos es de utilidad

para resolver determinados conflictos que se dan en contextos multiculturales.

A través de este rastreo de documentación **los Planes de Acogida motivan también el cambio en nuestros centros**. Estas acciones van dirigidas a la compensación de desigualdades en educación derivadas de factores sociales y culturales. También hablan de algunas medidas, discutibles por el riesgo de segregación, de apoyo a la diversidad como son las **Aulas Aliso** en las cuales se pretende proporcionar una rápida adaptación lingüística al alumnado extranjero. La estancia en estas aulas es provisional –o así debería ser - y están ubicadas en los centros educativos.

Un cambio notable en educación ha sido pasar de **una perspectiva individual a una curricular**, es decir, de considerar al alumnado como un mero receptor de información a pasar a ser niños y niñas que forman parte de un contexto familiar, educativo y social reconociéndose que cada uno es diferente. Es por esto, el que **se reconoce al docente como el eje de este cambio tan significativo pues a través de su formación inicial y permanente**, es el motor de renovación y apertura educativa. Se requiere un nuevo modelo de formación del profesorado para que pueda funcionar adecuadamente en contextos multiculturales. La formación del profesorado es la clave de la educación hacia la comprensión intercultural, sin olvidar que la práctica multicultural afecta a todos los aspectos del centro.

El aprendizaje de español como lengua extranjera requiere una formación específica. Lo que observamos es que hay **un cambio en los planteamientos metodológicos de los enfoques comunicativos** y es el profesor el que debe proporcionar unas condiciones óptimas para que los alumnos se embarquen en el proceso de aprendizaje. También porque los enfoques comunicativos trajeron una nueva forma de afrontar la enseñanza y es por esta razón que el profesorado tiene la necesidad de dotarse de una formación que le permita afrontar **nuevas tareas**.

La importancia de **las actitudes del profesorado en Educación Intercultural** es tal, que para concluir nos vamos a remitir a Jordán, (1994, p.37) que afirma:

Si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando (referida a la problemática que se plantea al docente en contextos multiculturales) quedaría resuelta casi en su totalidad.

A continuación se presentan las conclusiones obtenidas a través de los datos recogidos en los grupos de discusión y de los cuestionarios como instrumentos de investigación.

Teniendo en cuenta las opiniones de los grupos de discusión en relación a **los estereotipos y prejuicios** podemos afirmar que la educación intercultural va encaminada a conseguir actitudes y aptitudes que capacitan al alumno para convertirle en un ciudadano miembro de la sociedad multicultural y multilingüe que le toca vivir. Al ser la escuela un espacio de convivencia y de cambios de actitudes es el lugar idóneo para tratar y trabajar todo lo relacionado con los estereotipos y prejuicios. En muchos casos se tiene una idea confundida de los extranjeros y se remarcan mucho las diferencias y no las semejanzas, de ahí que nos formemos unas creencias y hagamos unas valoraciones de índole negativa avaladas en muchos casos por desconocimiento. Varios autores afirman que el pensamiento humano necesita hacer categorizaciones y generalizaciones para dar respuesta a los estereotipos y prejuicios.

Según el análisis del discurso lo que se observa es que con la presencia de alumnado inmigrante en las aulas, el rendimiento académico no baja. Lo que sí que parece evidente es que dan más trabajo a los docentes y se requiere de una preparación. Coinciden en que requieren más atención, más trabajo y dedicación

La cuestión de la integración depende en parte de la nacionalidad de que se trate y de las habilidades sociales que estos alumnos tengan.

La actitud que muestra el profesorado de Segovia hacia el alumnado inmigrante es positiva. Fuera del centro educativo es dónde se produce más rechazo pues en la escuela tanto alumnado extranjero como autóctono está controlado por el profesorado. En muy pocos casos los padres autóctonos muestran reticencias hacia los compañeros extranjeros de sus hijos. La tendencia general de los padres autóctonos

es de aceptación. Aquellos que rechazan al alumnado extranjero lo hacen por temor a que el nivel académico del aula baje y su hijo quede perjudicado. En general, el alumnado de Segovia, acepta al alumnado extranjero siempre en espera del comportamiento de éste. También depende de los mensajes que se transmitan desde las familias porque esta influencia familiar es decisiva. La mitad del profesorado segoviano opina que los estereotipos y prejuicios que se tienen de los extranjeros en muchos casos son fundamentados, mientras los demás piensan que esas valoraciones son infundadas, no coincidentes con lo que piensan los encuestados.

La escuela como espacio para la construcción de la convivencia intercultural. La escuela es el lugar donde al alumnado se le dota de unos mínimos de sociabilidad para hacer de los niños unos ciudadanos democráticos. Estas prácticas sociales que se forman en la escuela ayudan a constituir la identidad cultural de cada uno. La escuela, a juicio de los docentes, es el lugar donde se debe mirar en positivo a la diversidad y conseguir un aprendizaje social donde se dé cabida a unas buenas relaciones interpersonales. Se podría decir que, según esta perspectiva, los centros son comunidades de convivencia y de aprendizaje. El profesorado dedica tiempo de tutorías a reforzar el clima de convivencia del centro. No podemos olvidar de que el uso de las TIC facilita la interacción ya que existe una rápida comunicación entre compañeros y profesorado en donde se comparten ideas, se resuelven dudas, se facilita el trabajo en grupo. Son un medio de aprendizaje y de cooperación.

Existe una minoría del profesorado segoviano que opina que los problemas de convivencia han aumentado con la presencia del alumnado inmigrante, mientras que la mayoría de los docentes piensan que los mismos problemas de convivencia se daban anteriormente a la afluencia de alumnos extranjeros. La mayoría de las familias segovianas no tienen en cuenta el número de alumnos extranjeros que hay matriculados en el centro de sus hijos, mientras que una minoría sí que lo tienen presente. Lo que ocurre en Segovia es que en el medio rural sólo hay un centro educativo en cada localidad, por lo tanto, la elección no existe. Gran parte del profesorado de Segovia considera que la llegada de alumnos inmigrantes a nuestros centros favorece el aprendizaje y es fuente de enriquecimiento para el centro. Además este grupo de profesores, a su vez, opina que gracias a los alumnos extranjeros se están incorporando otros valores a la escuela. Una

minoría opina que esta afluencia de extranjeros está llena de obstáculos.

La valoración que hacen los equipos directivos sobre el funcionamiento y prestigio del centro con la presencia de inmigrantes es la siguiente: algunos centros consideran que la presencia de este alumnado no es relevante. Se acepta como una realidad y se organizan para dar la mejor respuesta educativa posible; otros piensan que es positivo pues este fenómeno hace que exista una riqueza cultural mayor en el centro que la que había antes de la presencia de estos alumnos. También consideran que se incrementa el número de matrícula y esto beneficia a la escuela rural; los que piensan que es negativo lo hacen porque consideran que existen problemas de integración, a veces no se respetan las normas del centro y la llegada de alumnado inmigrante ocasiona un trastorno académico cuando se matriculan una vez comenzado el curso.

En cuanto a **la formación del profesorado**, siguiente elemento del que haremos balance, puede afirmarse que de todo lo discutido se deduce que cada vez son más los profesores que piensan que la diversidad cultural es una circunstancia enriquecedora siendo conscientes de que esta diversidad es la norma. Al principio de este movimiento migratorio de España, el profesorado estaba muy desorientado y resolvía cada situación particular de manera individual. En este momento se miraba hacia las comunidades con más herencia migratoria que la nuestra, como es Madrid, País Vasco y Cataluña. Los docentes sentían la necesidad de indagar y buscar información que sirviera para resolver los problemas y superar los momentos por los que atravesaban. Había una buena voluntad del profesorado basada principalmente en motivos afectivos y humanitarios pero esto no era suficiente. Con el paso del tiempo el docente se va formando, pero requiere de una formación práctica y permanente. Los docentes reclaman una formación en centro, que parece adaptarse en mayor medida a las necesidades reales que vive el profesorado. A la luz de este aumento de alumnado extranjero se han ofertado cursos, seminarios, jornadas, talleres...y nace el CREI como recurso y asesoramiento al profesorado para dar respuesta a la diversidad del alumnado. También podemos concluir diciendo que los planes de estudios de los futuros maestros deben responder a las necesidades de hoy y sintonizar con lo que vivimos en el momento. Las instituciones

políticas también deben dar respuesta a las exigencias formativas actuales del profesorado.

El profesorado considera necesario cursos de formación de carácter práctico y permanente para responder a las necesidades de la diversidad cultural. En general, el profesorado no está satisfecho con la actuación de la Administración educativa pues considera que es insuficiente, aunque valoran positivamente la presencia de profesores de apoyo.

En cuanto a **la participación de los padres**, lo que se observa a lo largo del discurso es que los padres del alumnado inmigrante se implican poco en el mundo educativo de sus hijos coincidiendo esta opinión con los datos obtenidos de los Equipos Directivos encuestados. Se palpa a lo largo del discurso que la participación de las familias es algo muy deseable para el proceso educativo y sobre todo para la construcción de un currículo intercultural. Observamos que la participación de las familias depende del origen étnico- cultural de procedencia. Existen varias barreras que impiden en muchas ocasiones la participación. Algunas de ellas son: el desconocimiento del idioma, el desconocimiento sobre el funcionamiento de la organización escolar, sobre el proceso de escolarización, sobre distintas asociaciones culturales y educativas, etc. Considera el profesorado que se debe informar a los padres extranjeros con un tiempo adecuado y es importante que conozcan que se pueden presentar como miembros del Consejo Escolar, que existe una asociación de padres y madres de alumnos y de la que también pueden formar parte. Esta información es necesaria para conseguir una implicación de las familias. El profesorado trata de buscar las razones que explican esta escasa participación y, entre ellas, señalan el desconocimiento de la lengua, una actitud diferente a la de los padres autóctonos hacia la institución escolar, las bajas expectativas sobre el éxito académico de sus hijos, la falta de tiempo, el bajo nivel socioeducativo y la escasez de recursos económicos.

En cuanto a **la inclusión de los alumnos inmigrantes** no podemos omitir que la preocupación constante del profesorado es la búsqueda de respuestas a la diversidad del alumnado. A lo que ayer se daba la espalda planteando la enseñanza para clases homogéneas, hoy se tiene muy presente en el proceso educativo. Nos encontramos con alumnos

diversos a los que debemos dar respuestas muy diversas. Podemos concluir, atendiendo a los discursos, que las diferencias culturales, lingüísticas, raciales o religiosas deben ser consideradas como recursos para conseguir la interculturalidad como modelo educativo. Y como no podía ser de otra manera, los cambios en el sistema escolar deben ser de carácter curricular, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes estilos de profesorado, diferentes metodologías...etc.

Por dar un dato cuantitativo, a un 59% del profesorado interrogado le parece que su Proyecto Educativo de Centro queda claramente marcado por aspectos interculturales y con una clara intención de ponerlo en práctica. Llegamos a la conclusión de que los maestros segovianos trabajan la educación intercultural desde una dimensión transversal desde los contenidos, desde los materiales, desde las actividades, desde las tutorías y desde los apoyos. Algunos de estos profesores dicen haber elaborado sus propios materiales con el fin de dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Además todos utilizan una evaluación inicial para conocer la realidad de la que parten. Muy importante también es la edad de incorporación a nuestro sistema educativo y los años de escolaridad que lleven en nuestro país, estos son factores decisivos para la inclusión de estos alumnos. Coinciden todos que el contexto familiar ejerce una gran influencia en el proceso de inclusión. Otro factor influyente es el grado de conocimiento de la lengua vehicular. Del mismo modo también es influyente en el proceso de inclusión el nivel educativo y académico de los padres y madres.

Los alumnos inmigrantes con mayores problemas de integración son los búlgaros de etnia gitana y los marroquíes; a veces ocurre que los alumnos búlgaros al ser el grupo más numeroso en nuestros centros forman sus propios subgrupos ajenos al grupo mayoritario; en algunos centros no existen problemas de integración. Los alumnos inmigrantes con menos problemas de integración son los latinoamericanos y los polacos.

2-Limitaciones del estudio y propuestas de futuro

Una vez establecidas las conclusiones de este estudio, somos conscientes de sus limitaciones y las propuestas de futuro.

Uno de los inconvenientes de esta investigación es su carácter provincial ya que se ha realizado en un ámbito muy concreto como son los centros educativos de Segovia y su provincia y es difícil extrapolar nuestros resultados a poblaciones más amplias para extraer conclusiones más generales.

Otra limitación que nos encontramos viene derivada de la cronología de la investigación. El presente estudio se comenzó en el curso 2007 cuando la afluencia de inmigrantes seguía creciendo y se termina en el año 2014 cuando los extranjeros, muchos de ellos, abatidos por la crisis económica de nuestro país, se sienten obligados a regresar a sus países de origen y este panorama también influye en la realidad de nuestros centros.

Me siento muy agradecida de toda la colaboración de mis compañeros y compañeras docentes y de la información que me han proporcionado, tanto en los grupos de discusión, como en los cuestionarios, pero debo decir, que las opiniones del grupo de discusión de alumnos extranjeros y españoles no me han dado los resultados esperados ya que el contenido de sus discursos era muy limitado.

Sería necesario realizar estudios en profundidad sobre la sintonía que existe entre los cambios sociales y los cambios escolares y comprobar si realmente esos cambios quedan reflejados en los contenidos, objetivos, metodologías y recursos de apoyo como las TIC que ayuden a dar respuesta a la diversidad.

También consideramos de importancia, estudios que nos permitieran comprobar si desde la Universidad se trata la Interculturalidad en las áreas de aprendizaje.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, L.V. (1993). La educación intercultural como propuesta de integración. En L.V, Abad; A. Cuco; A. Izquierdo (Eds). *Inmigración, Tolerancia y pluralismo*. (pp. 9-69). Madrid: Editorial Popular.
- Abdallah- Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea- Books.
- Abercombrie, N; Hill, S. y Turner, B. (1992). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Cátedra.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Aguado, T., Gil Jaurena y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Aguado, T; Gil, I; Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia: Los Libros de la Catarata.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307.
- Ainscow, M.; Muijs, D y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in Challenging circumstances. *Improving school*, 9 (3) 192- 202.
- Allport, G. W. (1968). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ander-Egg, E. (2001). Prólogo. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía*. (pp. 9- 12). Madrid: Narcea

- Aparicio, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Arroyo, M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: Algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Banks, J. (2008). *Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age*, *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Banks, J.A. (2004). *Multicultural Education. Historical development, dimensions and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Catarata.
- Barrueco, A. (1984). *Agrupación flexible de alumnos de EGB*. Instituto de Ciencias de la Educación. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la educación intercultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M (2002). *Identidad y ciudadanía*. Barcelona: Narcea.
- Bartolomé, M. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Berger, P.T. y Luckmann, T.H. (1998). *La construcción social de la realidad: un tractat de sociología del coneixement*. Barcelona: Herder.

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO- OREALC.
- Borrero, R. y Yuste, R. (2011). *La interculturalidad a través de las TIC: caminando hacia la “digiculturalidad” con las comunidades virtuales de aprendizaje*. Salamanca: EUS.
- Brown, R. (1996). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bueno, J. R; Belda, J. F. (Dir). (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Prácticum.
- Calvo Buezas, T. (2013). Inmigración y racismo (1992-2012): veinte años después del asesinato de Lucrecia. *Almenara: Revista extremeña de Ciencias Sociales*, 5, 78-89.
-
- Camilleri, F. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- Carbonell, F. (2002). Educación intercultural y calidad. En Fundación hogar del empleado. *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana.
- Carbonell, R. y Martí, J. (2002). La relación familia- centro educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 32- 34.

- Cardona, J. (2003). Organización de programas de participación docente. *Mesa redonda del Congreso Internacional sobre Interculturalidad. Formación del profesorado y Educación*. Madrid: UNED.
- Carter, R.T y Goodwin. L. (1994). Racial identity and education. *Review of Research in Education*, 20, 291- 336.
-
- Castells, M. (2004): *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, (2) México: Siglo XXI.
- Checa, J. C; Arjona, A. (2002). Actitudes actuales de los jóvenes andaluces hacia los inmigrantes. En L. Serra, (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía, 149-165.
- Chiner Sanz, E (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Colectivo IOÉ (2002): *Inmigración, Escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Coloma Olmos, M y otros (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: PPC.
- Creemers, B y Kyriakides, L. (2007). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- De Haro, R. (2009). Educación intercultural: posibilidades y dificultades para desarrollar una escuela para todos. En A. García (Dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 219-243). Murcia: Editum.

- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva; Ministerio de Educación y Ciencia
- Delgado, J. M y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO- Santillana.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2007). *Cómo mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. Recuperado de [http:// marioajosediaz-aguado](http://marioajosediaz-aguado).
- Díez, A y Huete, S. (1997). *Educación en la diversidad. Educar hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubet, F; Martuccelli, D. (1996). *A l'école*. París: Seuil.
- Duk, C y Blanco, R (2012). *Documento de Estudio curso de formación "Estrategias de Diversificación a la Enseñanza"*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between "Knowledge" and "action" in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26.

- Elosúa, M. R. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M.A. (1998). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas claves para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J.M (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J; et al. (2002). Estudio de las actitudes, creencias y actuaciones educativas del profesorado andaluz ante el alumnado inmigrante. *Proyecto de investigación*. Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- García J. (2002). *Integración. Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.
- García, A y Saura, J. (2010). La necesidad de impulsar la escuela intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coods). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*, (pp. 51- 166). Badajoz: Abecedario.
- Garreta, J. (2003). El espejismo imtercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, 155, 1-208.
- Gil F, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Revista Interuniversitaria de didáctica*. 10, 199-214.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro*, 8, 9-26.

- Gimeno, J. (1999 b). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II). *Aula de Innovación Educativa*, 82, 73-78.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- González Riaño, X.A. (2000). *El Proyecto Llingüísticu de Centru*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Hobsbawn, E. (1994). Identidad. *Revista Internacional de Filosofía política*. 3, 7- 17.
- Hurtado de Barrera, J. (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social. El discurso de las tres perspectivas. En García Ferrando, M; Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (pp. 57- 98). Madrid: Alianza.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la Sociología: El grupo de discusión: Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Infiestas, A. (2003). Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa. *XIV Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas*. Salamanca: Consejo Escolar de Castilla y León.
- Jiménez, F y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jones, J. (1972). *Prejuicio y racismo*. Reading. Massachusetts: Addison- Wesley.

- Jordán, A. (1995). *La escuela intercultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A.; Ortega, P.; Mínguez, R. (2002): Inmigración: una respuesta desde la Pedagogía Intercultural. En Gervisa, E. (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación* (pp. 93-204). Granada: Universidad de Granada.
- Jordán, J.A (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Jordán, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 69- 94). Madrid: La Muralla.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Klineberg, O. (1976). El concepto del prejuicio. In Sills, David L.(Dir) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 8, 422- 428. Madrid: Aguilar.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- Labajos Valencia, S., y Arroyo González, M. J. (2013). Los planes de acogida en la comunidad de Castilla y León: Evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 1-20.
- Labrador, J. (2004). Intervención social e inmigración. *Portuaria*, 4, 7- 18.
- Laparra, M. (2003). Acogida y apoyo social. En M. Laparra: *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los*

- inmigrantes en el espacio local*. (pp. 227- 232). Barcelona: Bellaterra.
- Leiva, J. (2004). La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Universitat de Barcelona.
 - Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
 - Leiva, J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo abierto*, 27 (1), 13-35.
 - Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultural y Educación*, 22 (1), 67- 84.
 - Leiva, J. J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311- 332.
 - Leiva, J. J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: Análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
 - Leiva, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149- 182.
 - Leiva, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la Comunidad Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Monográfico, 8- 31.
 - Lomas, C .; Osoro, A. (2001). De la lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua. *Textos*, 27, 8-27.
 - Maalouf, A (2002). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

- Malgesini, G y Jiménez, C (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 36-44). Madrid: Narcea.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la lengua y la Literatura en la formación del profesorado. *Revista Didáctica*, 10, 233-269.
- Miles, M.B y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage.
- Miles, R. (1989). *Racism*. London: Routledge.
- Miret, I. y Tusón, A (1996). La lengua como instrumento de aprendizaje. *Textos*, 8, 4- 6.
- Miret, I; Ruiz Bikandi, U. (1997). El proyecto lingüístico de centro. *Textos*, 13, 5-7.
- Marín, N. (2010). Aumento del alumnado inmigrante y éxito escolar. *Aula de innovación educativa*, 197, 40-44.
- Montón, M.J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Moreno, A. (2008). Artículo: Educación inclusiva: Hacia una efectiva igualdad de oportunidades. *Revista Educación y Futuro*, 18, 125- 139.
- Nair, S. (2006). *Y vendrán...las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Planeta.
- Noguerol, A (1997). La lengua en las distintas áreas curriculares. En F. J. Cantero *Didáctica de la lengua y la literatura para una*

sociedad plurilingüe del siglo XXI (pp.349-356).
Barcelona: SEDLL- Universidad de Barcelona.

- Núñez Delgado, M^a. P. (2001). En clase no se habla: Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística. *Investigación en la escuela*, 43, 85- 95.
- Núñez Delgado, M^a. P. (2003a): *Didáctica de la comunicación oral. Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Delgado, M^a. P. (2003b). La formación del profesorado de Lengua y Literatura: el difícil camino de la innovación. *Textos*, 33, 79-103.
- Ortega, R y Del Rey, R. (2008). *Construir convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Oser, F. (1992). Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico*, 8, 8- 39.
- Oster, K; Linna, E.K; Jansen, J. y Carvalho, R. (2000). Second Chance Schools, Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools. Berlin: BBJ Consultancy for European Commission Directorate, General of Education and Culture. *Revista de Educación*, N^o Extraordinario, 67- 87.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton. Y F. Armstrong (Eds). *Policy, experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19- 36). Dordrecht: Springer.
- Pérez Serrano, G (1994 a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G (1994 b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pettigrew, T y Meertens, R. (1995). Subtle and Blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57- 75.

- Plog, F y Bates, D (1980). *Cultural Anthropology*. New York: Knph.
- PNUD, (2004). Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. *Programa de Naciones Unidas para el desarrollo*. Nueva York: Mundi- Prensa.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. En S.L. Pijl, C.J.W. Meijer y S.Hegarty (eds.). *Inclusive Education, a Global Agenda*. London: Routledge pub.
- Portera, A. (2003). La pedagogía intercultural en la teoría en la práctica en Italia: el contributo di Luigi Secco. En Portera, A. *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. (pp.117- 136). Milano: Vita e Pensiero.
- Pozo, J. L. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Priegue, D y Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/competencias_interculturales_sociedad_conocimiento_reflexiones_analisis_pedagogico.htm
- Pujadas, J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- Pujolàs, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, A y Rodríguez, R (2006). Amenaza al endogrupo y nivel de infrahumanización del exogrupo. *Psicothema*, 18, 73-77.
- Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, H; Ríos, O y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad. *Revista de Educación*. Nº Extraordinario 2012, 67- 87.

- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo en grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-21.
- Rué, J. (1998). L'immigrant a l'escola. La metodologia del treball cooperatiu com a via d'integració social: acadèmia dels alumnes d'origen immigrant. *Educar*. 22- 23, 285-294.
- Sáez Alonso, R. (1992). En una sociedad pluralista, una educación intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 3 (1 y 2), 263- 281.
- Sáez Alonso, R. (2006). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: CCS.
- Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Retos educativos para el siglo XXI*. (pp. 19- 35). Málaga: Aljibe.
- Sales, A y García, R. (1997). *Programas en educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación- acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113- 132.
- Sales, A. (2013). La construcción de la ciudadanía crítica desde la formación intercultural del profesorado. *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, 65-74.
- Sales, A; Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde los procesos de investigación- acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sánchez, J. y Santos, I. (2004). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

- Santos Rego y Lorenzo, M. M. (2006). Escolarización y expectativas educativas en familias inmigrantes. En M. A. Santos Rego (Ed). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. (pp. 67- 99). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Rego, M. A y Lorenzo, M.M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais de Galicia.
- Santos Rego, M. A; Esteve, J. M.; Ruiz, C y Lorenzo, M. M. (2004). Familia, educación y flujos migratorios. En J. M. Touriñán y S.M. Santos Rego (Eds.) (2004). *Familia, Educación y sociedad civil* (pp. 203-280). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela,
- Santos Rego, M. A (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Savater, F (2004). Idolatría de la diversidad. *El País*, 9891, pp.15-16.
- Sepúlveda, G. (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Revista Docencia*, 13, 38-45.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simpson, G.E. y Yinger, M. (1987). *Racial and cultural minorities. An analysis of prejudice and discrimination*. Londres: Plenum Press.
- Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- SOS Racismo. *Informe Anual 2006 sobre el racismo en el Estado Español*. Barcelona: SOS Racismo.
- Staimback, S y Staimback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- Taylor, E. B. (1975). *La ciencia de la cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Taylor, S. J y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela: Clima, estructura y estrategias de representación. *Migraciones*, 12, 81- 102.
- Terrén, E. (2002). La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. *Papers*, 66, 45- 57.
- Torrego, A., Gómez, L. E., & Parejo, J. L. (2012). La educación intercultural como forma de inclusión: Discurso, supuestos ideológicos y voluntad política. *Tabanque: Revista pedagógica*, 25, 63-78.
- Torrego, L. (2013). Formación del profesorado y diversidad cultural. Algunas consideraciones. *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, 109-117.
- Touraine, A. (2000). El fin de la cultura instrumental. *Cuadernos del Mediterráneo*. 1, 17- 24.
- Trujillo Sáez, F. (2003). Carta abierta sobre la interculturalidad. *Carabela*, 54, 167- 174.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Vargas, L. y Méndez, A (2012). La interculturalidad: una propuesta para fortalecer los valores sociales en un mundo multicultural. *Uaricha, Revista de Psicología*. 9 (18), 112-130.
- Verdía, E. (2011). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los

profesores de ELE, en *Actas II Encuentros Comillas*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd>.

- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a T. (2004a). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En Sánchez Lobato, J y Sánchez Gargallo, I. *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Yates, A. (1970). *Agrupamiento en educación*. Buenos Aires: Paidós.