

Consecuencias de la Diversidad Cultural en el aula de Educación Primaria

Autor: Ruiz Ramírez, María del Carmen (Licenciado en psicopedagogía, Maestra de Educación Primaria).

Público: Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Diversidad Cultural. **Idioma:** Español.

Título: Consecuencias de la Diversidad Cultural en el aula de Educación Primaria.

Resumen

Este proyecto de investigación pretende poner de manifiesto las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos o dificultades que presenta la presencia de los alumnos inmigrantes en el aula, así como sus concepciones sobre la situación de convivencia intercultural que se vive en estos centros escolares. El docente es el punto clave del proyecto ya que esta diversidad cultural sino es bien gestionada en los distintos centros docentes y consecuentemente en sus aulas por el profesorado puede acarrear problemas de discriminación y racismo tanto dentro del aula como fuera de ella.

Palabras clave: Diversidad, cultura, educación.

Title: CONSEQUENCES OF CULTURAL DIVERSITY IN THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOM.

Abstract

This research project aims to highlight the perceptions that teachers have about the conflicts or difficulties presented by the presence of immigrant students in the classroom, as well as their conceptions about the situation of intercultural coexistence that is lived in these schools. The teacher is the key point of the project since this cultural diversity is well managed in the different teaching centers and consequently in their classrooms by the teaching staff can lead to problems of discrimination and racism both inside the classroom and outside of it.

Keywords: Diversity, cultural, education.

Recibido 2018-05-18; Aceptado 2018-05-23; Publicado 2018-06-25; Código PD: 096083

BLOQUE 1: MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración y los flujos migratorios constituyen un importante reto y una creciente preocupación para nuestra sociedad (*Geddes, 2003*).

La existencia e incremento progresivo de una sociedad culturalmente pluralista está requiriendo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada; una educación que supere el ámbito escolar y conecte con la realidad social circundante, pues un número cada vez mayor de personas, no solo ni exclusivamente del ámbito escolar educativo, demanda estrategias para afrontar el reto de una sociedad más diversa desde el punto de vista étnico y cultural (*Sáez Alonso, 1992*).

En primer lugar, en el Bloque 1, se realiza una aproximación teórica a los distintos conceptos que abarca la interculturalidad y la relación de los mismos, así como un análisis de los antecedentes de la educación intercultural a lo largo de los años. Asimismo se muestran estudios realizados en España y en Andalucía y, más concretamente, en la ciudad de Málaga respecto a esta interculturalidad en las aulas educativas.

En segundo lugar, se nombran distintas medidas de atención educativa que se están llevando a cabo desde las administraciones con competencia educativa para dar respuesta a la diversidad cultural. Además se mostrarán las diferentes medidas que se llevan a cabo en Andalucía y, más concretamente, en Málaga.

En tercer lugar, se analiza la legislación y normativa vigente respecto a la interculturalidad en el ámbito educativo actual y cómo se concibe en la misma. Para ello se tendrán en cuenta leyes educativas fundamentales como pueden ser la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) modificada por la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*.

En cuarto lugar, se mostrarán los modelos educativos que se dan en los centros educativos y aulas docentes para atender la creciente diversidad cultural, desde distintos puntos de vista con las aportaciones de autores como: Juan José Leiva o Antonio Muñoz Sedano.

En el siguiente Bloque 2 se profundizará en el marco metodológico que se ha seguido para abordar este proyecto de investigación y dentro de este bloque, por tanto, se presentarán aspectos fundamentales como pueden ser: la finalidad y objetivos principales del estudio, el enfoque y diseño de la investigación, los instrumentos utilizados, las fases del estudio de investigación, los protocolos elaborados para la recogida de la información y los procesos implementados para el análisis de la información.

Continuaremos con el Bloque 3 en el que se tratará la información recabada para su posterior análisis y la, consiguiente, discusión de resultados obtenidos.

En el Bloque 4 se presentarán los resultados finales de la investigación teniendo en cuenta la información obtenida en todos los bloques y capítulos anteriores.

Por último, en el Bloque 5 se ponen de manifiesto las limitaciones que se han encontrado a la hora de llevar a cabo este proyecto de investigación y los impedimentos que se han ido encontrando.

2. MARCO TEÓRICO

Para abordar el marco teórico es imprescindible describir la evolución de dicho aspecto en nuestro país y la normativa en la que queda recogida.

a) Conceptos claves en cuanto a la cultura y la Educación Intercultural

Centrándonos en la concepción antropológica de cultura, han existido multitud de definiciones a lo largo del desarrollo de la disciplina antropológica desde que *Tylor* propusiera la siguiente definición en 1871: “**Cultura** es el todo complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembro de una sociedad”.

Cuando nos referimos a **identidad cultural** (*Kuper, 2001*) no podemos separarla de la doble dimensión personal y social. Cada sujeto es capaz de construirse su identidad colectiva, su pertenencia a una cultura desde su propia identidad personal. La identidad personal es única y diferente a ninguna otra persona, está muy relacionada con el autoconcepto y dónde se cruzan los sentimientos que uno tiene de sí mismo y los que tienen los otros. Sin embargo, la identidad colectiva supone un sentimiento de pertenencia a un grupo cuando se apropia de los saberes, destrezas y valores de dicho colectivo. La identidad colectiva provoca un sentimiento de seguridad y protección.

Allport (1954) define **estereotipo** como una creencia exagerada con, o acerca de, las costumbres y atributos de un determinado grupo o categoría social, en función de la cual se justifica o racionaliza nuestra conducta en relación a dicha categoría. La generación de estereotipos obedece a la necesidad o deseo de tener una opinión en la experiencia propia y suficiente de la que extraer un conocimiento directo, por economía mental. Las opiniones se forman sobre los que otras personas dicen.

Estereotipo y prejuicio son mecanismos cognitivos basados en ideas y opiniones ya formadas sobre el entorno de forma indirecta. El **prejuicio** además incluye una valoración implicando el acto de juzgar, rechazando o desaprobando, implica un juicio negativo preconcebido de personas y grupos basado en estereotipos (*Alport, 1954*).

Por consiguiente hoy en día el término integración ha ido tomando una nueva mirada. Actualmente se busca una **inclusión** de los niños con necesidades especiales. La inclusión según *Stainback* (1999) significa acoger a todos los ciudadanos con los brazos abiertos, en las escuelas y comunidades. Este nuevo término permite que hablemos de incluir a los niños en la sociedad, de que sean las escuelas quienes se adapten a ellos, donde los niños no sean segregados ni etiquetados.

Por eso, entendemos la **interculturalidad** como meta y como camino. Es decir que los procedimientos y estrategias de este modelo deben en la medida de lo posible tener presentes las posibilidades de crear y recrear los puntos fuertes (*Tylor, 2005*).

El modelo que se debería seguir en los mismos sería el de **Educación intercultural**, educación en y para la interculturalidad es necesaria para todas las sociedades y culturas y para todas las personas, no está centrada en los que son culturalmente diferentes (*Besalú, 1991*).

Siguiendo a *Besalú (2005)* y *Carbonell (1999)* para una educación intercultural de calidad se debe abordar las siguientes líneas de trabajo: aspectos afectivos, éticos y de valores; pedagógicos, didácticos y organizativos; y curriculares.

b) Antecedentes de la Educación Intercultural

El nacimiento de las primeras propuestas de educación intercultural en el Estado español surge, en sus inicios, ligada a las prácticas de personas que trabajan en y con colectivos gitanos sobretodo al tratamiento de la cultura gitana en la escuela (*Gómez, J. 2004*).

Es un momento de auge y Promoción del asociacionismo juvenil, de redes de información, de campañas de tiempo libre y tienen lugar también el nacimiento de las primeras Escuelas de Tiempo Libre y educación juvenil: llevando a cabo diversos cursos de monitores/as, coordinadores/as y animación juvenil. Basados todos ellos en contenidos de educación en valores, suponen los ejes de un discurso alternativo en el tiempo libre (*Essomba, 2008*).

Martínez (2004) señala, como la Reforma educativa de 1990 asume parte de esta filosofía y la traslada a las áreas transversales pasando a formar parte del currículo escolar en la enseñanza obligatoria. Asesores y asesoras del ministerio de educación se encuentran en las bibliotecas de tiempo libre un yacimiento importante de documentos elaborados y utilizados para la formación.

Es importante resaltar que, tal y como indica *Martínez (2004)*, la novedad de lo intercultural en España nos obligó en un primer momento a mirar los enfoques predominantes en nuestro ámbito geográfico inmediato, más particularmente a lo que se había venido haciendo en Europa. No es necesario aclarar que nos estamos refiriendo a los países receptores de la inmigración desde hacía muchos años.

Sin embargo, desde los años ochenta, su objeto se transforma hacia todos los alumnos ciudadanos. Pasa a hablarse de la educación para la “alteridad” o educación para todos, existiendo un reconocimiento expreso del papel limitado de la escuela. La educación intercultural se aplica también a otras instancias que inciden significativamente en la formación de las personas, especialmente a los medios de comunicación y a las políticas (locales y sectoriales), en sintonía con lo que viene denominándose “la ciudad educadora” (*Martínez, 2004*).

Como dice *Xavier Albó (2003)*, alguna forma de interculturalidad existe donde quiera que haya comunicación e intercambio directo o indirecto entre individuos o grupos de diferente tradición cultural, sea por la causa que sea, y eso nos debe hacer trascender esa visión restringida de asociar solo interculturalidad a la inmigración o a las minorías étnicas. Especialmente trascender el enfoque parcial que trata estas temáticas solo mirando a las minorías, para poder construir uno nuevo que desplace el foco de atención hacia un “nosotros” más extenso, que facilite procesos socioeducativos para todos y para todas.

c) Evolución en la investigación sobre Educación Intercultural en España, Andalucía y Málaga

Autores como *Muñoz-Repiso, M. et al. (1992,)* indican como la década de los ochenta marca en la Unión Europea el comienzo de las investigaciones dedicadas al análisis de las implicaciones de la inmigración y el tratamiento de la diversidad cultural en la educación. Conciencia del marcado pluralismo cultural emergente en la sociedad y en la escuela inherentes al fenómeno migratorio.

En 1991 la Comisión Europea encargó a los Estados miembros elaborar un informe sobre la situación de la educación intercultural en cada territorio. Resultado de esta iniciativa es el Informe sobre la educación intercultural en España (1992).

La evolución de esta línea de investigación sigue una pauta marcada en tres etapas diferenciadas: hasta la década de los noventa; de 1990 a 1997; y de 1997 hasta la actualidad (*González Falcón, 2003*).

Hasta 1990: Hasta esta fecha los estudios sobre educación intercultural se refieren a la escolarización de alumnado de etnia gitana, realizados por diferentes colectivos como el Secretariado General Gitano; Presencia Gitana; Enseñantes con Gitanos, p. ej., que pueden considerarse como los verdaderos estudios pioneros dentro de esta línea de investigación (*García Fernández, J. & Moreno, I. 2002*).

De 1990 a 1997: A partir del comienzo de la década España pasa de ser emisor de inmigración a receptor, lo cual se va a reflejar en la presencia progresiva de alumnado de origen extranjero en los centros escolares y, por consiguiente, en un aumento del interés por este tema de investigación, por parte de la propia admón educativa y diferentes grupos de investigación.

El verdadero punto de inflexión en la investigación sobre el tema lo marca la fecha de 1992, cuando el MEC acogió con gran interés la iniciativa de la Comisión Europea antes citada, constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de nuestras estructuras educativas ante este fenómeno (*Grañeras et al., 1999: 111*).

A la emergencia y desarrollo de esta línea de investigación contribuyeron dos factores decisivos: a) la progresiva incorporación de trabajadores extranjeros, y b) el impulso dado a las políticas de igualdad, como desarrollo de la Constitución Española, a través de leyes como la LODE y la LOGSE. La apuesta institucional por esta línea de investigación se concretaría en tres tipos de actuaciones:

- la realización de trabajos llevados a cabo por la propia Administración (*CIDE*) y la financiación de investigaciones realizadas por equipos externos a la misma.
- el seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación a través de la organización por parte del CIDE de distintos encuentros y jornadas;
- la difusión de estos trabajos, de cara a ofrecer el avance de los resultados de las investigaciones.

De 1998 a la actualidad: Es destacable la baja frecuencia de estudios sobre enseñanza a extranjeros de la lengua mayoritaria, así como de lengua y cultura de origen. Igualmente son escasos los estudios sobre las relaciones entre la variable de género y la inmigración. Este último período también se caracteriza por la nueva orientación de los problemas de investigación y de las metodologías empleadas (*Carrasco, S. et al., 2002*).

d) INVESTIGACIONES LLEVADAS A CABO EN ESPAÑA, ANDALUCÍA Y MÁLAGA

En nuestro país, y según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, y recogidos en el Informe Anual “*Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010*”, el número de alumnos de origen inmigrante pasó de 460.518 en el curso 2004-2005 a 702.392 en el curso 2007-2008 y de 743.696 en el 2008- 2009 a 762.746 en el 2009-2010, representando el 9,6 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso.

Andalucía junto a las comunidades de Madrid, Cataluña y Canarias son los lugares elegidos por la población inmigrante para emprender una nueva vida. Aunque, las cifras oficiales de inmigrantes en nuestro país están por debajo del 2%, las informaciones que se nos presentan cada día en los informativos hacen que este tema suscite cuando menos alarma social y brotes de intolerancia en algunos puntos de nuestra geografía.

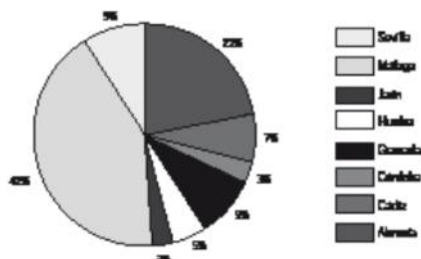
Según los datos publicados por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Septiembre de 2010, en el curso 2009/2010, los centros educativos andaluces acogían ya a un total de 101.565 escolares inmigrantes. Concretamente, en el caso de la provincia de Málaga, sus centros acogían ya a 30.084 alumnos inmigrantes, casi el doble de escasamente hace cuatro cursos académicos, cuando acogía a 16.994 (curso 2005/2006).

Analizando la información por niveles educativos puede apreciarse cómo el alumnado extranjero ha ido aumentando cuantitativamente en todos ellos, especialmente a partir del curso 2001-002. Si bien es en la Educación Infantil y Primaria donde la evolución ha sido más clara, desde una mirada retrospectiva es en la ESO donde las cifras han sido más espectacular.

Una primera explicación tiene que ver sin duda con el propio proceso de implantación de la LOGSE y por tanto de la ESO, al escolarizarse la población hasta al menos los 16 años. Otra tiene que ver con las propias fluctuaciones migratorias, estando directamente relacionado el aumento de alumnos en este nivel educativo con el aumento de efectivos de inmigrantes llegados a España.

Por profundizar algo en los matices entre la evolución en España y en Andalucía, la presencia de extranjeros ha aumentado de manera más acentuada en el conjunto del territorio nacional que en nuestra Comunidad Autónoma. Así,

según las cifras del Padrón, en estos primeros siete años del siglo XXI, el número de extranjeros se ha casi quintuplicado en España, al tiempo que en Andalucía, «solo» se cuadruplicó. De esas tasas diferenciales de crecimiento se deriva una reducción de la proporción de extranjeros asentados en Andalucía: mientras que a finales de 1999 residía en Andalucía aproximadamente uno de cada siete extranjeros empadronados en España (concretamente, el 14 % de estos), a finales de 2006 dicha proporción bajó a 1/9 (o sea, un 11,5 %).



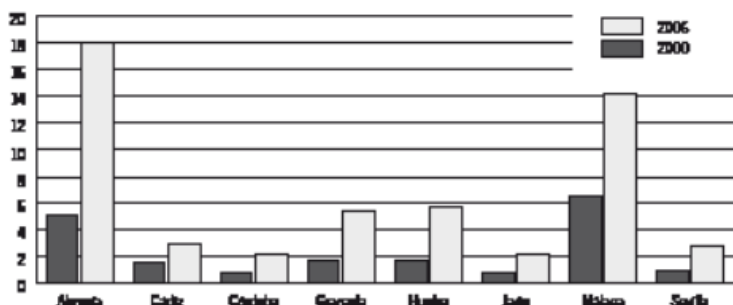
Población extranjera empadronada en Andalucía a finales de 2006, por provincias. FUENTE: INE (Padrón a 1-1-2007; datos provisionales).

Con respecto a la distribución de los extranjeros por las distintas provincias andaluzas, es bien sabido que dista mucho de ser homogénea. Nótese que las provincias de Almería (22 %) y Málaga (42 %) acogen, entre ellas, a dos tercios de la presencia inmigrante en toda la región.

De los 527.000 extranjeros empadronados en Andalucía a finales de 2006 (según datos provisionales del INE), casi 220.000 estaban inscritos en los registros de algún municipio malagueño y 115.000 personas más en el Padrón de alguna localidad almeriense. Con casi 50.000 extranjeros empadronados, las provincias de Sevilla y Granada acogen, cada una, a un 9 % de la población extranjera asentada en Andalucía.

Almería y Málaga vuelven a destacar en relación a la proporción de extranjeros entre todos los habitantes, al presentar ratios que están muy alejadas de las observadas en las demás provincias. De hecho, aunque en estos primeros años del siglo la proporción de extranjeros se haya multiplicado en todas las provincias andaluzas, solo en dos de ellas (concretamente, en Granada y en Huelva) la ratio alcanza, a finales de 2006, aquel 6 % aproximadamente que se había observado ya seis años antes en Almería y en Málaga. Mientras tanto, en estas dos provincias, la proporción de extranjeros se ha elevado a un 14 % (Málaga) e, incluso, hasta el 18 % (Almería) de toda la población empadronada.

En Andalucía en su conjunto, en este período (finales de 2000- finales de 2006), la proporción de extranjeros de entre todos los habitantes empadronados se ha triplicado, pasando del 2,22 % al 6,55 %.



Porcentaje de extranjeros con respecto al total de empadronados en Andalucía a finales de 2000 y 2006, respectivamente, por provincias.

FUENTE: INE (Padrón a 1-1-2001 y 1-1-2007; datos para 1-1-2007 provisionales).

Estos datos aluden a una distribución diferencial de los extranjeros en el territorio. Para la configuración de esas diferencias, las oportunidades laborales juegan un papel decisivo,

junto con factores climáticos y medioambientales, relevantes sobre todo para la inmigración procedente de nuestro entorno europeo. En líneas generales, podemos decir que los inmigrantes se concentran, sobre todo, en el litoral y en las grandes áreas metropolitanas. En estas últimas, su presencia absoluta puede llegar a ser importante (por ejemplo, en Sevilla capital asciende a más de 25.000 personas a finales de 2005, siempre según datos del Padrón), aunque se diluye en términos relativos.

3. MARCO NORMATIVO DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ACTUAL

La Constitución española, en el artículo 27, reconoce a todos los españoles el derecho a la educación y, en su artículo 9.2, encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos.

Es en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, donde se comienza a orientar la educación hacia aspectos más interculturales, aunque tan solo aparece de una forma más específica en la educación obligatoria, algo que también aparece reflejado en la *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE)*. A pesar de emplearse más interculturalidad en el aula, aún no se refleja una educación intercultural como tal en la ley de educación.

En el ámbito autonómico, la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007). Continuando las líneas establecidas en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*, se fundamenta en los principios de formación integral del alumnado, equidad y mejora permanente del sistema educativo, respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses, promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual y autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional en el funcionamiento y gestión de los centros docentes.

Podemos destacar, que en relación a la cultura, principalmente según la *LOMCE* “apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera”, por lo que se ve, que hoy en día, cobra aún más relevancia aprender al menos otra lengua. Sin embargo, esto tiene más relevancia que aprender más aspectos de esta cultura, como las costumbres.

En el ámbito autonómico, el *Estatuto de Autonomía para Andalucía*, en su artículo 12.1, establece que la Comunidad Autónoma de Andalucía promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; removerá los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, y facilitará la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social.

Con la *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, la Junta de Andalucía renueva y consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado del Bienestar.

Como medida estratégica se pretende impulsar la coordinación de las distintas Administraciones y la colaboración de instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales en el desarrollo de programas y acciones de compensación educativa y social según el espíritu que caracteriza a las organizaciones de acción voluntaria.

En este sentido, la población escolar, que presenta diferentes capacidades de tipo físico, psíquico o sensorial, tiene necesidades educativas muy distintas entre sí. Ello requiere respuestas educativas también diferenciadas.

Por otro lado, existe en la Comunidad Autónoma de Andalucía un colectivo de niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial problemática de índole sociocultural.

Es igualmente necesario que la *Consejería de Educación y Ciencia* garantice la continuidad del proceso educativo a aquel alumnado que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no puede seguir el proceso normalizado de escolarización en los Centros escolares.

Por todo ello, la presente *Ley de Solidaridad en la Educación* viene a consolidar y reforzar las actuaciones de compensación iniciadas desde hace más de una década y pone en marcha otras nuevas para dar respuesta a las necesidades y situaciones actuales. En este sentido, la presente Ley ha de ser el punto de confluencia de todos los esfuerzos que se lleven a cabo en la Comunidad Autónoma Andaluza en pro del ejercicio de la solidaridad y de la erradicación de situaciones que impidan que todos y cada uno de los andaluces consigan desarrollar el máximo de sus capacidades personales.

Asimismo la *ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación (B.O.J.A. 2/12/99)* ya viene a recoger entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios y desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

El Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes, en el desarrollo del objetivo segundo, recoge: "Dentro del Proyecto Curricular de Centro tiene especial relevancia el Plan de Orientación y Acción Tutorial ya que es el instrumento que va a permitir a los equipos docentes incluir los programas de acogida y las actuaciones específicas para favorecer el proceso de integración del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como las medidas que contribuyan a evitar las actitudes de rechazo, intolerancia o discriminación" (*CECJA: 2001*).

Lo que hasta cursos anteriores han sido recomendaciones desde un punto de vista técnico pedagógico hoy tienen carácter legislativo, y por tanto prescriptivo.

4. MEDIDAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA QUE SE LLEVAN A CABO DESDE LA ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (*LOE, 2006*).

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión, asegurándose su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiéndose introducir medidas de atención a la diversidad en las distintas etapas educativas (*MEC, 2013*).

La escolarización de este alumnado en unidades específicas de educación especial, bien en centros ordinarios, bien en centros específicos, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios (*LOE, 2006*).

Corresponde a la Administración educativa promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, y adaptar la respuesta educativa a lo largo de toda su escolarización de manera que pueda acceder a las enseñanzas postobligatorias, adaptando las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran (*LOMCE, 2013*).

a. Medidas de atención educativa a la diversidad en Andalucía

La Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2 de diciembre de 1999) y el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23 de junio de 2003).

Podemos decir de antemano, y como el propio nombre de los instrumentos mencionados indica, que la educación intercultural en Andalucía tiene un fuerte componente de compensación educativa. La Ley de Solidaridad en la Educación establece la necesidad del enfoque intercultural a partir de la presencia de una “nueva” diversidad cultural, o por la presencia de “otras culturas” distintas a la cultura de la comunidad gitana, ya existente en nuestra sociedad:

(...) en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los Centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios. (...) (Preámbulo de la Ley de Solidaridad).

En cuanto a los planes educativos que reflejan el interés de la administración autonómica por caminar hacia una educación intercultural, hemos de mencionar: El Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (o Plan de Educación Intercultural), y el Plan Andaluz de Educación para la Cultura y la No Violencia, ambos integrados en el I Plan Integral para la Inmigración para Andalucía (2001-2004). La concepción de educación intercultural que se desprende de estos planes se basa en reconocer que se trata de algo que no sólo repercute a las minorías, sino que ha de aplicarse a toda la población, que supone mirar al “otro” con una óptica distinta, y que debe tener actuaciones de compensación educativa:

La interculturalidad supone (...) una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes (...) supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente (...), implica también facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, adquiriendo un carácter compensador (...) (*I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, 86*)

Además de todo lo mencionado anteriormente basado sobre todo en las medidas llevadas a cabo desde la normativa andaluza, desde el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (MEC, 2013) en su Informe sobre el estado del Sistema Educativo, se expone las políticas educativas desde las distintas comunidades autónomas.

En Andalucía podemos destacar, por un lado, la creación de las Comunidades de Aprendizaje reflejada en la *Orden de 8 de junio de 2012 el procedimiento de Inscripción y Continuidad de Centros y crear la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje* y, por otro, la Red Andaluza "Escuela, Espacio de Paz" recogida en la *Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la → Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia) (BOJA 03-05-2011)*.

Respecto a la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» señalar que es una red de centros interesados en compartir iniciativas, recursos y experiencias para la mejora de la convivencia escolar y la difusión de la Cultura de Paz, contrayendo un compromiso de profundización en aspectos concretos de su Plan de Convivencia. La normativa que regula el funcionamiento de la red pone el acento en la cultura de la evaluación, en la necesidad de visibilizar las buenas prácticas de los centros y en la voluntad de aportar materiales, estrategias y recursos a toda la comunidad educativa (*Junta de Andalucía, 2013*).

b. Medidas de atención educativa a la diversidad en Málaga

En Málaga, al igual que en Andalucía, la práctica educativa intercultural viene determinada por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre el significado de la interculturalidad, y en segundo lugar, la formación intercultural del profesorado. Estos dos aspectos son básicos para entender que, en la actualidad, la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y que la traducción de los principios y valores de la educación intercultural modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica, y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria.

Debemos destacar que en Andalucía, y concretamente en Málaga, el profesorado valora muy positivamente el papel del profesorado de las aulas ATAL. No obstante, se confunden sus funciones y algunos docentes piensan que este profesorado se encarga de toda la educación intercultural en sus centros escolares. Lógicamente, esto es un error frecuente que tiene que ver con dos factores íntimamente relacionados. Por un lado, el escaso compromiso por el desarrollo práctico y coherente de la interculturalidad, y por otro, el déficit en materia de formación específica en educación intercultural, lo que interactúa de manera negativa para la propia convivencia escolar, ya que el profesorado necesita de una formación que le haga cambiar también sus actitudes en esta materia.

Proyectos de diversidad cultural en Andalucía y Málaga

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha a partir del Curso Escolar 2000-01 el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes, como una iniciativa derivada de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, uno de cuyos objetivos es "potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios".

Entre las medidas del Plan está la "formación y asesoramiento específico al profesorado de los Centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes"

Intervención Comunitaria Intercultural en Málaga

«Intervención Comunitaria Intercultural en Málaga» es el nombre del proyecto para gestionar la diversidad cultural que el Ayuntamiento de Málaga lleva a cabo en el distrito Bailén Miraflores en colaboración con la Fundación «la Caixa».

La iniciativa, aprobada ayer en la junta de gobierno local, tiene como objetivo desarrollar un nuevo modelo de trabajo en dicho distrito en colaboración con los servicios sociales comunitarios municipales.

Este proyecto se desarrolla en zonas con una diversidad cultural significativa y prioriza acciones de carácter socioeducativo en el ámbito de la salud comunitaria y en el de la participación ciudadana.

Así, se actúa especialmente con las familias, los niños y los jóvenes y la finalidad es promocionar la convivencia y la cohesión social.

5. MODELOS EDUCATIVOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD CULTURAL

En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2008), descubrimos la existencia de cuatro “miradas” sobre educación intercultural desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

En primer lugar, tendríamos la *perspectiva técnica-reduccionista*. Sería aquella que plantean los docentes que consideran que la educación intercultural es, más que otra cosa, una educación que se imparte en contextos educativos donde hay muchos alumnos inmigrantes y especialmente dirigida a ellos y a sus familias. La diversidad cultural es vista como un problema, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole de curricular con alumnado inmigrante con problemas de incorporación tardía o desfase curricular significativo.

En segundo lugar, la *perspectiva romántica-folclórica*, especialmente predominante en centros educativos acogidos a planes de compensación educativa. Es aquella donde el profesorado percibe y siente la interculturalidad como una propuesta fundamentalmente utópica y cuyo reflejo real en la práctica escolar es exaltar el mero conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas de los alumnos inmigrantes de sus centros escolares a través de fiestas y jornadas escolares específicas.

En tercer lugar, el *enfoque o mirada crítica-emocional* en educación intercultural. Se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular. La interculturalidad no se plantea como una propuesta dirigida a toda la comunidad educativa, y se trasciende el marco lectivo y de clase para dinamizar la escuela como un espacio donde tengan voz familias y alumnos autóctonos e inmigrantes para aprender a convivir juntos, y donde el contagio emocional del intercambio cultural es un elemento clave para la promoción positiva de la autoestima de los jóvenes inmigrantes, y, también, de la crítica constructiva de las diferentes identidades culturales grupales.

En cuarto y último lugar, tendríamos el *enfoque o perspectiva intercultural* que denominamos humanista o reflexivo. Esta perspectiva también tiene el apoyo de un nutrido grupo de docentes que considera que la interculturalidad es un cambio actitudinal y de educación en valores.

En esta perspectiva se defiende la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no es tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas, colaborativas,...).

En este sentido, estamos de acuerdo con Aguado (2003) y Soriano (2008), en la necesidad de ir construyendo un modelo inclusivo de acción educativa para las escuelas interculturales, y en términos generales, para todas las escuelas sin ningún tipo de excepciones. Entre las principales características que pueden definir este modelo, proponemos las siguientes:

- El profesorado debe promover actitudes democráticas, solidarias e interculturales.
- La comunidad educativa necesita reflejar y legitimar la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
- El currículum y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales, sobre conceptos, procedimientos y valores.
- Tanto el profesorado como el alumnado y familias necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales.
- Los equipos directivos deben impulsar la participación activa y crítica de todos los agentes sociales y educativos del contexto escolar.
- La comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales y escolares disponibles para aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.

6. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO. PRÁCTICAS QUE IMPLEMENTAN

a. Respuesta del profesorado ante el aumento del alumnado inmigrante en las aulas

Debemos reconocer que los docentes están realizando un enorme esfuerzo en comprender que la diversidad cultural es ya un factor educativo de primera magnitud. Ciertamente, el profesorado se encuentra comprometido con que los principios de la interculturalidad impregnen y formen parte necesariamente de los principios educativos de sus escuelas, y que las actividades interculturales son fundamentales para favorecer la integración efectiva del alumnado inmigrante (*Leiva, 2010*).

El profesorado concibe la educación intercultural en términos de reflexión profunda sobre la educación actual, es decir, es una opción pedagógica que emerge con fuerza a partir de la reflexión sobre la actual situación de creciente diversidad cultural en las escuelas. Sin embargo, hay que decir que son muchos los profesores que opinan que la interculturalidad no solamente puede quedarse en el aspecto reflexivo (*Torres, 1998*), sino que también tiene que dar una respuesta práctica y ajustada a la realidad educativa compleja que se viven en las escuelas de diversidad.

Ahora bien, es cierto que todavía son pocos los docentes que contemplan la interculturalidad como una propuesta crítica y transformadora en educación (*Díaz-Aguado, 2002*). Sin embargo, existe una creciente tendencia a concebir la interculturalidad, no sólo en términos de conocimiento cultural (dimensión cognitiva), sino que los aspectos afectivos (dimensión emocional) también sean considerados como claves fundamentales para llevar a la práctica una auténtica educación intercultural.

Ante ello, el docente es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar, no sólo al alumno sino también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro e interacción cultural, donde su participación y e implicación en las acciones desarrolladas en la escuela sean vistas como necesarias y enriquecedoras para la propia salud vital de un clima escolar positivo (*Melero, 2004*).

Tal y como subraya *Soriano (2009)*, el protagonismo del docente en las escuelas cuya diversidad la definen, es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo, o incluso algo ajeno o indiferente en el contexto social.

La práctica educativa intercultural viene determinada por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la concepción pedagógica que tienen los docentes sobre el significado de la interculturalidad, y en segundo lugar, la formación intercultural del profesorado. Estos dos aspectos son básicos para entender que, en la actualidad, la práctica de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea, y que la traducción de los principios y valores de la educación intercultural modula generalmente entre el deseo y la realidad, esto es, entre el deseo de ser una propuesta pedagógica crítica, y la realidad de ser una prolongación de un tipo específico de educación compensatoria (*Leiva, 2010*).

b. Propuestas pedagógicas para afrontar la diversidad cultural en las aulas

Tal y como lo plantea el profesor *Esteve (2004)*, la educación intercultural es un desafío pedagógico que se encuentra en estos momentos ante la necesidad de encontrar guías y diseños formativos que permitan su realización práctica y coherente.

Resulta obvio señalar que para atender a cualquier propuesta educativa de carácter intercultural es necesario atender a los objetivos de la educación intercultural, y de manera más precisa, determinar cuáles serían los propósitos fundamentales de las escuelas interculturales, entendidas como instituciones educativas preocupadas y ocupadas en emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza (*Leiva, 2007*).

En este sentido, la educación intercultural viene definida por la propia realidad multicultural de los contextos educativos, es decir, por la presencia de personas de orígenes culturales diversos tanto en nuestra sociedad como en la propia escuela. En el caso concreto de lo que ha venido a denominarse escuelas interculturales, abordar la diversidad cultural se plantea como una iniciativa pedagógica ineludible, y en ningún caso como una lacra o elemento perturbador de la vida escolar cotidiana (*Santos Rego, 2008*).

Dicho esto, algunas propuestas pedagógicas derivadas precisamente de la necesidad de mejorar la comunicación y la competencia intercultural del profesorado, atendiendo a la necesidad de generar procesos de reflexión sobre la cultura de la diversidad en la escuela (Leiva, 2007):

a) Potenciar la autoestima de los alumnos/as inmigrantes, ayudándoles a desarrollar la confianza en su habilidad para progresar en sus relaciones sociales y emocionales con sus compañeros de clase y el profesorado.

b) Facilitar a todo el alumnado de las escuelas interculturales el desarrollo y puesta en práctica de habilidades de conocimiento y respeto a la diversidad cultural existente en sus centros educativos.

c) Favorecer la interacción y la comprensión cultural y social de todos los alumnos/as y sus familias, a través del desarrollo de una perspectiva amplia de educación en valores democráticos en el marco de la sociedad en la que viven.

d) Proporcionar al alumnado inmigrante ayuda y comprensión para desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para mantener, siendo conscientes críticamente de su identidad individual y cultural, sus raíces culturales sin perder de vista la importancia de su integración plena en la sociedad de acogida, a través del aprendizaje crítico de referentes éticos, sociales y emocionales.

BLOQUE 2: MARCO METODOLÓGICO

7. FINALIDAD Y OBJETIVOS PRINCIPALES DEL ESTUDIO

La finalidad del proyecto es conocer la influencia que tiene la diversidad cultural en la práctica educativa e indagar en el pensamiento pedagógico de los docentes sobre el fenómeno migratorio para, por consiguiente, contribuir a la mejora de la escuela en los centros educativos españoles de los niveles obligatorios de la Educación Primaria. Con esta finalidad nos proponemos revisar varios conceptos claves relacionados con la « cultura » y la « Educación Intercultural » y cómo se hace frente a el mismo en los centros educativos y, más concretamente, en las aulas por parte del profesorado. Para ello tendremos en cuenta las concepciones que tienen los docentes sobre la presencia de alumnado inmigrante en las aulas y las prácticas que implementan para hacer frente a este diverso contexto.

En cuanto a los objetivos de esta investigación señalar en primer lugar la asunción inicial en la que se basa la cuestión objeto de estudio es la consideración de que la educación, de forma prioritaria en la etapa obligatoria, debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles.

El objetivo general de esta investigación trata de:

- Conocer la influencia que tiene la diversidad cultural en las aulas de Educación Primaria.
- A partir de este objetivo nos planteamos otros objetivos específicos que son los siguientes:
 - Conocer el pensamiento pedagógico del profesorado sobre el fenómeno migratorio que se está dando en sus aulas.
 - Analizar la actitud del profesorado hacia la diversidad de culturas.
 - Descubrir si las prácticas docentes que están llevado a cabo son las adecuadas.

Por tanto, partiendo de estos objetivos generales y específicos podríamos definir como posibles hipótesis de trabajo y que guiarán nuestro proyecto:

- La diversidad cultural en las aulas influye en la práctica que el docente lleva a cabo.
- La diversidad cultural en las aulas no influye en la práctica que el docente lleva a cabo.

8. DISEÑO METODOLÓGICO

La definición del enfoque metodológico es el primer paso a la definición de la manera que se recogerán los datos, como serán analizados e interpretados.

Con el término “investigación cualitativa”, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (*Strauss, 2011*).

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático reinterpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (*Unesco, 2006*).

Los métodos cualitativo pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho pero se busca obtener un conocimiento nuevo (*Stern, 1980*).

El enfoque incluye el diseño mismo del instrumento. A grandes rasgos, en la dinámica del quehacer investigativo de las Ciencias Sociales se puede distinguir dos enfoques metodológicos: el cuantitativo y el cualitativo.

En este caso, estaremos hablando de un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa es aquella que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados. Se pretende comprender fenómenos, entender contextos o puntos de vista de los actores sociales (*Albert Gómez, 2007, p. 139-165*).

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) consideran que del planteamiento de la pregunta se deriva la metodología a usar. Así, una pregunta que busca conocer una metodología, los efectos de su actuación, y a un docente de forma subjetiva y en profundidad requiere de una metodología cualitativa.

Si profundizamos en las características propias de la investigación cualitativa *Taylor y Bogdan (1986)*, consideran que son:

- La comprensión del tratamiento, puesto que busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de una determinada manera.
- La relación investigador y el objeto de estudio es concomitante, es decir, existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador y los sujetos investigados.
- Considera la entrevista, la observación sistemática y el estudio de casos como el método de producción de conocimiento. Utilizando únicamente técnicas cualitativas.
- Se centra en la descripción y comprensión de lo individual.
- Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en parte como una acción transformadora. Una vez analizadas las características de la metodología cualitativa, se puede afirmar que hay diferentes métodos que permiten investigar.

Básicamente, existen tres componentes principales en la investigación cualitativa (*Strauss, 2011*).

- Primero, están los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos y registros.
- Segundo, están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías, en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se le suele denominar codificar.
- Los informes escritos y verbales conforman el tercer componente y pueden presentarse como artículos en revistas científicas, en charlas o como libros. Existen muchos enfoques o métodos diferentes para hacer investigación cualitativa.

Para *Stake (2010)* la investigación es investigación interpretativa y depende en gran medida de la habilidad que desarrollan los observadores para definir y redefinir el significado de lo que ven y oyen.

Estas elaboraciones están estrechamente vinculadas a la adecuada comprensión de las condiciones del entorno, del contexto y de cada situación. Gran parte de la formación que requiere la investigación cualitativa es aprender a minimizar las fallas de las propias observaciones y afirmaciones que realiza el investigador.

9. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN

Las técnicas e instrumentos de recogida de información son las herramientas con las que contamos para acercarnos a los datos y el contexto de estudio, *Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999)*. Son los puentes a través de los cuales la investigación se pone en contacto con personas, grupos y culturas.

En los enfoques cualitativos se considera al investigador o investigadora como la principal técnica de recogida de información. Todas las técnicas pasan por la persona o personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o en conjunción con otras (*Tójar, 2006*).

Tomamos la definición de entrevista de *Rodríguez, Gil y García (1996:167)*: “Una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado.”

Aparecen, por tanto, los tres componentes de toda entrevista: la persona que entrevista, quien es entrevistado y la interacción verbal. Una de las claves para el éxito de la entrevista parece residir en la persona y disposición del entrevistado (*Woods, 1987, p. 77*), tanto en la relación de confianza y sinceridad que se establece, como en una disposición de curiosidad, naturalidad, espontaneidad y respeto.

El tipo de entrevista llevada a cabo durante la investigación es semi-estructurada que se caracteriza por que en ellas el entrevistador lleva una pauta o guía con las preguntas a cubrir, los términos a usar y el orden de las preguntas (*Robson, 2011*).

La tarea del entrevistador es intentar que los entrevistados hablen libre y abiertamente. Para ello (*Robson, 2011*):

- Escucha más de lo que hables: la entrevista no es un espacio para que el entrevistador cuente sus experiencias u opiniones
- Formula tus preguntas de forma directa, clara y no amenazante
- Evita direccionar las respuestas

Las entrevistas comportan un esquema básico, donde a priori las dos partes implicadas adoptan funciones bien definidas: la parte entrevistadora acude a la situación con la responsabilidad de convocar la actividad, definir los objetivos, diseñar la situación, guiar la sesión o sesiones, procurando que el proceso sea adecuado: respetuoso, agradable, válido... La parte entrevistada lleva consigo la información que desea el estudio. Distinguimos diferentes fases en el proceso de entrevista (*Robson, 2011*):

- ✓ Definición clara del objetivo de la entrevista, que se deriva del objetivo de investigación. De dicho objetivo se informa al profesorado participante antes de comenzar dicha entrevista.
- ✓ Definición clara del perfil o de los perfiles de la parte entrevistada, es decir, de las características que debe cumplir, mostrar o reunir derivadas del objetivo de investigación.
- ✓ Selección o generación de los indicadores que apuntan al constructo o a los constructos que configuran el objetivo.
- ✓ Preparación de una guía de entrevista. La guía no debe entenderse como un guión preciso, sino que debe ser algo más abierto. Por ello, en dicha entrevista se invita al profesorado a que aporte aquello que considere necesario.
- ✓ Contacto con la parte entrevistada. En muchas ocasiones implica la intermediación de otras personas, contactos o mediadores. Para realizar una buena selección de los entrevistados se requiere un contacto previo acerca del grupo, la comunidad. En este punto se basa mi elección al conocer personalmente a dicho profesorado.
- ✓ El contacto inicial finaliza con el acuerdo sobre dónde, cuándo y cómo se va a realizar la entrevista. Llevada a cabo, previa autorización del centro educativo y consensuado con los docentes, en la sala de profesores en hora lectiva en la que no tengan que impartir clase.

- ✓ Realización de la entrevista. Es de vital importancia dejar constancia del transcurso de la entrevista en un soporte que permita registrar la información relevante. En este caso se tomará nota en un registro de papel de todo aquello que se considere relevante.
- ✓ Transcripción de las entrevistas. Todas las entrevistas realizadas fueron transcritas al papel, para un mejor análisis de los datos y categorías. Sirven también como prueba documental de la investigación.
- ✓ Análisis de la información recogida. Establecimiento de conclusiones.

En resumen, la entrevista puede proporcionarnos la información que nos interesa, ya que como señala *Aguado (2004, p.17)* permiten extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales.

10. FASES DEL ESTUDIO

En primer lugar nos gustaría significar que la investigación cualitativa abarca distintas fases no conteniendo un inicio y un fin claramente definido. Estas fases se entremezclan continuamente produciendo lo que ha sido denominado por diversos autores como una espiral auto-reflexiva continua (*Carr & Kemmis, 1988; Denzin & Lincoln, 2012; Lewin, 1946*).

Toda investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador (*Pitman y Maxwell, 1992: 753*).

1. LA FASE PREPARATORIA (*Pitman y Maxwell, 1992*)

En esta fase inicial de la investigación cualitativa podemos diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y diseño.

En la primera etapa el investigador, tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos y, claro está, su propia ideología, intentará establecer el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En la etapa de diseño, se dedicará a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores.

Etapas reflexiva

El punto de partida de la investigación cualitativa es el propio investigador: su preparación, experiencia y opciones ético/políticas. Las decisiones que sigan a partir de este momento se verán informadas por esas características peculiares e idiosincrásicas.

Cuando un investigador se introduce en la investigación cualitativa lo hace en un mundo complejo lleno de tradiciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto. Estas tendencias “socializa” al investigador.

El investigador probablemente intentará clarificar y determinar el tópico de interés y describir las razones por las que elige el tema. Identificar un tópico o pregunta de investigación supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar la comprensión de determinada realidad educativa.

El tópico de interés no tiene porqué ser en este momento de la investigación algo totalmente delimitado y definido, puede ser un área de interés amplia.

En esta primera etapa me planteo varios tópicos que podrían ser de interés desde mi punto de vista y finalmente me decido por el expuesta en dicho proyecto por mi cercanía a dicho tema porque en el centro educativo en el que trabajo la diversidad cultural es una realidad y, además, he de decir que me resultaba muy curioso cómo actuaban los distintos docentes porque en algunos casos me parecían adecuados y en otros no tanto.

Una vez identificado el tópico, el investigador suele buscar toda la información posible sobre el mismo, en definitiva se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, sin llegar a detalles extremos. Libros, artículos, informes, pero también experiencias vitales, testimonios, comentarios, habrán de manejarse en este momento de la investigación.

Un tema de investigación siempre se elige por alguna razón, por algún motivo. En este momento es bueno que el investigador especifique las razones que lo han llevado a considerar como objeto de estudio el tópico seleccionado. Éstas pueden ser personales, profesionales, sociales, científicas o de cualquier otro tipo.

Etapa de diseño

Tras el proceso de reflexión teórica, viene el momento de planificar las actuaciones, de diseñar la investigación.

Así, en esta segunda etapa organizo las distintas acciones que se van a llevar a cabo para proceder a la investigación. En este caso se decide, entre otras cosas: la muestra a entrevistar y el instrumento con el que llevaré a cabo mi estudio eligiendo para ello la entrevista semi-estructurada por permitir a mis entrevistados más libertad a la hora de responder a las cuestiones.

La elección paradigmática que se haya realizado en la etapa reflexiva determinará en gran medida el diseño de la investigación cualitativa.

Desde nuestra perspectiva consideramos que el investigador cualitativo puede enfrentar esta etapa de la investigación tomando decisiones en una serie de aspectos que van a delimitar el proceso de actuación en las fases sucesivas, si bien no siempre será posible plantear de ante mano todas las fases y, por ende, adoptar las correspondientes decisiones.

2. EL TRABAJO DE CAMPO

Como nos recuerda *Morse (1994)* “la investigación cualitativa será todo lo buena que sea el investigador”. Debe de estar preparado para confiar en el escenario (lugar de estudio), ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes, tener capacidad de adaptación y “ser capaz de reírse de uno mismo” *Wax (1971)*.

Es preciso ser persistente, la investigación se hace paso a paso, los datos se contrastan una vez y otra... Además debe tener una buena preparación teórica sobre el tópico objeto de estudio y sobre las bases teóricas y metodológicas de las ciencias sociales en general, y de su campo de estudio en particular.

Acceso al campo

Es un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso para realizar una observación, por lo tanto el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de la investigación (asociación, clase, etc.).

Dos estrategias que se suelen utilizar en este momento son el vagabundeo y la construcción de mapas. La primera supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de la recogida de información previa sobre el mismo: qué es lo que lo caracteriza, aspecto exterior, opiniones, etc. La segunda estrategia supone un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales: características personales y profesionales, organigramas de funcionamiento, etc. Se recomienda la realización de un estudio piloto, gracias al mismo investigador puede clarificar áreas de contenido no delimitadas del todo en las primeras etapas.

Recogida productiva de datos

A lo largo de la segunda fase de la investigación, en la que se incluye la recogida de datos, el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones modificando, cambiando, alterando o rediseñando su trabajo.

La duración de las entrevistas, las cuestiones a realizar, el tiempo de dedicación se desarrollara con un carácter flexible a partir de normas básicas sobre las que se dan un gran acuerdo entre los investigadores cualitativos:

- 1) Buscando el significado y las perspectivas de los participantes en el estudio.
- 2) Buscando las relaciones por lo que se refiere a la estructura, ocurrencia y distribución de eventos a lo largo del tiempo.
- 3) Buscando puntos de tensión: ¿qué es lo que no se ha encontrado?, ¿cuáles son los puntos conflictivos en este caso? Esta es la etapa más interesante del proceso de investigación.

3. FASE ANALÍTICA

El análisis de datos cualitativos va ser considerado aquí como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícita en las actuaciones emprendidas por el investigador.

En este sentido, resulta difícil hablar de una estrategia o procedimiento general de análisis de datos cualitativo, con la salvedad de que lo que pueda inferirse a partir de las acciones identificadas en un análisis ya realizado.

No obstante, tomando como base estas inferencias, es posible establecer una serie de tareas.

Estas tareas serían:

- a) Reducción de datos.
- b) Disposición y transformación de datos.
- c) Obtención de resultado y verificación de conclusiones.

4. FASE INFORMATIVA

El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. De esta forma, el investigador no solo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esta comprensión con los demás.

El informe cualitativo debe ser un argumento convincente y existen dos formas fundamentales para esto:

- a) Como si el lector estuviera resolviendo el puzzle con el investigador.
- b) Ofrecer un resumen de los principales hallazgos y entonces presentar los resultados que apoyan las conclusiones. El investigador habrá culminado el trabajo de investigación, que solo será posible si se parte del carácter humano y apasionado de esta tarea, implicándose, y comprometiéndose en la misma.

11. PROTOCOLO ELABORADO PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En primer lugar, se procede a informar al centro educativo sobre la intención de realizar dicho proyecto para contar con su aprobación.

A continuación, será necesario ponerse en contacto con los docentes elegidos para su participación en el proyecto de investigación e igualmente se les comenta la intención y lo que se pretende llevar a cabo con dicho proyecto.

Algunos de ellos ya sabían de ello porque les pregunté para asesorarme un poco sobre el tema y cómo lo veían a la hora de afrontarlo. En ese momento fui concretando citas con la mayoría de ellos teniendo en cuenta las horas que no tenían clase y que podía acceder a ellos sin interrumpir su ritmo habitual.

La muestra elegida fue de cuatro docentes, tanto hombres como mujeres, del primer ciclo de educación primaria pues es la etapa que cuenta con más profesorado y además es la primera etapa educativa obligatoria siendo fundamental la acogida y concepción del profesorado hacia este alumnado inmigrante.

Decir que las preguntas planteadas a los mismos se corresponden con los distintos objetivos planteados anteriormente y de estos objetivos parten unas determinadas categorías de análisis y esta categoría se concreta a su vez en una pregunta.

Los días establecidos fueron casi todos en el mes de Octubre que es cuando empezó a estabilizarse el comienzo del curso escolar y los docentes comenzaban a estar

De cualquier manera, la entrevista debe pasar por las siguientes fases que se han tenido en cuenta en dicha investigación (*Rui Olabuénaga, 1996*):

1º. Fase introductoria. Tiene por finalidad facilitar información al entrevistado del objetivo de la entrevista para que colabore y proporcione toda la información necesaria. Se debe iniciar con una serie de preguntas exploratorias que deben suponer entre 10 y 20 minutos. Las preguntas suelen ser directas y discurre con intercambios rápidos de preguntas-respuestas. En este sentido, se le informa de: el objetivo de la entrevista, el uso que se va a hacer de la información que facilite y lo que se espera del entrevistado a lo largo de la entrevista.

2º. Desarrollo. Es la fase en que el entrevistador comienza a hacer preguntas de acuerdo con los objetivos de la investigación y se solicita al entrevistado que dé respuestas largas. Esta segunda fase puede llevar entre 20 y 40 minutos.

3º. Final y cierre. En esta fase se recoge información de gran calidad cualitativa, pues las preguntas suelen ser más abiertas y abstractas para ofrecer al entrevistado la posibilidad de hablar de lo que considera más importante. La duración suele ser de 20 a 40 minutos. La finalización de la entrevista debe realizarse haciendo un pequeño resumen del contenido de la misma y las aclaraciones que se consideren necesarias.

Es importante significar que en una entrevista el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. No se trata, únicamente, de hacer preguntas a una persona sino que se le va a pedir, también, procesamiento y elaboración de las respuestas. En este sentido, la entrevista tiene la finalidad de mejorar el conocimiento, siendo en cierto modo un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos, es un tipo de interacción conversacional cara a cara (*Wengraf, 2012*).

12. PREGUNTAS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Una vez que la información ha sido recolectada, transcrita y ordenada la primera tarea consiste en intentar darle sentido (*Álvarez-Gayou, 2005*).

El reto es simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las notas de campo y las transcripciones textuales (*Patton, 2002*). Para ello, es necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos (*Patton, 2002*).

Para *Gomes (2002)*, "La palabra categoría, se refiere en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ella simplifica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo".

"La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros" (*Ryan y Bernard, 2003, p. 274*). La codificación fuerza al investigador a hacer juicios acerca del significado de bloques contiguos de texto y permite eliminar el caos y la confusión que habría sin algún sistema de clasificación.

Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. Esto significa analizar el contenido central de las entrevistas, observaciones u otros documentos para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas (*Patton, 2002*).

La codificación y la categorización incluyen ciertas tareas fundamentales que son independientes del modelo de análisis utilizado o de la tradición epistemológica en la que se basa la investigación. La categorización (es decir, cerrar o establecer las categorías) facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación. Ciéndonos a la presente investigación podríamos definir:

Objetivos	Categoría de análisis	Preguntas
Conocer la influencia que tiene la diversidad cultural en las aulas de Educación Primaria	Influencia que tienen las distintas culturas que se dan en un aula.	¿Influye la diversidad cultural en su práctica educativa en las aulas?
Conocer el pensamiento pedagógico del profesorado sobre el fenómeno migratorio que se está dando en sus aulas	Percepción que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural en sus aulas	¿Consideras que supone enriquecedor el tener alumnos/as de otras nacionalidades y culturas?
Analizar la actitud del profesorado hacia la diversidad de culturas	Comportamiento del profesorado frente a la diversidad cultural	¿Qué tipo de actividades suele realizar en clase para favorecer la participación de todos los discentes?
Descubrir si las prácticas docentes que están llevando a cabo son las adecuadas	Prácticas educativas que el profesorado está llevando a cabo	¿De qué manera trabajáis la diversidad en el aula?

13. PROCESO IMPLEMENTADO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez que se ha registrado la información, comienza el proceso de análisis e interpretación del mismo. El análisis tiene como objetivo acercarnos al mundo, a la experiencia vivida por el entrevistado. Para alcanzar este objetivo hay que seguir una serie de pasos (Álvarez-Gayou, 2005).

- Hay que leer y escuchar reiteradamente la entrevista hasta familiarizarse y conocer los datos y los aspectos más importantes expresados por el entrevistado.
- El entrevistador reconstruye el mundo o la experiencia del entrevistado partiendo de la contextualización de la experiencia vivida.
- Se analizan los elementos, sucesos, momentos más importantes para el entrevistado. Se estudian los temas que más han aparecido o más peso han tenido a lo largo de la entrevista.

Dicho análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2005). Este proceso puede resumirse en los siguientes pasos o fases (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995):

1. Obtener la información: a través del registro sistemático de notas de campo, de la obtención de documentos de diversa índole, de la realización de entrevistas, y la observación.
2. Registrar los datos. El registro de la información se lleva a cabo a través de unas notas donde se hace constar aquello que dice el entrevistado. Asimismo, se tomará nota en un registro de papel de las observaciones llevadas a cabo por el entrevistador.
3. Leer y organizar los datos (numerando, clasificando realizando comentarios u observaciones al lado).
4. Analizar los contenidos. Para ello se llevará a cabo la identificación de categorías y la codificación de la información. Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).
5. Interpretar los resultados. Relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Para ello se han ido analizando las distintas categorías de forma que a cada una de ellas se le adjudica un color distinto y a partir de estas se fueron analizando las respuestas del profesorado.

Para ello hemos asignado el color gris a la percepción del profesorado ante la diversidad cultural, el color azul a la concepción que tienen los docentes, el color rosa para la actitud frente a las distintas culturas y el color verde las prácticas que los mismos llevan a cabo.

En relación a estas cuatro categorías de análisis (percepción, concepción, comportamiento y prácticas) decir que de las mismas se fueron concretando otras subcategorías de análisis que concretan aún más las anteriores y permiten un mejor conocimiento y profundidad en las mismas. Ciñéndonos a la presente investigación podríamos definir:

Objetivos	Categoría de análisis	Respuestas
Conocer la influencia que tiene la diversidad cultural en las aulas de Educación Primaria	Percepción que tiene el profesorado sobre la influencia que tienen las distintas culturas que se dan en un aula.	Según la percepción de la gran mayoría la diversidad cultural influye, en cierto modo, en el aula
Conocer el pensamiento pedagógico del profesorado sobre el fenómeno migratorio que se está dando en sus aulas	Concepción que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural en sus aulas	La concepción que tiene el profesorado, en general, es positiva frente a la diversidad de culturas
Analizar la actitud del profesorado hacia la diversidad de culturas	Comportamiento del profesorado frente a la diversidad cultural	El profesorado tiene una misma actitud ante todo los alumnos/as
Descubrir si las prácticas docentes que están llevando a cabo son las adecuada	Prácticas educativas que el profesorado está llevando a cabo	Los docentes toman distintas medidas pero no siempre, sino que más bien cuando lo ven necesario en determinados momentos

Como se ha mencionado anteriormente de estas cuatro categorías parten otras subcategorías que podrían concretarse en preguntas más específicas que se encuentran en el guion de entrevistas recogido en los anexos.

BLOQUE 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

14. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Partiendo de los objetivos planteados en esta investigación que no era otro que conocer las concepciones y pensamientos del profesorado sobre la diversidad cultural en las aulas y teniendo en cuenta las distintas categorías de análisis establecidas y sus respectivas subcategorías las cuales han sido concretadas en preguntas y respuestas por parte del profesorado entrevistado se podría concluir en relación a:

- *Percepción que tiene el profesorado sobre la influencia que tienen las distintas culturas que se dan en un aula.*

De los docentes entrevistados todos ellos están de acuerdo en que, de una u otra manera, la diversidad cultural que se está dando en las aulas cada vez con más frecuencia influye y, en cierto modo, condiciona el ritmo clase o las actividades o acciones que en determinados momentos se llevan a cabo.

Además he podido observar que realmente al ser un centro con tanta diversidad cultural no es un aspecto que realmente tengan muy en cuenta como algo significativo sino que mas bien el profesorado lo ve ya como algo normal de su práctica docente.

- *Concepción que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural en sus aulas.*

Respecto a la concepción que tienen los mismos sobre esta diversidad cultural, de los profesores entrevistados, cuatro de ellos piensan que esta diversidad influye de forma positiva y enriquece a todos porque aporta otros puntos de vista y otras formas de llevar a cabo determinadas actividades. Sin embargo, los otros dos docentes restantes no piensan que este hecho sea algo tan positivo sino que más bien, en muchas ocasiones, entorpece el ritmo de la clase y por tanto de todo el grupo.

- *Comportamiento del profesorado frente a la diversidad cultural.*

En cuanto al comportamiento del profesorado decir que los seis entrevistados parecen presentar una misma actitud con todo el alumnado sin diferenciar a unos de otros por su cultura o religión.

En general he observado que tienen un trato igualitario con todos ellos/as y no diferencian entre culturas a la hora de tomar decisiones en el aula.

- *Prácticas educativas que el profesorado está llevando a cabo.*

Respecto a las prácticas educativas que estos docentes implementan comentar que todos ellos se ciñen un poco a lo que marca el centro educativo con lo cual son unas medidas generales y, cuando se hace necesario, pues toman medidas más específicas.

En esta cuestión he podido observar que a algunos de ellos/as les gustaría poder salirse un poco de todo lo marcado y llevar a cabo otras actuaciones con este alumnado porque piensan que a veces no se les atiende como habría que hacerlo y no se tienen en cuenta las necesidades que presentan cada uno de ellos/as.

Además señalar que de las distintas subcategorías también se ha podido concluir información relevante para el estudio como puede ser, entre otros:

- Que el docente necesita más formación en lo que se refiere a diversidad cultural pues a veces no saben como hacer frente a esta diversidad y por eso no se llevan a cabo medidas y actuaciones más adecuadas.
- El profesorado reclama más atención por parte de las administraciones educativas para poder ofrecer a todo el alumnado recursos más adaptados a sus necesidades educativas.
- Los docentes reclaman más participación e involucración por parte de los familiares o personas a cargo de los discentes pues en muchas ocasiones se desprocuran de la educación de sus

- Piensan que el lenguaje no debería ser un problema y para ello todos los centros deberían tomar las medidas necesarias pues en muchas ocasiones el desconocimiento de una determinada lengua dificulta la comunicación tanto con el alumnado con los familiares.
- La mayoría de ellos son conscientes de que en la sociedad siguen existiendo estereotipos, prejuicios y diferencias culturales pero piensan que los centros educativos junto a un cambio de pensamiento en la sociedad puede ayudar a paliar estas diferencias.
- El tutor o tutora de cada grupo suele coordinarse con los demás miembros del equipo educagtivo del centro para que las actuaciones que se lleven a cabo con un mismo grupo sean coherentes e igualitarias para todos.

En definitiva, el profesorado no culpa a la diversidad cultural del tipo de práctica educativa que llevan a cabo en sus aulas sino que más bien reclaman a las administraciones con competencia en educación más atención y recursos específicos de apoyo, no sólo materiales sino fundamentalmente recursos humanos que les asesoren y les ayuden para gestionar la situación de convivencia cultural que se da en sus aulas.

Junto a estas medidas esta el importante papel que juegan las familias de las que se reclama una mayor involucración en la educación que se les da a sus hijos/as y de las cuales son responsables directos.

15. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para la disusión de resultados tendré en cuenta en todo momento el marco teorico en el que se enmarca mi proyecto y a partir de este se constatarán si los resultados obtenidos se corresponden con lo que se refleja de forma teórica.

Coincidiendo con *Tylor (2005)* el cual señala que el modelo que se debería seguir en las escuelas sería el de Educación intercultural, los docentes entrevistados también opinan que efectivamente una educación cultural es necesaria para todas las sociedades y culturas y para todas las personas y no solo debe estar centrada en los que son culturalmente diferentes.

Tal y como señala este *autor* no podemos tener sólo en cuenta los factores culturales como creador de diferencias en la sociedad y, por consiguiente, en las escuelas. Mi grupo entrevistado hizo hincapié precisamente en este aspecto, no podemos pensar que las desigualdades que se crean en las escuelas es tan sólo por la religión, lengua... sino que tenemos que ser conscientes que si caemos en esta creencia es cuando estaremos dividiendo y exagerando las diferencias.

Respecto a esto, *Torres (1998)* señala que son muchos los profesores que opinan que la interculturalidad no solamente puede quedarse en el aspecto reflexivo, sino que también tiene que dar una respuesta práctica y ajustada a la realidad educativa compleja que se viven en las escuelas de diversidad.

La escuela en la que se lleva a cabo la investigación se caracteriza por ser una escuela de diversidad y como señala *Soriano (2009)*, el protagonismo del docente en estas escuelas es de absoluta trascendencia sobre todo cuando el fenómeno de la diversidad cultural es vista como algo perturbador o negativo en algunos momentos.

Respecto a lo señalado anteriormente el profesor *Esteve (2004)* destaca como la educación intercultural es un desafío pedagógico que se encuentra en estos momentos ante la necesidad de encontrar guías y diseños formativos que permitan su realización práctica y coherente.

En la normativa podemos, efectivamente, señalar determinados puntos referidos a la diversidad cultural. En el caso de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* en su Título II define el principio de la Equidad en la Educación, y en el capítulo I introduce el término de necesidad específica de apoyo educativo, detallando cómo corresponde a las Administraciones Educativas disponer de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, de manera que los alumnos y las alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

No disponen de los recursos ni medios necesarios para hacer frente a las distintas necesidades que se presentan en un aula. No podemos olvidar que todos y cada uno de nosotros/as somos diferentes y por ello tenemos distintas necesidades. Pero este aspecto a las administraciones no parece interesarle demasiado pues conlleva un gasto del que nadie quiere hacerse responsable.

Por consiguiente si actualmente se busca una inclusión de los niños con necesidades especiales en las escuelas y según *Stainback (1999)* significa acoger a todos los ciudadanos con los brazos abiertos, en las escuelas y comunidades. Este nuevo término permite que hablemos de incluir a los niños en la sociedad, de que sean las escuelas quienes se adapten a ellos, donde los niños no sean segregados ni etiquetados.

En este marco de análisis y de aparente incoherencia entre el pensamiento pedagógico y práctico de los profesores, hemos descubierto que los profesores, en la práctica cotidiana, tienen recursos didácticos básicos para afrontar los conflictos escolares que acontecen en los espacios escolares multiculturales. Ahora bien, tal y como señala *Esteve (2004)* los docentes requieren de una mayor formación en esta materia para afrontar mejor estos conflictos escolares.

Uno de los puntos señalados en el marco teórico, es la valoración positiva que tiene el profesorado sobre su función en las aulas ATAL. Los docentes entrevistados aluden a esta aula como uno de los pocos recursos que desde la Junta de Andalucía se ha venido haciendo para atender de forma específica al alumnado de adaptación lingüística y es concebida, por tanto, como un recurso con el que cuentan los docentes y los alumnos.

En todo esto, tal y como se señala en la teoría y recalca el profesorado entrevistado, juega un papel fundamental la familia y toda la comunidad. Estos dos condicionantes influyen de manera positiva en la adaptación del niño en la sociedad, puesto que el tipo de relaciones que se

BLOQUE 4: CONCLUSIONES

16. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente hemos podido comprobar como la diversidad cultural es una realidad en los centros educativos en nuestro país y, por consiguiente, en las aulas que lo forman. Este hecho supone un importante reto a la sociedad y más concretamente al profesorado que en estas aulas imparte clase.

El papel docente es primordial en la educación de todos y cada uno de los niños y niñas que forman la sociedad pues de ellos dependerá el tipo de educación que los mismos reciban.

Por tanto, es fundamental cambiar el pensamiento pedagógico que tiene la gran mayoría del profesorado al percibir la diversidad cultural como un aspecto negativo o, más bien, no demasiado enriquecedor para el ritmo de la clase. Aunque no todos los docentes piensan así.

Existe una gran variedad de pensamiento por parte del profesorado respecto a su concepción sobre lo que es educar en la diversidad, aunque se podría señalar que, en este caso concreto, la mayoría de tutores creen que el alumnado inmigrante disminuye un poco el nivel de ritmo que podría seguir la clase pues en, muchas ocasiones, hay que invertir mayor tiempo en ellos.

Por el contrario, otros docentes no lo han visto como algo contraproducente pues al adaptar la metodología también se nutre el resto de alumnado al ofrecer más herramientas y recursos con los que poder trabajar.

Aunque también es cierto que admiten que realmente a veces no es que no quieran adaptarse u ofrecer a cada alumno/a lo que más se adecue a sus necesidades, sino que no se ven lo suficientemente formados o cualificados para ello y, en otros casos, entra en juego el poco apoyo por parte de la administración.

A través de toda la normativa vigente referida a diversidad cultural podemos destacar como se señala el papel fundamental de las administraciones educativas en cuanto a ofrecer los medios y recursos para ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad adaptada a las distintas necesidades que pueda presentar cada uno de ellos.

Sin embargo, tal y como indica el profesorado, esto no sucede así. Cuentan en las aulas con recursos escasos y cuando solicitan algún tipo de material más específico por un caso concreto, normalmente, no se les concede y se les dice de “la falta de ingresos” ¿Cómo podemos poner impedimentos en la formación de los futuros ciudadanos de nuestra sociedad? Pues es así.

Pero no solo podemos culpar a las administraciones con competencia en educación. Los docentes también muestran su incertidumbre ante el poco apoyo o implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Explican como muchas de estas familias piensan que la educación de sus hijos/as es delegada en el profesorado que trabaja con ellos y consideran la escuela como el lugar que debe dar esa formación de calidad a sus hijos. Esto es un gran error.

La escuela es el lugar donde los niños se socializan con otros semejantes desde pequeños y donde adquieren valores fundamentales para la convivencia pero la base de todos estos aspectos se hallan en su entorno más cercano: su entorno familiar.

La familia es el seno y primer ámbito educativo de los niños y deben tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos e hijas. Son los padres y las madres quienes gozan de una relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de la familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc, que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. Suele decirse que en una familia todos educan y son educados.

Por tanto, la escuela se sitúa en el segundo espacio, de vital importancia, en la vida de los niños y niñas. La educación no se puede fragmentar, y la familia y escuela son entidades paralelas y complementarias en este proceso, por ello la educación no tendrá éxito si no hay coherencia y comunicación en los dos ámbitos.

BLOQUE 6: ANEXOS

ANEXO I

GUIÓN DE TRABAJO

JUSTIFICACION

Esta investigación ha sido llevada a cabo a un grupo de docentes del primer ciclo de Educación Primaria de un colegio público de Málaga. Dicha elección la justifico porque considero que esta etapa es crucial y fundamental en el desarrollo de los niños y niñas pues no sólo es una nueva etapa en la que tienen que adaptarse a distintos cambios sino que es el primer momento de etapa obligatoria educativa y muchos de estos alumnos/as entran por primera vez en los centros.

Además también es la etapa educativa donde más coordinación he podido comprobar que hay entre el profesorado y donde se realizan un mayor número de actividades con los discentes debido a las cortas edades de los mismos (entre los seis y los 8 años).

PROTOCOLO

La entrevista al profesorado ha sido realizada a un grupo de docentes de entre 30 y 50 años del CEIP Miraflores de los Ángeles (Málaga).

La muestra ha sido compuesta por seis profesores y profesoras del primer ciclo de Educación Primaria, es decir, dos docentes por cada curso de la etapa pues el centro consta de dos líneas por curso.

La entrevista ha sido llevada a cabo en horario lectivo, normalmente en horas en las que no tenían clases o en horario de recreo para no entorpecer el ritmo de sus clases. El lugar de realización ha sido la sala de profesores.

Las preguntas realizadas son de tipo abierto y no tienen un límite de respuestas ni de tiempo, aunque si se explica antes de comenzar que contesten con la mayor precisión posible y teniendo en cuenta lo que se le pregunta.

Las respuestas son anotadas por mí en un cuaderno donde indico el docente al que se le ha realizado y su correspondiente curso.

Indicar que se les indico a cada uno de los docentes que sus nombres y las respuestas iban a ser utilizadas para un trabajo contando así con el consentimiento de los mismos.

ANEXO II

GUIÓN DE ENTREVISTA

Entrevista al profesorado sobre su opinión sobre la presencia de alumnado de otras nacionalidades en las aulas.

Docente: _____ Curso: _____

- ¿Cómo te definirías como profesor/a: flexible, dinámico, empático, comprensivo, cercano...?
- ¿Ha realizado algún curso de formación sobre la diversidad cultural?
- ¿Cuál es el objetivo principal que persigues en tu aula?
- ¿Tus objetivos se encuadran en los que sigue el centro?
- ¿Qué medidas sigue cuando entra un alumno/a inmigrante nuevo en el aula?
- ¿Cuáles son las características generales de su grupo clase?
- ¿Es igual el ritmo de trabajo con todo el alumnado?
- ¿De qué manera trabajáis la diversidad en el aula?
- ¿Tomas distintas estrategias de aprendizaje para cubrir las necesidades de todos los discentes?
- ¿Cuál es su relación con las familias?
- ¿Cuál es el grado de participación de las familias en las actividades que lleva a cabo el centro?
- ¿Se aprecian las diferencias culturales?
- ¿Eres conscientes sobre los estereotipos sobre personas, costumbres... que se dan en la sociedad y que por tanto se reflejan en los centros educativos?
- ¿Sigues los mismos criterios de evaluación para todos los alumnos/as?
- ¿Consideras que repercute de forma positiva o negativa la presencia de alumnado inmigrante en el aula?
- ¿Consideras que supone enriquecedor el tener alumnos/as de otras nacionalidades y culturas?
- ¿Qué tipo de actividades suele realizar en clase para favorecer la participación de todos los discentes?
- ¿Se coordina con el resto de docentes de su ciclo para llevar a cabo diferentes actividades o proyectos donde de fomento la interculturalidad?

ANEXO III

DOCENTES ENTREVISTADOS

Por motivos de protección de datos no se indican los nombres de las docentes entrevistados.

RESPUESTAS DEL PROFESORADO ENTREVISTADO

Entrevista al profesorado sobre su opinión sobre la presencia de alumnado de otras nacionalidades en las aulas.

Profesor de primer curso de primaria A.

CATEGORIA DE ANÁLISIS

- **¿Influye la diversidad cultural en su práctica educativa en su aula?**

Pienso que es inevitable que influya de alguna manera pero siempre intento que su influencia sea lo más mínima posible para no entorpecer el ritmo de la clase. Pero hay momentos que es inevitable que influya porque también hay que adaptarse a las necesidades que presentan.

- **¿Consideras que supone enriquecedor el tener alumnos/as de otras nacionalidades y culturas?**

Hay momentos en los que pienso que sí pero otros momentos no tanto. Por ejemplo, cuando hay que hacer una actividad y alguno de estos alumnos requiere más atención, no puedo prestarle tanta atención al resto, por tanto, no enriquece a los demás desde mi punto de vista.

- **¿Qué tipo de actividades suele realizar en clase para favorecer la participación de todos los discentes?**

Pues una de las actividades que más realizo son dinámicas de grupos donde puedan participar todos y lluvia de ideas sobre determinadas cuestiones donde se cede la palabra a todos ellos para poder ver distintos puntos de vista.

- **¿De qué manera trabajáis la diversidad en el aula?**

No se trabaja de ninguna manera específica, como he dicho, salen a clase de religión según su cultura y en algunas festividades como puede ser navidad pues si el padre o la madre dice que no quiere que su hijo/a participe pues seguimos dichas indicaciones.

SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS

- **¿Cómo te definirías como profesor/a: flexible, dinámico, empático, comprensivo, cercano...?**

Me considero una profesora empática que intento ponerme en el lugar de mis alumnos ya que son pequeños aún y para ellos esta etapa es totalmente nueva. También intento ser dinámica en la medida de lo posible ya que normalmente en los centros se nos marca qué debemos enseñar y hacer de manera bastante cerrada.

- **¿Ha realizado algún curso de formación sobre la diversidad cultural?**

Por ahora no he realizado ningún curso que yo recuerde. Cuando estudié las oposiciones hice varios pero, lo típico, para ganar puntos y ciertamente no recuerdo si había alguno de diversidad pero creo que no.

- **¿Cuál es el objetivo principal que persigues en tu aula?**

Que los niños y niñas aprendan básicamente y puedan seguir con aprovechamiento las distintas materias que se le implementan en esta etapa.

- **¿Tus objetivos se encuadran en los que sigue el centro?**

Sí, por supuesto. Como he mencionado anteriormente nuestras actuaciones están marcadas por lo que nos marca el centro y, por supuesto, los objetivos son parte de esto.

- **¿Qué medidas sigue cuando entra un alumno/a inmigrante nuevo en el aula?**

Lo primero que hago es interesarme en si el alumno/a habla nuestro idioma porque creo que esto es fundamental para comunicarnos y para el proceso de enseñanza- aprendizaje que debe darse en el aula. Después de conocer este aspecto la verdad es que si, por ejemplo, conoce el idioma no llevo a cabo ninguna otra medida.

- **¿Cuáles son las características generales de su grupo clase?**

Mi grupo está formado por niños y niñas de distintas culturas (árabes, gitanos, africanos...) por lo que sus características en algunos aspectos son considerables. En un principio son niños con características propias de esta edad pero ciertamente a la hora de realizar algunas actividades o tareas se diferencian en la forma de llevarla a cabo.

Por ejemplo, a la hora de dar religión como es normal cada uno acude a su clase correspondiente.

- **¿Es igual el ritmo de trabajo con todo el alumnado?**

A la hora de trabajar no diferencio a ningún alumno por tanto tampoco cambio el ritmo de trabajo para mi clase porque considero que todos mis alumnos pueden seguir el mismo ritmo pero en el caso de que vea que algún alumno, sea cual sea su nacionalidad o cultura, se queda un poco atrasado pues intento ayudarlo para que siga dicho ritmo.

- **¿Tomas distintas estrategias de aprendizaje para cubrir las necesidades de todos los discentes?**

La verdad es que las estrategias que sigo creo que son las comunes pero no se si desde luego las más adecuadas. Normalmente lo que hago es si alguna actividad no se entiende es enfocarla desde distintas perspectivas o utilizar (dentro de los recursos que se no ofrece) diferentes recursos para intentar que comprendan lo que se explica.

- **¿Cuál es su relación con las familias?**

La relación se puede decir que es buena con aquellas que se puede mantener relación. No todas las familias se involucran por igual ni entienden de la misma forma la manera de educar a sus hijos/as. Además en muchas ocasiones nos encontramos con el impendimiento del idioma que nos hace casi imposible comunicarnos con ellos.

- **¿Cuál es el grado de participación de las familias en las actividades que lleva a cabo el centro?**

La relación se puede decir que es buena con aquellas que se puede mantener relación. No todas las familias se involucran por igual ni entienden de la misma forma la manera de educar a sus hijos/as. Además en muchas ocasiones nos encontramos con el impendimiento del idioma que nos hace casi imposible comunicarnos con ellos.

- **¿Eres consciente sobre los estereotipos sobre personas, costumbres... que se dan en la sociedad y que por tanto se reflejan en los centros educativos?**

Soy consciente de que siguen existiendo estereotipos, prejuicios... respecto a las personas de distinta procedencia o cultura, pero también creo que cada vez la sociedad está más concienciada de la igualdad necesaria para que todos/as podamos tener las mismas oportunidades en las mismas condiciones.

- **¿Sigues los mismos criterios de evaluación para todos los alumnos/as?**

Si, por supuesto. Todo el alumnado es evaluado de la misma manera aunque, esta claro, que en algunas actividades tengo presente que no todos poseen las mismas posibilidades. En estos casos el criterio de evaluación tal vez varía un poco pero no es modificado de primera hora.

- **¿Consideras que repercute de forma positiva o negativa la presencia de alumnado inmigrante en el aula?**

Pienso que hay momentos que puede enriquecer la práctica educativa de todo el alumnado pero en otros momentos al tener que interrumpir un poco el ritmo de la clase pues también pienso que tal vez no sea tan beneficioso.

- **¿Se coordina con el resto de docentes de su ciclo para llevar a cabo diferentes actividades o proyectos donde de fomente la interculturalidad?**

Por supuesto. Todo el equipo docente trabaja de forma coordinada tanto en un mismo ciclo como con el resto de ciclos ya que la acción educativa es una continuidad a lo largo de los cursos, ciclos y etapas.

Profesora de segundo curso de primaria B.

CATEGORIA DE ANÁLISIS

- **¿Influye la diversidad cultural en su práctica educativa en su aulas?**

La diversidad cultural siempre influye y debemos tenerla en cuenta en toda nuestra práctica educativa para no caer en la desigualdad o que ninguno de los alumnos/as se llegué a sentir excluido.

- **¿Consideras que supone enriquecedor el tener alumnos/as de otras nacionalidades y culturas?**

Si, pienso que es bastante beneficioso porque no sólo te adaptas al alumnado de otras culturas sino que al modificar tu metodología en un momento determinado el resto de alumnos/as también pueden llegar a comprender mejor al utilizar distintos métodos o formas de explicar o llevar a cabo alguna actividad.

- **¿Qué tipo de actividades suele realizar en clase para favorecer la participación de todos los discentes?**

Me gusta realizar actividades variadas y sobre todo que participe todo el alumnado. Normalmente utilizo las asambleas al comenzar la clase en la que todos participamos y durante la jornada escolar también llevo a cabo distintas actividades como pueden ser las dinámicas de grupo o la realización por grupos de trabajo de determinadas tareas.

- **¿De qué manera trabajáis la diversidad en el aula?**

La diversidad intento trabajarla siempre y más aún cuando se que tengo algún alumno/a que presenta determinadas necesidades específicas sea por el motivo que sea, no tiene que ser únicamente por tener una nacionalidad distinta.

SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS

- **¿Cómo te definirías como profesor/a: flexible, dinámico, empático, comprensivo, cercano...?**

Me considero una profesora flexible su justa medida aunque seria cuando hay que serlo.

- **¿Ha realizado algún curso de formación sobre la diversidad cultural?**

Por ahora no he realizado ningún curso que yo recuerde. Cuando estudié las oposiciones hice varios pero, lo típico, para ganar puntos y ciertamente no recuerdo si había alguno de diversidad pero creo que no.

- **¿Cuál es el objetivo principal que persigues en tu aula?**

Que los niños y niñas aprendan básicamente y puedan seguir con aprovechamiento las distintas materias que se le implementan en esta etapa.

- **¿Tus objetivos se encuadran en los que sigue el centro?**

Si, por supuesto. Como he mencionado anteriormente nuestras actuaciones están marcadas por lo que nos marca el centro y, por supuesto, los objetivos son parte de esto.

- **¿Qué medidas sigue cuando entra un alumno/a inmigrante nuevo en el aula?**

Lo primero que hago es interesarme en si el alumno/a habla nuestro idioma porque creo que esto es fundamental para comunicarnos y para el proceso de enseñanza- aprendizaje que debe darse en el aula. Después de conocer este aspecto la verdad es que si, por ejemplo, conoce el idioma no llevo a cabo ninguna otra medida.

- **¿Cuáles son las características generales de su grupo clase?**

Mi grupo está formado por niños y niñas de distintas culturas (árabes, gitanos, africanos...) por lo que sus características en algunos aspectos son considerables. En un principio son niños con características propias de esta edad pero ciertamente a la hora de realizar algunas actividades o tareas se diferencian en la forma de llevarla a cabo.

Por ejemplo, a la hora de dar religión como es normal cada uno acude a su clase correspondiente.

- **¿Es igual el ritmo de trabajo con todo el alumnado?**

A la hora de trabajar no diferencio a ningún alumno por tanto tampoco cambio el ritmo de trabajo para mi clase porque considero que todos mis alumnos pueden seguir el mismo ritmo pero en el caso de que vea que algún alumno, sea cual sea su nacionalidad o cultura, se queda un poco atrasado pues intento ayudarle para que siga dicho ritmo.

Profesor de tercer curso de primaria A.

SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS

- **¿Cómo te definirías como profesor/a: flexible, dinámico, empático, comprensivo, cercano...?**

Me considero una profesora empática que intento ponerme en el lugar de mis alumnos ya que son pequeños aún y para ellos esta etapa es totalmente nueva. También intento ser dinámica en la medida de lo posible ya que normalmente en los centros se nos marca qué debemos enseñar y hacer de manera bastante cerrada.

- **¿Ha realizado algún curso de formación sobre la diversidad cultural?**

Por ahora no he realizado ningún curso que yo recuerde. Cuando estudié las oposiciones hice varios pero, lo típico, para ganar puntos y ciertamente no recuerdo si había alguno de diversidad pero creo que no.

- **¿Cuál es el objetivo principal que persigues en tu aula?**

Que los niños y niñas aprendan básicamente y puedan seguir con aprovechamiento las distintas materias que se le implementan en esta etapa.

- **¿Tus objetivos se encuadran en los que sigue el centro?**

Si, por supuesto. Como he mencionado anteriormente nuestras actuaciones están marcadas por lo que nos marca el centro y, por supuesto, los objetivos son parte de esto.

- **¿Qué medidas sigue cuando entra un alumno/a inmigrante nuevo en el aula?**

Lo primero que hago es interesarme en si el alumno/a habla nuestro idioma porque creo que esto es fundamental para comunicarnos y para el proceso de enseñanza- aprendizaje que debe darse en el aula. Después de conocer este aspecto la verdad es que si, por ejemplo, conoce el idioma no llevo a cabo ninguna otra medida.

- **¿Cuáles son las características generales de su grupo clase?**

Mi grupo está formado por niños y niñas de distintas culturas (árabes, gitanos, africanos...) por lo que sus características en algunos aspectos son considerables. En un principio son niños con características propias de esta edad pero ciertamente a la hora de realizar algunas actividades o tareas se diferencian en la forma de llevarla a cabo.

Por ejemplo, a la hora de dar religión como es normal cada uno acude a su clase correspondiente.

- **¿Es igual el ritmo de trabajo con todo el alumnado?**

A la hora de trabajar no diferencio a ningún alumno por tanto tampoco cambio el ritmo de trabajo para mi clase porque considero que todos mis alumnos pueden seguir el mismo ritmo pero en el caso de que vea que algún alumno, sea cual sea su nacionalidad o cultura, se queda un poco atrasado pues intento ayudarlo para que siga dicho ritmo.

Profesor de segundo curso de primaria B.

SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS

- **¿Cómo te definirías como profesor/a: flexible, dinámico, empático, comprensivo, cercano...?**

Me considero una profesora empática que intento ponerme en el lugar de mis alumnos ya que son pequeños aún y para ellos esta etapa es totalmente nueva. También intento ser dinámica en la medida de lo posible ya que normalmente en los centros se nos marca qué debemos enseñar y hacer de manera bastante cerrada.

- **¿Ha realizado algún curso de formación sobre la diversidad cultural?**

Por ahora no he realizado ningún curso que yo recuerde. Cuando estudié las oposiciones hice varios pero, lo típico, para ganar puntos y ciertamente no recuerdo si había alguno de diversidad pero creo que no.

- **¿Cuál es el objetivo principal que persigues en tu aula?**

Que los niños y niñas aprendan básicamente y puedan seguir con aprovechamiento las distintas materias que se le implementan en esta etapa.

- **¿Tus objetivos se encuadran en los que sigue el centro?**

Si, por supuesto. Como he mencionado anteriormente nuestras actuaciones están marcadas por lo que nos marca el centro y, por supuesto, los objetivos son parte de esto.

- **¿Qué medidas sigue cuando entra un alumno/a inmigrante nuevo en el aula?**

Lo primero que hago es interesarme en si el alumno/a habla nuestro idioma porque creo que esto es fundamental para comunicarnos y para el proceso de enseñanza- aprendizaje que debe darse en el aula. Después de conocer este aspecto la verdad es que si, por ejemplo, conoce el idioma no llevo a cabo ninguna otra medida.

- **¿Cuáles son las características generales de su grupo clase?**

Mi grupo está formado por niños y niñas de distintas culturas (árabes, gitanos, africanos...) por lo que sus características en algunos aspectos son considerables. En un principio son niños con características propias de esta edad pero ciertamente a la hora de realizar algunas actividades o tareas se diferencian en la forma de llevarla a cabo.

Por ejemplo, a la hora de dar religión como es normal cada uno acude a su clase correspondiente.

- **¿Es igual el ritmo de trabajo con todo el alumnado?**

A la hora de trabajar no diferencio a ningún alumno por tanto tampoco cambio el ritmo de trabajo para mi clase porque considero que todos mis alumnos pueden seguir el mismo ritmo pero en el caso de que vea que algún alumno, sea cual sea su nacionalidad o cultura, se queda un poco atrasado pues intento ayudarlo para que siga dicho ritmo.

Profesor de tercer curso de primaria A.

SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS

- **¿Cómo te definirías como profesor/a: flexible, dinámico, empático, comprensivo, cercano...?**

Me considero una profesora empática que intento ponerme en el lugar de mis alumnos ya que son pequeños aún y para ellos esta etapa es totalmente nueva. También intento ser dinámica en la medida de lo posible ya que normalmente en los centros se nos marca qué debemos enseñar y hacer de manera bastante cerrada.

- **¿Ha realizado algún curso de formación sobre la diversidad cultural?**

Por ahora no he realizado ningún curso que yo recuerde. Cuando estudié las oposiciones hice varios pero, lo típico, para ganar puntos y ciertamente no recuerdo si había alguno de diversidad pero creo que no.

- **¿Cuál es el objetivo principal que persigues en tu aula?**

Que los niños y niñas aprendan básicamente y puedan seguir con aprovechamiento las distintas materias que se le implementan en esta etapa.

- **¿Tus objetivos se encuadran en los que sigue el centro?**

Si, por supuesto. Como he mencionado anteriormente nuestras actuaciones están marcadas por lo que nos marca el centro y, por supuesto, los objetivos son parte de esto.

- **¿Qué medidas sigue cuando entra un alumno/a inmigrante nuevo en el aula?**

Lo primero que hago es interesarme en si el alumno/a habla nuestro idioma porque creo que esto es fundamental para comunicarnos y para el proceso de enseñanza- aprendizaje que debe darse en el aula. Después de conocer este aspecto la verdad es que si, por ejemplo, conoce el idioma no llevo a cabo ninguna otra medida.

- **¿Cuáles son las características generales de su grupo clase?**

Mi grupo está formado por niños y niñas de distintas culturas (árabes, gitanos, africanos...) por lo que sus características en algunos aspectos son considerables. En un principio son niños con características propias de esta edad pero ciertamente a la hora de realizar algunas actividades o tareas se diferencian en la forma de llevarla a cabo.

Por ejemplo, a la hora de dar religión como es normal cada uno acude a su clase correspondiente.

- **¿Es igual el ritmo de trabajo con todo el alumnado?**

A la hora de trabajar no diferencio a ningún alumno por tanto tampoco cambio el ritmo de trabajo para mi clase porque considero que todos mis alumnos pueden seguir el mismo ritmo pero en el caso de que vea que algún alumno, sea cual sea su nacionalidad o cultura, se queda un poco atrasado pues intento ayudarlo para que siga dicho ritmo.

Bibliografía

- AGUADO, T. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.
- ALBÓ, XAVIER. (2003) "Políticas interculturales en la educación". En Víctor Hugo Quintanilla, ed. Interculturalidad: Itinerarios críticos..
- BANKS, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37 (3), pp. 129-139.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural. Madrid, Narcea. CEJA (2010). La Educación en Andalucía, 2010-201. Sevilla, Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CECJA (2001): Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- DELORS, J. (2003). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/Unesco.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2002). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid, Pirámide.
- ECHEITA, G. y OTROS (2004). Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- ESSOMBA, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona, Graó. ESSOMBA, M. (2008). La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas clave. Barcelona, Graó.
- ESTEVE, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, 56 (1), pp. 95-116.
- FREIRE, P. (1978). Pedagogía y acción liberadora. Madrid: Zero
- GARCÍA CASTAÑO, F. Y OTROS (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- GARCÍA, J. A. y GOENECHEA, C. (2009). Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Madrid, Wolters Kluwer.
- GIMÉNEZ, C. (2007). La formación de nuevas minorías étnicas a partir de la inmigración», en AA.VV., *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- JORDÁN, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. ESSOMBA (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona, Graó.
- 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), pp.13-35.
- LEIVA, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *Cultura y Educación*, 22 (1), pp. 67-84.
- LEIVA, 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*, nº 20. pp. 149-182
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archido, na (Málaga), Aljibe. MEC (2010). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MARTINEZ, L., (2004): "La participación de los y las jóvenes de origen inmigrante en el movimiento asociativo". Madrid, Consejo de la Juventud de España.
- MEC (2006a): *Estadística de enseñanza no universitaria. Alumnado extranjero. Resultados detallados*. Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia. Fecha de publicación: 12 de julio de 2006. <http://www.mec.es/>. Consultado el 23 de octubre de 2015.
- MORSE, J. M. (1994). Investigación cualitativa ¿Realidad o fantasía? En J. M. Morse (ed), *temas críticos en los métodos de investigación cualitativa*.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2003): "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural". En Reyzábal, M. V. (Dir^a.): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Pp. 35-54. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- MURILLO ET AL. (1995). La investigación española en Educación Intercultural. *Revista de Educación*. Vol. 307: 185-197
- PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES (2001). *En las escuelas andaluzas tenemos todos los colores*. Sevilla: Junta

de Andalucía

- PITMAN, M.A. y MAXWELL, J.A. (1992). *Qualitative Approaches to Evaluation: Models and Methods*. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*, (pp. 727-770). Londres: Academic Press.
- RASCON, M^a T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga, Spicum.
- RODRIGUEZ GÓMEZ, G. y otros (1996): *Metodología de la investigación cualitati-va*. Málaga. Ediciones Aljibe, S.L.
- SÁEZ ALONSO, R.; SÁNCHEZ VALLE, L y ROMERA IRUELA, M^a J. (1992). *Informes de investigación y reuniones científicas sobre educación multicultural*. Bordón
- SLAVIN, R.E. (2003). *Cooperative learning and intergroup relations*. En J. Banks y C. Mcgee. *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 628-634) San Francisco, Jossey-Bass.
- SLEETER, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York, Teachers College Press.
- SORIANO, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid, La Muralla.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

Páginas web consultadas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo ,de Educación, en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Consultada el 20 de octubre de 2015.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educmpesatoria/normagralcompensacion/decreto1672003>. Consultada el 23 de octubre de 2015.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf . Consultada el 25 de octubre de 2015.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación en Andalucía, en http://www.hvn.es/sau/ficheros/ley_9_1999_de_solidaridad_en_la_educacion.pdf. Consultada el 26 de octubre de 2015.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje», en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/21>. Consultada el 28 de octubre de 2015.
- Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+), en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/d1.pdf> . Consultada el 28 de octubre de 2015.
- Constitución Española (1978), en <http://www.congreso.es/funciones/constitucion/indice.htm>. Consultada el 2 de noviembre de 2015
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948, en <http://www.un.org/spanish/abiutun/hrights.htm>. Consultada el 4 de noviembre de 2015.
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf>. Consultada el 6 de noviembre de 2015.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>. consultada el 10 de noviembre de 2015.