

ARTÍCULO ORIGINAL

Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia

Rita María Matencio López
ritamatencio@ono.com

Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es

Jesús Molina Saorín
jesusmol@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN: La finalidad de este estudio ha sido conocer las prácticas profesionales de los docentes de Educación Primaria sobre educación intercultural, así como las intervenciones interculturales que llevan a cabo en los centros. La diversidad cultural es una característica de la sociedad actual que se manifiesta en las escuelas; por ello se hace necesario optar por una educación intercultural como enfoque pedagógico más adecuado para atender la realidad multicultural. Así, el profesorado desempeña un papel fundamental para implementar el modelo intercultural. La investigación se ha realizado a partir de una muestra de 107 maestros de 15 colegios de diferente titularidad de la Región de Murcia. Se trata de un estudio descriptivo de corte cuantitativo, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de información. Los resultados revelan que existen múltiples formas de entender y acometer la educación intercultural según la perspectiva de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Primaria, Educación Intercultural, Prácticas del Profesorado, Diversidad Cultural

Intercultural education practices developed by teachers of primary school in the region of Murcia

ABSTRACT: The purpose was to identify the practices who have the Primary School teachers on intercultural education, as these teachers on cultural diversity and intercultural interventions being carried out in schools. Currently, cultural diversity is a characteristic of our society that is manifested in our schools, it is necessary to opt for an intercultural education as a pedagogical approach most appropriate to meet the multicultural reality of our society. In this sense, the teacher plays a key role in implementing the intercultural model. This research was conducted from a sample of 107 teachers in 15 schools in Murcian Region. This is a quantitative descriptive study, using a questionnaire as a tool to collect information. The study reveals that there are multiple ways to understand and undertake intercultural education from the perspective of teachers.

KEY WORDS: Primary School, Intercultural Education, Practices of the Teacher, Cultural Diversity

Fecha de recepción 27/09/2013 · Fecha de aceptación 05/09/2013

Dirección de contacto:

Rita María Matencio López

Facultad de Educación Campus de Espinardo

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad nuestra sociedad multiétnica y multicultural es reflejo de los procesos de globalización de la economía, de los avances en los medios de comunicación y transporte y de los movimientos migratorios. Estos han evidenciado encuentros y desencuentros que podríamos sintetizar en dos posturas: a) una tendencia al conocimiento y reconocimiento de las otras culturas y b) la afirmación de una cultura dominante desde la negación. A esta diversidad cultural no son ajenas nuestras escuelas, las cuales se han convertido en espacios muy diversos que exigen al profesor reestructurar sus estrategias educativas y su función como docente, puesto que es el principal agente para el desarrollo de una educación intercultural que favorezca una sociedad más justa e igualitaria desde el valor de la diferencia (Leiva, 2009). Una educación intercultural que se puede definir como educar a los niños en una sensibilidad intercultural para que sean amantes de lo propio y respetuosos con el otro, a la vez que se les enseña a convivir en la diferencia y en la pluralidad. Sin embargo, se muestran ciertas reservas sobre la puesta en marcha de la interculturalidad al constatar que muchas prácticas docentes, tanto explícitas (currículo formal) como implícitas (currículo oculto, sesgos culturales, prejuicios), están contribuyendo a la discriminación de alumnado culturalmente diverso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Problema de investigación

El propósito de este estudio ha sido conocer las prácticas profesionales interculturales de los docentes de Educación Primaria de una muestra de colegios de la Región de Murcia, con la finalidad de determinar si este profesorado está contribuyendo (o no), y en qué medida, a desarrollar la educación intercultural en sus centros educativos.

El problema de investigación pretende encontrar respuestas a cuestiones como:

- a) ¿Cuáles son las prácticas interculturales de aula que lleva a cabo el profesorado?
- b) ¿Qué opina el maestro de los problemas y conflictos del alumnado culturalmente diverso?
- c) ¿Qué intervenciones interculturales se están practicando en los centros?

2.2. El profesorado y la educación intercultural

La educación intercultural es consustancial a una sociedad y escuela diversas culturalmente. Pero los cambios en educación no se realizan sobre leyes y prescripciones, sino a través de los modos de pensar, sentir y actuar de quienes educan (Soriano, 2006). Son ellos quienes convierten en realidad un determinado modelo educativo. Como afirma Arnáiz (2012: 35), “las reformas resultan ser lo que ocurre de puertas hacia dentro en las escuelas”. Por tanto, volvemos a insistir que los profesores son una pieza fundamental en el proceso de implementación de una educación intercultural.

El docente –desde hace años– observa que la realidad de su aula ha cambiado como reflejo de la sociedad multicultural en que vivimos, y esta situación a veces viene acompañada de incertidumbres y preocupaciones para dar una respuesta adecuada al alumnado culturalmente minoritario. La mayoría, desde su práctica pedagógica, fomenta valores que conectan directamente con la educación intercultural (tolerancia, respeto, convivencia, igualdad de oportunidades o solidaridad). Sin embargo, no todos los profesores desarrollan estos valores, sino que algunos mantienen actitudes de pasividad, inhibición o lo que es peor, prejuicios hacia el alumnado culturalmente diverso. En relación con este hecho, Aguado (2005) señala que nuestros prejuicios no son objetivos sino que vienen condicionados por las expectativas, metas depositadas en los demás, por el valor que concedemos a las personas, por el significado emotivo que tienen para con nosotros y, por supuesto, por nuestra experiencia.

Y es que cada docente tiene una ideología, como sujeto político que es, con una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios que influyen en sus actuaciones. Además, tiene

una cultura escolar y profesional, construida con el resto de sus colegas que se manifiesta en unas pautas colectivas y unos valores compartidos que son seña de identidad de la acción educativa (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007). Pero también, está inmerso en una dimensión más amplia, está dentro de una comunidad educativa específica (mayor o menor presencia de alumnado inmigrante, tipo de relación con las familias, colaboración con otras instituciones) y que puede también condicionar sus pautas de actuación (Essomba, 2006).

Esta realidad ha llevado a varios estudios sobre interculturalidad desde la perspectiva de los docentes, centrándose, sobre todo, en su práctica pedagógica ante la diversidad cultural (Jordán, 2002; Aguado, 2005; Touriñán, 2007; Soriano 2009). Dichos trabajos constatan que no existe un único modelo de profesorado en relación a las prácticas profesionales. Al respecto, destacamos un trabajo de Essomba (2006) que diferencia cuatro tipos de docentes:

- a) Docentes que centran su atención en los contenidos escolares. Les interesa conocer el currículo escolar de los países de origen de los estudiantes, los contenidos que se trabajan, para prever lagunas de aprendizaje. Agrupan a estos estudiantes según el nivel de conocimientos y su objetivo es lograr que se equiparen al resto del alumnado. Consideran que lo mejor que pueden hacer por ellos es procurar que consigan el título de ESO para seguir estudios posteriores o ir al mercado laboral.
- b) Docentes que centran su atención en la metodología. Preparan adaptaciones curriculares y materiales de apoyo para que consigan rápidamente el nivel correspondiente. Les interesa conocer los criterios y las técnicas para aprender la lengua oficial. Confeccionan fichas de trabajo personalizadas y colaboran estrechamente con el departamento de orientación y profesores de apoyo. Consideran que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es lograr su integración en el centro.
- c) Docentes que centran su atención en las competencias personales. Insisten en desarrollar competencias transversales para integrar a estos alumnos no sólo en el centro sino en la sociedad. Se preocupan

por conocer cómo se desenvuelven en trabajos en equipo, las habilidades en la expresión escrita y oral. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es conseguir que sean capaces de aprender a aprender.

- d) Docentes que centran su atención en el crecimiento socioafectivo. Les inquieta el autoconcepto del alumno inmigrante, fomentan actividades para mejorar su nivel de autoestima y la cohesión del grupo. Conocen a sus familias y creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es ayudar a mejorar su seguridad personal como base para lograr un proceso de aprendizaje positivo.

En definitiva, estas clasificaciones invitan a reflexionar no sólo sobre la heterogeneidad de los docentes en sus concepciones hacia la diversidad cultural, sino también sobre las consecuencias que pueden derivarse, puesto que dichas percepciones o actitudes pueden condicionar cómo los alumnos se ven a sí mismos y ven a los otros (Coelho, 2006).

Por otra parte, esta realidad multicultural que se refleja en las aulas viene acompañada, para el docente, en muchas ocasiones, de preocupaciones e incertidumbres para dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural. Entre ellas, como señala Soriano (2009), las más frecuentes están relacionadas con el desconocimiento del español que se convierte en un obstáculo para la comunicación y aprendizaje de estos alumnos; el bajo nivel de conocimientos agravado por la falta de materiales; el desconocimiento de las pautas culturales del alumnado culturalmente minoritario lo que puede derivar en choques culturales; la escasa formación del profesorado para dar respuesta a la escuela multicultural; la falta de integración que puede originar actitudes de rechazo o marginación; la convivencia, puntualizando que, para algunos docentes, estos alumnos son sinónimo de convivencia problemática –en cambio otros autores señalan que una buena convivencia llega con el respeto y la aceptación (Touriñán, 2009)–; la falta de recursos humanos (profesorado específico para las aulas de adaptación lingüística) y materiales para atender al alumnado inmigrante. A todo ello hay que añadir la escasa implicación de la Administración educativa para mejorar su tarea educativa y, por último, la ausencia de escolarización en sus

países de origen, así como los cambios de lugar de residencia.

Sin embargo, a pesar de todos estos problemas e inquietudes, existen ya escuelas que trabajan en la línea de una educación intercultural comprometida con los valores de respeto, participación democrática, enriquecimiento cultural e igualdad de oportunidades.

La figura del profesor es el eje vertebrador de este trabajo, y al respecto cabe preguntarse ¿cuáles son las actitudes que se requieren al docente para poder desarrollar una auténtica educación intercultural? Autores como Touriñán y Sáez (2012), Essomba (2006) y Morgan (2010) señalan los siguientes requisitos básicos:

- a) Es preciso que el profesor no etiquete a los alumnos de culturas diferentes por el hecho mismo de pertenecer a grupos culturales distintos en nuestra sociedad plural.
- b) Es necesario promover la comprensión del otro desde el respeto a la diferencia para convivir y enriquecerse mutuamente.
- c) El docente debe convertirse en un etnógrafo para observar los puntos fuertes y débiles de los alumnos inmigrantes con el fin de realizar un aprendizaje significativo.
- d) Es esencial demostrar expectativas positivas en todos los alumnos, incluidos aquellos de culturas minoritarias para fomentar la seguridad y autoestima.

Ahora bien, para conseguirlo no basta con buenas intenciones, la “buena voluntad” no es suficiente, sino que es necesaria una formación inicial y permanente de calidad que garantice un profesorado cualificado para atender adecuadamente la diversidad cultural (Oliveira, Rodríguez, Gutiérrez y Touriñán, 2005). Y es que, en muchos centros, nos encontramos con profesorado cuyas prácticas revelan esta necesidad, tales como pensar que con introducir unas cuantas actividades sobre interculturalidad ya se practica la educación intercultural, o inhibirse ante esta realidad multicultural, pensando que todos los alumnos son iguales.

Incluso así, es un hecho que cada vez un mayor número de docentes está concienciado de la necesidad de recibir una formación en interculturalidad, pero no cabe cualquier tipo de

preparación, puesto que en ocasiones ésta peca de ser demasiado teórica; practicada de manera deductiva, es decir diseñada por otros, sin tener en cuenta las necesidades de los destinatarios, y que solo repara en la dimensión cognitiva (teórica) o técnica (didáctica-organizativa) sin apenas tratar la dimensión afectiva-actitudinal-moral.

En este sentido, diferentes autores (Jordán, 2002; Aguado, 2006; Touriñán, 2012; Sales, 2012) afirman que la formación del profesorado en educación intercultural debe orientarse esencialmente a los siguientes aspectos: metodología para tratar la diversidad; estrategias de resolución de conflictos; formas oportunas para la relación con las familias y atención curricular de carácter intercultural. Todos coinciden en la necesidad de formar al profesorado desde una actitud crítica y reflexiva sobre su práctica, que valora los orígenes, los propósitos y las consecuencias que puede tener su trabajo.

A modo de conclusión, es notable el papel de liderazgo del profesor en la construcción de una escuela intercultural, desde su práctica pedagógica basada en una buena formación, para promover un espacio de respeto y comunicación con el otro, sea autóctono o inmigrante. Se trata de que pueda contribuir a construir una escuela presidida por la igualdad y la cohesión social (Grant, 2009; Bradette, 2009; Jordán, Ortega y Mínguez, 2002).

3. METODOLOGÍA, FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta nuestra apuesta por la educación intercultural, entendida como un conjunto de acciones que tienen como finalidad la interacción cultural desde la igualdad y el respeto a las diferencias, se aborda esta investigación con los siguientes objetivos:

- * Identificar las prácticas profesionales interculturales de aula de los docentes, así como los problemas y el origen de los conflictos del alumnado culturalmente diverso.
- * Conocer las intervenciones interculturales en los centros.

3.2. Diseño de la investigación

El problema de investigación se acomete desde una metodología cuantitativa. Se ha diseñado un estudio descriptivo mediante encuesta para describir la situación actual de la educación intercultural desde la perspectiva del profesorado de Primaria. La finalidad de la elección del cuestionario ha sido sondear y obtener información de manera sistemática y ordenada sobre las variables que integran la investigación. El cuestionario presenta numerosas *ventajas*, como señala Serrano (2008): recoger información de muestras grandes; ser aplicado de forma simultánea; obtener gran cantidad de información y referida a aspectos muy diversos; servir como punto de partida para el uso de medios más cualitativos; garantizar el anonimato, lo que otorga a la persona encuestada más libertad para expresar sus opiniones; las fuentes de error son bajas y permite a la persona encuestada racionalizar cuidadosamente cada pregunta. No obstante, el cuestionario también entraña sus *limitaciones*: poca implicación, no permite lograr un nivel de profundización en las respuestas, falta de veracidad respondiendo más cómo deberían ser los hechos que cómo son en realidad. A esta lista de problemas se puede añadir: la limitada tasa de respuesta (número de encuestas cumplimentadas frente a las realizadas) y la complejidad de su confección (Hernández y Maquilón, 2010).

3.3. Participantes y contexto

Para elegir los participantes se ha procedido a efectuar un muestreo no probabilístico, de carácter intencional que garantiza la afinidad de los participantes con los objetivos propuestos en la investigación. Se han tenido en cuenta los siguientes criterios de selección:

- * La intención primordial ha sido centrarse en docentes de Educación Primaria que desarrollen su labor educativa en escuelas de titularidad pública, concertada o privada.
- * Se ha tenido en cuenta el género, la edad, los años de experiencia, la especialidad, la situación administrativa y la formación académica. Se entiende que al ser una muestra más o menos numerosa, los participantes serían variados en relación a este criterio.

* Se ha estudiado a maestros que realizaran distintas funciones docentes y ocuparan diferentes puestos o responsabilidades educativas (director, jefe de estudios, secretario, coordinador de ciclo o tutor).

* Por último, que el profesorado tuviera una predisposición receptiva para participar en la investigación, es decir, que se mostraran abiertos para indagar en las respuestas aportadas.

Ha participado un total de 15 centros de los cuales nueve son de titularidad pública, cuatro concertados y dos privados. Del total de encuestas cumplimentadas, 67 fueron por parte del profesorado de la escuela pública, 31 de los docentes de colegios concertados y 9 correspondieron al profesorado de centros privados, lo que arrojó un total de profesores participantes de 107 (30 hombres y 77 mujeres). Se ha recogido durante el curso 2011-2012.

En la muestra predominan los intervalos de edad comprendidos entre 51 a 60 años (39,3%) y entre 31 y 40 años (30,8%) seguidos del grupo entre 41 y 50 años (18,7%) para finalizar con el grupo de hasta 30 años que supone un total del 11,2%. Por tanto, la muestra está mayoritariamente representada por edades intermedias y próximas a la jubilación.

El grupo mayoritario en relación a los años de experiencia es el correspondiente al intervalo entre 6 y 11 años (23,4%), seguido del grupo entre 21 y 30 años (22,4%), para continuar con los grupos entre 12 y 20 años y más de 31, que suponen ambos un 19,6%, para terminar con el grupo menos representado que se asocia entre 1 y 5 años, con 15%.

Respecto a la especialidad la mayoría del profesorado participante es de Primaria generalista (81), seguido de Idioma Extranjero (11), Educación Física (7), Educación Especial (4), de Música (3) y Audición y Lenguaje (1).

La inmensa mayoría de los encuestados son funcionarios de carrera o personal fijo (84,1%) y tan sólo el 15,9% están en una situación de interinidad.

Del total de la muestra, la mayor parte son tutores (74,8%), el resto coordinadores de ciclo (8,4%), jefes de estudios (7,5%), directores (5,6%) y, por último, secretarios (3,7%).

3.4. Variables

Los constructos tenidos en cuenta en la investigación para conseguir los objetivos planteados se han clasificado, según su categoría, en variables referidas a:

- a) Datos identificativos: género, edad, años de experiencia, especialidad, situación administrativa, formación académica y cargo de responsabilidad.
- b) Prácticas profesionales interculturales (problemas del alumnado inmigrante, origen de los conflictos, expectativas y metodología).
- c) Intervenciones interculturales en los centros.

Dichos constructos se seleccionaron de conformidad con los siguientes criterios:

- En función de los objetivos de la investigación y el enfoque intercultural adoptado.
- Variables que no solo emitan juicios sino que también describan actuaciones reales llevadas a cabo por los profesores en las aulas.
- Variables que permitan describir la muestra (género, edad, experiencia, especialidad, situación administrativa, formación académica y cargo de responsabilidad).

3.5. Recogida de información: instrumento

Con la finalidad de recoger la información deseada en relación con los objetivos de esta investigación se procedió a diseñar y utilizar una de las técnicas propias del análisis cuantitativo: la encuesta por cuestionario. En su confección ha ayudado la revisión bibliográfica de distintas investigaciones centradas en las concepciones y prácticas profesionales en educación intercultural. Entre los trabajos consultados, destacamos por su interés y contribución los de Jordán (2002), López López (2001), Essomba (2006), Coelho (2006), López Martínez (2007), Leiva (2008) y Touriñán y Sáez (2012).

Se inició una primera fase de elaboración del cuestionario donde quedaron recogidas, al margen de los datos identificativos, las siguientes categorías: a) concepciones e inquietudes del profesorado sobre la educación intercultural, así

como el papel de la escuela en ámbitos multiculturales; b) percepción del profesorado acerca de los alumnos culturalmente diferentes; c) prácticas profesionales interculturales de los docentes; d) formación del profesorado en educación intercultural y su necesidad; y e) intervenciones interculturales en los centros.

En una segunda fase, se decidió introducir aspectos relacionados con los estilos de enseñanza en relación a la atención a la diversidad, pero no como categoría independiente sino dentro de las prácticas profesionales en interculturalidad.

En la tercera revisión del cuestionario se propuso la incorporación de preguntas que concretaran más la práctica profesional en interculturalidad, atendiendo a la programación de aula, al desarrollo de la competencia social y ciudadana, a actividades específicas interculturales que se aplican, así como a la forma de evaluarlas. A las que se añadieron ítems relacionados con el trabajo cooperativo o la coordinación entre el profesorado del mismo nivel para atender la diversidad cultural. Todas estas nuevas cuestiones tuvieron como finalidad permitir obtener información relevante, no sólo *sobre lo que piensan que debe hacerse* sino sobre lo que realmente *se hace* en materia de interculturalidad en el aula.

A partir de ese momento, se inició la fase de selección de los expertos para su *validación* siguiendo los criterios de que fuesen profesionales de distintos ámbitos académicos (colegios y universidades) y profesionales (docentes y asesores de la Consejería de Educación) y a la vez expertos en educación intercultural.

Tras todas las modificaciones sugeridas por los validadores, el cuestionario definitivo constaba de nueve ítems de identificación y cincuenta y ocho ítems de valoración en una escala Likert de cinco opciones de carácter cerrado, agrupados en las siguientes categorías: a) datos de identificación; b) concepciones, preocupaciones e inquietudes del profesorado sobre la educación intercultural, y el papel que debería ejercer la escuela en ámbitos multiculturales; c) percepción del profesorado acerca de los alumnos culturalmente diferentes; d) prácticas profesionales interculturales de los docentes desde el aula y desde el centro; e) la

perspectiva del alumnado, según los docentes, sobre la diversidad cultural; f) la perspectiva de las familias, según los docentes, sobre diversidad cultural; g) la formación del profesorado en educación intercultural y su necesidad; y h) las intervenciones interculturales en los centros. Para este artículo por problemas de espacio solo se utilizan las categorías a), d) y h).

Para el cálculo de la *fiabilidad* se ha recurrido al Alfa de Cronbach, que ha sido de 0,878, por tanto, el cuestionario presenta una fiabilidad muy alta.

3.6. Plan de análisis de la información

Una vez que concluyó la fase de aplicación del instrumento de recogida de información, se inició el proceso de vaciado, codificación y explotación analítica de la información. Se agruparon los ítems en categorías para un mejor análisis. Cada categoría iba asociada a un objetivo de la investigación. Se confeccionó una matriz de datos con el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 19.0), se volcaron los datos a partir de las variables definidas y se introdujo la información para proceder a su análisis en diferentes fases:

- a) *Análisis exploratorio de los datos*: para asegurar que no se contemplaban datos anómalos en la matriz. A nivel descriptivo, se procedió al cálculo de las frecuencias y los porcentajes de cada una de las variables nominales y ordinales.
- b) *Análisis relacional de los datos*: con la realización de tablas de contingencia se efectuó una lectura cruzada, lo que ha permitido comparar grupos de sujetos o establecer relaciones (que no causas) entre las distintas variables.
- c) *Confección de tablas* de variables agrupadas, según la categoría correspondiente, y relacionadas con las variables sociodemográficas y profesionales. De dichas tablas se obtuvieron los porcentajes para poder establecer comparaciones entre variables.
- d) *Interpretación de datos y discusión* que permitió analizar y contrastar o confirmar los resultados con otras investigaciones relacionadas.

4. ANÁLISIS, DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La información que se extrajo de los cuestionarios quedó estructurada a través de los objetivos de la investigación, llevándose a cabo análisis univariados a partir de tablas de porcentajes y análisis bivariados a través de tablas de contingencia. Se ha calculado el coeficiente de correlación Pearson en aquellas variables independientes cuantitativas de intervalo, que son las que pueden aportar una información más relevante a esta investigación.

4.1. En cuanto al primer objetivo de la investigación: Identificar las prácticas profesionales interculturales de aula de los docentes, así como los problemas y el origen de los conflictos del alumnado culturalmente diverso

Las categorías que engloba este objetivo son los problemas del alumnado culturalmente diverso, el origen de los conflictos entre los alumnos culturalmente diversos, las expectativas hacia los alumnos pertenecientes a minorías culturales y la metodología para atender la diversidad cultural. De cada categoría se presenta una tabla de contingencia.

Cuando se plantearon dos de los principales problemas que se detectan en el alumnado culturalmente diverso, el Cuadro 1 nos muestra que es el absentismo escolar (82,5%) el más reconocido, puesto que obstaculiza la integración escolar de estos alumnos; en segundo lugar, el desconocimiento del idioma (56,6%), dado que comporta problemas de comunicación y, por tanto, el desarrollo óptimo de la atención educativa a estos alumnos. De estos datos se desprende que la mayor preocupación del profesorado es la irregularidad en la asistencia a clase porque rompe el ritmo de aprendizaje. Sin embargo, no parece tan evidente la cuestión del desconocimiento del idioma al poder solucionarse con apoyo lingüístico.

Al relacionar la categoría de los problemas del alumnado culturalmente diverso con la edad del profesorado, podemos señalar que no hay diferencias muy significativas en las respuestas, aunque son los docentes de menor edad (menos de 30 años) los que otorgan una mayor valoración (100%, tomando como referencia las respuestas:

de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo) al absentismo junto con el profesorado de mayor edad (entre 51 y 60 años) que alcanza el 80%. El resto de grupos oscila entre el 77,8%

para los que tienen edades comprendidas entre 31 y 40 años y el 72% para los que tienen entre 41 y 50 años.

ÍTEMS	En des- acuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
La falta de comunicación por desconocimiento de la lengua no es el principal problema en la atención educativa a los alumnos de origen inmigrado						
HASTA 30 AÑOS	,9%	2,8%	3,8%	3,8%	,0%	11,3%
ENTRE 31 Y 40 AÑOS	4,7%	7,5%	12,3%	3,8%	2,8%	31,1%
ENTRE 41 Y 50 AÑOS	7,5%	2,8%	4,7%	2,8%	,9%	18,9%
ENTRE 51 Y 60 AÑOS	8,5%	8,5%	10,4%	6,6%	4,7%	38,7%
El absentismo escolar dificulta la integración escolar de los alumnos inmigrantes						
HASTA 30 AÑOS	,0%	,0%	,0%	4,9%	6,8%	11,7%
ENTRE 31 Y 40 AÑOS	1,9%	4,9%	1,9%	5,8%	16,5%	31,1%
ENTRE 41 Y 50 AÑOS	,0%	2,9%	1,9%	4,9%	6,8%	16,5%
ENTRE 51 Y 60 AÑOS	4,9%	2,9%	3,9%	6,8%	22,3%	40,8%

Cuadro 1. Tabla de contingencia de los problemas del alumnado culturalmente diverso en relación a la edad del profesorado

Respecto al problema del desconocimiento del idioma, de nuevo es el grupo de menor edad quien concede mayor valoración (67,2%), seguido del grupo de 31 a 40 años con un 60%, del grupo de mayor edad con un 56% y, por último, los profesores con una edad comprendida entre los 41 y 50 años con 44%.

De los datos expuestos cabe interpretar que existe una mayor unanimidad entre el profesorado cuando considera que el absentismo supone una gran dificultad para la integración de los alumnos inmigrantes al traducirse en una ruptura del ritmo de aprendizaje. Sin embargo, las cifras son más dispares entre el profesorado al otorgar al problema del desconocimiento del idioma una menor relevancia en el caso del profesorado con edades comprendidas entre 41 y 50 años. Esta circunstancia en ningún caso queremos atribuir a que desconocer el idioma deje de ser un obstáculo para estos alumnos, pero quizás este profesorado no lo estima tan prioritario.

En cualquier caso, estas dos preocupaciones de los docentes para la enseñanza de los alumnos

culturalmente diversos permiten suscribir las siguientes afirmaciones:

- * El bajo rendimiento académico de los hijos de inmigrantes se justifica por sus dificultades con el idioma, su reducida asistencia, la falta de estímulos en el hogar y las dificultades para adquirir material escolar (Aguado, 2005, 2006).
- * La cuestión del idioma es una de las mayores preocupaciones para el docente para atender a los alumnos de origen inmigrado (López Martínez, 2007).
- * La falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua es uno de los problemas que más preocupa al profesorado (Leiva, 2009).

En cuanto al análisis de correlación lineal de Pearson para ambas cuestiones propuestas (desconocimiento de la lengua y absentismo escolar) se constata un valor positivo moderado (.53 y,43 respectivamente), lo que podemos interpretar como que las preguntas están relacionadas ligeramente respecto a la variable de la edad.

ÍTEMS	En desa- cuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Quando los alumnos inmigrantes provocan algún conflicto, no siempre se debe a sus diferentes pautas de conducta o costumbres						
DIRECTOR	,0%	,0%	1,0%	,0%	3,9%	4,9%
JEFE DE ESTUDIOS	,0%	1,0%	4,9%	1,0%	1,0%	7,8%
SECRETARIO	,0%	,0%	2,0%	,0%	2,0%	3,9%
COORDINADOR DE CICLO	,0%	,0%	2,9%	3,9%	1,0%	7,8%
TUTOR	6,9%	10,8%	13,7%	28,4%	15,7%	75,5%
Los diferentes valores y creencias del alumnado inmigrante no suponen, por sí mismas, situaciones problemáticas						
DIRECTOR	,0%	,9%	,9%	,9%	2,8%	5,6%
JEFE DE ESTUDIOS	,9%	,9%	2,8%	,9%	1,9%	7,5%
SECRETARIO	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,9%	3,7%
COORDINADOR DE CICLO	,0%	,0%	1,9%	4,7%	1,9%	8,4%
TUTOR	3,7%	4,7%	15,9%	30,8%	19,6%	74,8%

Cuadro 2. Tabla de porcentajes del origen de los conflictos entre alumnado culturalmente diverso

El profesorado participante, de forma masiva (88,8% respuestas de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo del Cuadro 2), no relaciona los posibles conflictos de los alumnos culturalmente diversos con sus señas de identidad cultural (valores y creencias) y, por tanto, no vinculan otras culturas con situaciones conflictivas de por sí. Esta consideración es muy importante para la consecución de escuelas multiculturales inclusivas basadas en el respeto a las diferentes culturas y la superación de prejuicios hacia “lo diferente”.

Asimismo, los docentes señalan mayoritariamente (81%) que cuando se produce alguna situación conflictiva con estos alumnos no se debe identificar su causa con las distintas conductas y costumbres propias de su cultura. Sin embargo, existe la evidencia de que hay un 18,7% de profesores que asocian estos problemas a la cultura de estos alumnos, lo que nos lleva a pensar que todavía hay un sector docente que tiene una visión estigmatizadora de ciertas culturas y, por tanto, no favorecedora de valores interculturales.

Al relacionar el origen de los conflictos de los alumnos culturalmente diversos con el cargo de responsabilidad del profesorado, el 100% de los directores, secretarios y coordinadores de ciclo considera que las distintas pautas de conductas o costumbres de los alumnos inmigrantes no explican por sí mismas las

posibles situaciones conflictivas que se puedan dar. En el caso de los jefes de estudios la cifra desciende a un 88,4%, que si bien es alta no llega a las cotas anteriores. Este dato resulta relevante puesto que son los jefes de estudios quienes llevan el peso de la disciplina de los centros. Y respecto a los tutores, un 76,5% apoya esta afirmación. Esta cifra igualmente tiene interés al confirmar un porcentaje superior al 23% de tutores que asocia la conflictividad con las distintas conductas y costumbres del alumnado extranjero, lo que invita a reflexionar que esta percepción no contribuye a conseguir escuelas interculturales.

Estos datos confirman que el profesorado reconoce las causas de los conflictos y por tanto puede reducirlos, otra cosa es si este profesorado conoce esas culturas de los alumnos extranjeros. El estudio de Merino y Ruiz (2005) incide en que son muchos los profesores que muestran un desconocimiento acerca de las culturas de sus alumnos. Y es que para la aceptación mutua es importante el conocimiento, pues no hay que olvidar que en numerosas ocasiones el rechazo se produce por la ignorancia que tenemos acerca de las costumbres y peculiaridades que son importantes para las personas de otras culturas.

Para Leiva (2009), algunos docentes opinan que el conflicto intercultural es exclusivamente una consecuencia de las dificultades de integración del alumnado inmigrante en la escuela, mientras que otros valoran que las

dificultades de inclusión de este alumnado se deberían a las carencias curriculares, metodológicas e incluso formativas y actitudinales del propio profesorado. El mismo autor mantiene que existe un profesorado, aunque poco numeroso, que considera que la dificultad más importante que debe afrontar en la atención educativa de estos alumnos es aquella relacionada con los problemas de comportamiento.

Según López Martínez (2007), las circunstancias que obstaculizan el trabajo conjunto para resolver las dificultades generadas de las relaciones de convivencia entre las distintas comunidades son el trabajo excesivamente individualizado, la falta de costumbre para fomentar el trabajo en equipo, la distribución temporal del trabajo, la organización escolar o la indiferencia por parte de cierto profesorado hacia la realidad multicultural.

ÍTEMS	En desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Las expectativas que tengo del rendimiento académico de los alumnos inmigrantes son altas						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS	,9%	,9%	1,9%	3,8%	6,6%	14,2%
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	2,8%	2,8%	3,8%	5,7%	8,5%	23,6%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	,0%	,0%	4,7%	6,6%	8,5%	19,8%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	1,9%	1,9%	6,6%	8,5%	3,8%	22,6%
MÁS DE 30 AÑOS	,0%	,9%	,9%	9,4%	8,5%	19,8%
Los alumnos inmigrantes presentan lagunas de contenidos pero pueden ser subsanadas mediante adaptaciones curriculares específicas						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS	,0%	,0%	5,6%	5,6%	3,7%	15,0%
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	,9%	5,6%	6,5%	5,6%	4,7%	23,4%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	,0%	,9%	7,5%	9,3%	1,9%	19,6%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	,0%	2,8%	5,6%	10,3%	3,7%	22,4%
MÁS DE 30 AÑOS	,0%	1,9%	3,7%	8,4%	5,6%	19,6%
Generalmente, los alumnos inmigrantes presentan una fuerte motivación por sentirse incluidos en el centro y seguir el currículo ordinario						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS						
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	,9%	5,6%	3,7%	1,9%	2,8%	15,0%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	1,9%	7,5%	7,5%	5,6%	,9%	23,4%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	,9%	2,8%	7,5%	8,4%	,0%	19,6%
MÁS DE 30 AÑOS	,9%	3,7%	8,4%	7,5%	1,9%	22,4%
	,0%	5,6%	9,3%	2,8%	1,9%	19,6%
Todos los alumnos inmigrantes tienen puntos fuertes que pueden ser aprovechados para acercarlos a los contenidos del currículo						
ENTRE 1 Y 5 AÑOS						
ENTRE 6 Y 11 AÑOS	,0%	,0%	1,9%	5,7%	7,5%	15,1%
ENTRE 12 Y 20 AÑOS	,0%	,9%	9,4%	4,7%	8,5%	23,6%
ENTRE 21 Y 30 AÑOS	,9%	,0%	4,7%	5,7%	7,5%	18,9%
MÁS DE 30 AÑOS	,0%	,9%	5,7%	10,4%	5,7%	22,6%
	,0%	,0%	4,7%	6,6%	8,5%	19,8%

Cuadro 3. Tabla de contingencia de las expectativas hacia los alumnos culturalmente diversos en función de los años de experiencia del profesorado

El 70% del profesorado opina que tiene unas expectativas altas hacia el rendimiento académico del alumnado culturalmente diverso, igualmente el 70,7% manifiesta que todos los alumnos poseen ciertas capacidades y habilidades que pueden permitir desarrollar los contenidos del currículo (Cuadro 3). Ahora bien, la valoración desciende a un 59% cuando se considera que los alumnos inmigrantes presentan generalmente lagunas de contenidos pero que éstas pueden subsanarse con adaptaciones curriculares significativas. En este sentido, para López Martínez (2007) el profesorado mayoritariamente percibe al alumnado perteneciente a un grupo sociocultural minoritario, como un alumnado con grandes carencias que deben compensarse. Para Leiva (2009) hay otro profesorado que considera como problema relevante el retraso o bajo rendimiento académico que tienen estos alumnos.

Por otra parte, la cifra más baja (33,7%) corresponde a que los alumnos inmigrantes están estimulados para sentirse incluidos en el centro y para desarrollar el currículo ordinario. Estos datos confirman que si bien las expectativas académicas hacia los alumnos inmigrantes por parte del profesorado son elevadas, estos mismos docentes observan que no están suficientemente estimulados para integrarse en el centro, y abordar los contenidos curriculares de forma óptima, lo que supone un obstáculo para el desarrollo de su aprendizaje.

Si atendemos a las expectativas en relación con los años de experiencia de los docentes, resulta significativo que quienes cuentan con más años de docencia (se han tomado las respuestas bastante de acuerdo y muy de acuerdo) albergan mayores esperanzas en que alcancen un rendimiento académico satisfactorio (90,4%), aunque sea preciso, si se necesita, realizar adaptaciones específicas significativas (71,4%) y, además, defienden que todos los alumnos tienen potencialidades que deben ser aprovechadas para conseguir que sigan el currículo ordinario (76,2%), al igual que los docentes con menor trayectoria profesional (87,4%). Si nos centramos en el caso opuesto, encontramos que los docentes de 21 a 30 años de experiencia destacan por tener unas expectativas más bajas hacia estos alumnos (54,4%) junto con el grupo de 6 a 11 años (60,1%). Este último grupo, además, se muestra más reticente a que con adaptaciones curriculares estos alumnos puedan solucionar sus carencias

educativas (44%). En este aspecto, el resto de grupos oscila alrededor del 60%.

Si nos centramos en la opinión del profesorado sobre si el alumnado inmigrante tiene una fuerte motivación para integrarse en el centro y seguir el currículo ordinario, los datos revelan que es grupo de 12 a 20 años y de 21 a 30 años de experiencia profesional los que mayoritariamente respaldan esta cuestión, con porcentajes del 42,8% y 41,9% respectivamente. Y los que son más reticentes quedan representados en el grupo de 6 a 11 años (9,4%).

Por tanto, podemos afirmar que aunque predomina el profesorado que deposita unas expectativas positivas hacia el alumnado de minorías culturales, existen también otros docentes que no coinciden con esta visión, y esta situación no favorece una educación intercultural. Precisamente, resulta interesante un trabajo de López Reillo (2006) donde se desprende que nos encontramos con el perfil de un profesorado que reconoce los derechos de las personas inmigrantes, que no rechaza la presencia de este alumnado, pero para el que no supone una experiencia enriquecedora, en cuanto al aprendizaje, ni hace que se modifiquen aspectos básicos ligados al centro (prestigio, demanda, clima de estudio, etc.), o a sus propias percepciones (su grado de satisfacción con su trabajo), excepto cuando el porcentaje de dicho alumnado aumenta, en cuyo caso comienzan a aparecer actitudes más negativas.

Los valores obtenidos tras el análisis de correlación lineal de Pearson coinciden para todos los ítems con valores positivos moderados: ,45 para la pregunta *Los alumnos inmigrantes presentan lagunas de contenidos pero pueden ser subsanadas mediante adaptaciones curriculares específicas*; ,44 para el ítem *Generalmente, los alumnos inmigrantes presentan una fuerte motivación por sentirse incluidos en el centro y seguir el currículo ordinario*; y ,58 para *Todos los alumnos inmigrantes tienen puntos fuertes que pueden ser aprovechados para acercarlos a los contenidos del currículo*. La excepción se localiza en el ítem *Las expectativas que tengo del rendimiento académico de los alumnos inmigrantes son altas*, que tiene un valor positivo bajo (,36). Estos datos constatan que hay una relación estadísticamente significativa entre las preguntas sugeridas y la variable de los años de experiencia para las cuestiones de valores

moderados, mientras que en el caso de los valores bajos dicha relación entre los ítems y la

experiencia docente es poco importante.

ÍTEMS	En desacuerdo	Poco acuerdo	De acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Realizar grupos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje no tiene más ventajas						
CONCERTADOS	2,8%	7,5%	9,3%	6,5%	2,8%	29,0%
PRIVADOS	,0%	,0%	3,7%	4,7%	,0%	8,4%
PÚBLICOS	7,5%	12,1%	9,3%	19,6%	14,0%	62,6%
No me gusta realizar agrupamientos homogéneos; prefiero los grupos heterogéneos						
CONCERTADOS	,9%	2,8%	9,4%	6,6%	9,4%	29,2%
PRIVADOS	,0%	1,9%	1,9%	3,8%	,9%	8,5%
PÚBLICOS	,0%	7,5%	18,9%	11,3%	24,5%	62,3%
La presencia de alumnos inmigrantes contribuye a potenciar el trabajo en equipo del profesorado						
CONCERTADOS	,0%	3,7%	11,2%	4,7%	9,3%	29,0%
PRIVADOS	,9%	,0%	4,7%	,9%	1,9%	8,4%
PÚBLICOS	1,9%	5,6%	17,8%	20,6%	16,8%	62,6%
Se debería cambiar la forma tradicional de transmitir conocimientos, seleccionar contenidos y evaluar ante la realidad multicultural						
CONCERTADOS	,9%	1,9%	8,4%	7,5%	10,3%	29,0%
PRIVADOS	,0%	,9%	4,7%	1,9%	,9%	8,4%
PÚBLICOS	3,7%	12,1%	18,7%	17,8%	10,3%	62,6%
Para atender mejor la diversidad cultural procuro coordinarme con mis compañeros de nivel						
CONCERTADOS	,0%	1,0%	8,7%	11,5%	7,7%	28,8%
PRIVADOS	,0%	,0%	4,8%	1,9%	1,9%	8,7%
PÚBLICOS	1,0%	5,8%	13,5%	19,2%	23,1%	62,5%
En mi programación de aula se recogen actividades específicas interculturales						
CONCERTADOS	1,0%	10,0%	8,0%	5,0%	5,0%	29,0%
PRIVADOS	1,0%	2,0%	2,0%	1,0%	2,0%	8,0%
PÚBLICOS	1,0%	14,0%	17,0%	25,0%	6,0%	63,0%
En mi programación, la educación intercultural contribuye a desarrollar la competencia social y ciudadana						
CONCERTADOS	,0%	2,9%	11,7%	6,8%	8,7%	30,1%
PRIVADOS	,0%	1,9%	2,9%	1,9%	1,9%	8,7%
PÚBLICOS	1,0%	2,9%	21,4%	20,4%	15,5%	61,2%
En mis clases fomento e incorporo el trabajo cooperativo						
CONCERTADOS		,0%	1,9%	9,7%	17,5%	29,1%
PRIVADOS		,0%	1,0%	3,9%	3,9%	8,7%
PÚBLICOS		1,0%	4,9%	24,3%	32,0%	62,1%
Al evaluar, siempre tengo en cuenta las diferencias culturales						
CONCERTADOS	2,9%	5,8%	8,7%	4,8%	7,7%	29,8%
PRIVADOS	1,0%	2,9%	1,9%	1,0%	1,9%	8,7%

PÚBLICOS	9,6%	13,5%	16,3%	18,3%	3,8%	61,5%
Considero necesario introducir modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural						
CONCERTADOS	1,9%	8,4%	9,3%	5,6%	3,7%	29,0%
PRIVADOS	,9%	2,8%	1,9%	,9%	1,9%	8,4%
PÚBLICOS	4,7%	16,8%	17,8%	15,9%	7,5%	62,6%

Cuadro 4. Tabla de contingencia de la metodología para atender la diversidad cultural en función de la titularidad del centro

Las estrategias metodológicas para atender educativamente la diversidad cultural son muy variadas, como se aprecia en el Cuadro 4. Centrándonos en las diferentes cuestiones planteadas, la opción metodológica más valorada por los profesores es el trabajo cooperativo (91,3%), seguida de la coordinación con los compañeros de nivel (65,4%). En este sentido, Aguado (2005) defiende que hacer de lo intercultural una realidad implica ofrecer oportunidades a los profesores para trabajar en grupo, para intercambiar información, seleccionar materiales, consensuar criterios de evaluación. Es preciso que el profesor colabore con otros profesionales y asuma la necesidad de evaluar y ser evaluado.

En el caso contrario, las metodologías que tienen menor aplicación son: la propuesta de actividades específicas sobre interculturalidad en la programación de aula (32%), apreciar la necesidad de introducir cambios en el currículo para convertirlo en intercultural (35,5%) y evaluar atendiendo a las diferencias culturales (37,5%). Quedando en una situación intermedia las correspondientes a organizar grupos heterogéneos según el rendimiento académico (56,6%), trabajar en equipo el profesorado (54,2%), incorporar en la programación la educación intercultural para desarrollar la competencia ciudadana (55,3%) y cambiar la forma de transmitir conocimientos y seleccionar contenidos ante la diversidad cultural (48,6%).

De la información que se desprende de estos datos resulta especialmente significativo conocer que el profesorado de forma mayoritaria no incluya actividades en su programación que fomenten la educación intercultural, ni considere que sea necesario implementar un currículo intercultural. Sin duda, con estas opiniones la apuesta por una escuela intercultural es, hoy por hoy, una ilusión más que una realidad. Pero no todo son sinsabores, otras estrategias están más arraigadas entre el profesorado como es el trabajo

cooperativo tanto entre alumnos como entre docentes o la organización de grupos heterogéneos.

Al realizar un análisis bivariado entre la metodología y la titularidad de los centros participantes, podemos apreciar que son los docentes de los colegios públicos quienes mayoritariamente apuestan por trabajar en equipo para atender mejor la diversidad cultural (60%) y coordinarse con los compañeros del mismo nivel (67%), frente al 48% y 66% del profesorado de la concertada y 33% y 43% de la privada; son ellos quienes manifiestan incluir en su programación de aula actividades de carácter intercultural (49%) en comparación con los docentes de la concertada (34%) y privada (37%), y los que están más dispuestos a transformar el currículo en intercultural (37,3%) frente al 32% del profesorado de la concertada y 33% de la privada; y por último, los que consideran que la educación intercultural permite desarrollar la competencia social y ciudadana entre los alumnos (59%) en comparación a los docentes de la concertada (51%) y de la privada (43%).

Sin embargo, el profesorado de los colegios concertados mantiene en mayor grado (61% frente al 45% del profesorado de la escuela pública y 33% de la privada) que se debería cambiar la manera de transmitir conocimientos, seleccionar contenidos ante aulas multiculturales e inciden en evaluar atendiendo a la diversidad cultural (42% frente al 36% del profesorado de la escuela pública y el 33% de la privada).

Asimismo, no se presentan diferencias significativas entre los centros en cuanto a organizar grupos heterogéneos (las cifras se sitúan en torno al 56%) ni al trabajo cooperativo (los resultados están en torno al 92%). Este último dato confirma que el profesorado, en general, conoce las bondades de esta metodología que contribuye a mejorar el aprendizaje tanto

académico como el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas del alumnado.

En definitiva, es el profesorado de la escuela pública con más experiencia en aulas multiculturales el que atiende la diversidad cultural desde metodologías variadas y complementarias; aunque somos conscientes de que una educación que se ocupe y preocupe por la diversidad cultural debe impregnar todo el currículo. Los datos evidencian que existe una gran reticencia a modificar el currículo entre los docentes adscritos a centros de distinta titularidad para hacerlo intercultural (las cifras oscilan entre el 37% de la pública, el 33% de la privada y el 32% de la concertada). Al respecto, Essomba (2008) realiza una serie de puntualizaciones en relación con algunas ideas preconcebidas sobre el currículo intercultural:

- a) Para muchos docentes “interculturalizar” el currículo significa añadir otra área más de conocimiento o introducir más contenidos a las diferentes áreas. Un currículo intercultural no es un asunto de cantidad sino de calidad, es decir, de ser capaz de disminuir la orientación etnocéntrica de los contenidos vigentes.
- b) La educación intercultural como contenido nuevo que se deba enseñar de forma transversal. Sin embargo, es una forma de comprender la realidad cultural y social y para ello necesita la colaboración de las familias, los medios de comunicación, etc.
- c) En ocasiones, lo intercultural se percibe desde un planteamiento estático de la cultura. Muy al contrario, un currículo intercultural es aquel que ayuda a comprender el dinamismo cultural existente.
- d) La vinculación de la interculturalidad con la inmigración. Esta visión supone una idea sesgada de la educación intercultural puesto que ignora una serie de procesos sociales como la presencia del pueblo gitano, las migraciones del campo a la ciudad, la diversidad cultural y lingüística entre distintas comunidades autónomas, el marco de diversidad que supone la Unión Europea o los procesos de globalización cultural que acompañan a la globalización económica. En consecuencia se debe implementar un currículo intercultural para preparar a los futuros ciudadanos, y no solo en los centros

donde haya mayor presencia de alumnos inmigrantes.

4.2. En relación al segundo objetivo: Conocer las intervenciones interculturales que se realizan en los centros

El grueso de las intervenciones interculturales que se realizan en los centros participantes consiste en: traducir los documentos organizativos del centro a otros idiomas (59,9%), trabajar la interculturalidad desde las distintas áreas del currículo (38,3%), elaborar un proyecto educativo intercultural y disponer de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (29,9%) y, en menor medida, adaptar los menús a los condicionantes religiosos (15,9%), colaborar con entidades y asociaciones culturales que fomentan actividades de tipo intercultural (15%) y organizar jornadas culturales (8,4%).

Ahora bien, resulta muy revelador que un 42,1% de los centros señale que no realizan ninguna intervención de carácter intercultural, así como que tan solo el 3,7% de los centros incluyan en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) medidas ordinarias y específicas para atender educativamente la diversidad cultural, cuando la legislación vigente así lo establece.

Por otra parte, una gran proporción (69,2%) está representada por la respuesta de “otras”. Entre ellas resaltamos las siguientes intervenciones: la participación en el programa Comenius y la puesta en práctica de la escuela de padres de alumnado inmigrante. Conviene puntualizar que en varios casos ésta fue la opción elegida pero no se concretó la intervención.

Entre las actuaciones interculturales que realizan los centros, atendiendo a la titularidad destacan en los centros públicos las siguientes: organización de jornadas interculturales (77,8%), traducción de documentos organizativos del centro a otros idiomas (69,8%), colaborar con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales (68,8%), disponer de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (65,6%), adaptar los menús a los condicionantes religiosos (64,7%) y, en menor medida, trabajar la interculturalidad desde las diferentes áreas (61%) y elaborar un proyecto educativo intercultural (56,3%). Estos datos evidencian el gran peso de las jornadas interculturales en los centros públicos y menos la

elaboración de un proyecto educativo que impregne la educación intercultural, lo que induce a pensar que aún se posee una visión

folclórica y superficial de la diversidad cultural y poco comprometida con la interculturalidad.

ÍTEMS	SÍ	NO	Total
Elaboramos un proyecto educativo intercultural CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	40,6% 3,1% 56,3%		100,0
Organizamos jornadas culturales CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	2,22% ----- 77,8%		100,0
Se trabaja la interculturalidad desde diferentes áreas y en el aula CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	26,8% 12,2% 61,0%		100,0
Se traducen documentos organizativos del centro en otros idiomas CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	22,2% 7,9% 69,8%		100,0
Se adaptan los menús a los condicionantes religiosos CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	17,6% 17,6% 64,7%		100,0
Colaboramos con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	6,3% 25,0% 68,8%		100,0
Disponemos de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	21,9% 12,5% 65,6%		100,0
No realizamos ninguna intervención CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	24,4% 6,7% 68,9%		100,0
En el Plan de Atención a la Diversidad se contemplan medidas ordinarias y específicas para atender la diversidad cultural CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	50,0% 25,0% 25,0%		100,0
Otras CONCERTADO PRIVADO PÚBLICO	24,3% ----- 75,7%		100,0

Cuadro 5. Tabla de contingencia de las intervenciones interculturales en los centros en relación con la titularidad del centro

Respecto a las intervenciones en las escuelas concertadas sobresalen las siguientes: elaborar un proyecto educativo intercultural (40,6%), trabajar la interculturalidad desde distintas áreas (26,8%) y tener recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (21,9%).

Por su parte, en los centros privados predomina la traducción de documentos (7,9%) y trabajar desde distintas áreas (12,2%), la colaboración con entidades y asociaciones (25%), y tener recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (12,5%). Además, resulta significativa

la opción elegida de “otras” por varios participantes, como lo demuestra el 75% para los colegios públicos y 24,3% para los concertados.

Por último, subrayar que una gran proporción de centros, tanto públicos (68,9%), concertados (24,4%) como privados (6,7%), no realiza ninguna intervención intercultural y apenas recoge medidas ordinarias y específicas para atender la diversidad cultural en el PAD (la escuela pública y privada se quedan en valores del 25%), cuando además es prescriptivo. Lo que nos lleva a reflexionar sobre lo mucho que queda por mejorar y “urge adentrarnos en un diálogo constante fundamentado en el respeto, la tolerancia, la libertad, la comprensión y la solidaridad para acercarnos al otro” (Arnáiz y de Haro, 2004: 35).

5. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha tratado de desentrañar las claves de la educación intercultural en los colegios de diferente titularidad de la Región de Murcia, desde las prácticas profesionales del profesorado de Educación Primaria. En ningún caso, estas conclusiones pretenden ser categóricas ni definitivas, pero quizás sirvan para proporcionar los aspectos más significativos para comprender los objetivos planteados en esta investigación. En relación al *primer objetivo* que intentaba identificar las prácticas profesionales interculturales de los docentes, así como los problemas y el origen de los conflictos del alumnado culturalmente diverso, podemos destacar, en primer lugar, que el profesorado cree que uno de los principales problemas del alumnado culturalmente diverso es el absentismo escolar, dado que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, el desconocimiento del idioma entraña otro problema para estos alumnos, pero se considera menos relevante al poderse solucionar con recursos humanos y materiales. Estos datos se confirman en cualquier grupo de edad de los profesores participantes.

En segundo lugar, cuando el profesorado participante intenta buscar las causas de los conflictos de los alumnos de culturas minoritarias, no las relaciona con sus distintos valores o creencias ni con sus diferentes patrones de conducta propios de su cultura. Además, por lo general los diferentes cargos de responsabilidad

coinciden con las afirmaciones anteriores, tan solo la excepción la encontramos en los tutores que muestran un mayor recelo al respecto. En tercer lugar, las expectativas del profesorado hacia el alumnado culturalmente diverso son elevadas al admitir que sus capacidades y habilidades pueden contribuir a favorecer su rendimiento académico, aunque consideran que muchos de estos alumnos manifiestan un desfase curricular importante pero que puede compensarse con adaptaciones curriculares significativas. Asimismo, son conscientes de que, por lo general, este alumnado está escasamente estimulado para integrarse en el centro y para aprender. Por otra parte, si relacionamos las expectativas con los años de experiencia de los docentes resulta revelador que son los profesores con más años de experiencia los que declaran una opinión más favorable en cuanto al rendimiento académico y capacidades de estos alumnos, aunque sean necesarias adaptaciones curriculares. Aún así, es el grupo integrado por los docentes entre 12 y 30 años de experiencia los que sostienen que estos alumnos están motivados para integrarse en el centro y desarrollar el currículo. Y finalmente, las estrategias metodológicas para atender la diversidad cultural que más se valoran en todos los centros participantes y de distinta titularidad son el trabajo cooperativo junto con la coordinación de compañeros del mismo nivel. Por el contrario, las que tienen una menor aceptación son: la introducción de actividades interculturales en la programación de aula, realizar un currículo intercultural y evaluar teniendo en cuenta la diversidad cultural. Asimismo, es una constante entre todo el profesorado, con independencia de la titularidad del centro, la reticencia a establecer un currículo intercultural, lo que se traduce en el escaso compromiso que revelan estos docentes para contribuir a la educación intercultural.

En cuanto al *segundo objetivo*, que procuraba conocer las intervenciones interculturales que se realizan en los centros, se destaca que la mayor parte de ellas son: la traducción de documentos organizativos del centro a otros idiomas, abordar la interculturalidad desde las diferentes áreas del currículo, elaborar un proyecto educativo intercultural y disponer de recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular. Sin embargo, resulta muy importante que en casi la mitad de los centros se constata la ausencia de intervenciones de carácter intercultural y, en

consecuencia, no figuren recogidas en el PAD que es de obligado cumplimiento. En función de la titularidad, los centros públicos apuestan fundamentalmente por realizar jornadas interculturales, traducir documentos organizativos del centro a otros idiomas y colaborar con entidades culturales que fomentan actividades interculturales. Por su parte, los concertados se centran en la elaboración de un proyecto educativo intercultural y tratar la interculturalidad desde diferentes áreas, al igual que los centros privados, en los que también predomina la traducción de documentos organizativos del centro. Asimismo, sobresale la evidencia de que en cerca del 70% de los centros públicos no se acometa ninguna intervención, viéndose rebajada esta cifra en los concertados a cerca del 25% y a los privados alrededor del 7%. Sin duda son cifras que incitan a una reflexión sosegada y crítica ante esta realidad. En definitiva, se puede afirmar que hay muchos aspectos que deben mejorar para hablar de interculturalidad en nuestros colegios, pero también cabe la esperanza representada en el hecho de que existe un número importante de profesores y profesoras que apuestan por la educación intercultural; que no identifican la diversidad cultural con un problema o necesidad especial para atender a los alumnos catalogados según su nacionalidad, capacidad, religión, lengua o etnia, y que con su labor pedagógica ahondan en el significado más profundo de la educación intercultural, entendida como un proceso donde se fomenta la convivencia con las diferencias.

6. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Este trabajo ha puesto de manifiesto que la figura del profesorado ante el reto de una educación intercultural es fundamental. La educación intercultural requiere aplicar una nueva perspectiva a la educación actual, en la que no tiene cabida ni la homogeneización ni la asimilación. Consideramos varios aspectos que los profesores podemos promover para garantizar una educación intercultural en nuestras aulas:

a) *Compromiso del centro.* La educación intercultural tiene que ser una labor conjunta de toda la comunidad educativa, no sólo del profesorado y mucho menos una labor aislada de algunos profesores (Ortega y Mínguez, 1997).

b) *Currículo intercultural* que facilite que el aula entre en el mundo; que favorezca que el alumnado a través de la observación de lo local perciba lo global y a la inversa; que contemple al sujeto como persona, más allá de su procedencia o de las características del grupo al que pertenece; que se enmarque en el reconocimiento de los derechos humanos, en consecuencia, rechace el etnocentrismo o relativismo cultural (Essomba, 2008).

c) Los *objetivos y contenidos* deben ser variados, tanto académicos como de desarrollo social, afectivo, etc.; la *metodología* debe promover el trabajo cooperativo, creando un clima de aula que favorezca el aprendizaje a través de la participación, la búsqueda de preguntas y respuestas diferentes, que tenga en cuenta los bagajes culturales de los estudiantes, que genere diálogo, que problematice los contenidos, etc.; la *evaluación* debe estar encaminada a la reflexión y mejora de los procesos; los *agrupamientos* deben favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes dentro de aulas ordinarias; la *organización espacio-temporal* debe asumir que cualquier parte del colegio es un lugar para enseñar y aprender, y cada momento y actividad debe ser considerada como un momento para enseñar y aprender (Aguado, 2006).

d) Una *formación del profesorado* que conlleve el aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza y sobre todo el cambio de las concepciones del profesorado, en la línea de que tome conciencia de sus propios valores y desarrolle actitudes de apertura y respeto hacia los valores de cada grupo cultural (Ortega y Mínguez, 1997), *al tiempo que favorezca entre el profesorado esa mirada pedagógica a partir de la cual se afronten los problemas de indagación como problemas de Pedagogía* (Tourrián y Sáez, 2012: 424).

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (2005). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad. Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Madrid: UNED.

Aguado, T. (2006). La escuela intercultural. Estructura y organización. En M.A. Rebollo (Coord.).

- Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 149-167). Madrid: La Muralla.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- Bradette, S. (2009). *Éthique et interculturelisme dans la profession enseignante au Québec*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García, A., Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- Grant, C. (2009). Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social. La educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar riesgos de la globalización. En E. Soriano (Coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 25-51). Madrid: La Muralla.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto, *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Madrid: Dykinson.
- Jordán, J.A. (2002). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.
- Leiva, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 21-33.
- Leiva, J.J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37 (2), 93-110.
- López López, M.C. (2001). *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Martínez, M.J. (2007). La educación intercultural y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 95-104.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Morgan, H. (2010). Improving Schooling for Cultural Minorities. *Educational Horizons*, 88 (2), 114-120.
- Olveira, E., Rodríguez, A., Gutiérrez, C. y Touriñán, J.M. (2005). Modelos interculturales, cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 89-108.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 9, 41-53.
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Serrano, F.J. (2008). *El cuestionario en la investigación en Ciencias Sociales*. Comunicación en Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas, Badajoz.
- Soriano, E. (2006). La interculturalidad: una oportunidad para aprender. Propuestas metodológicas para una educación intercultural. En M.A. Rebollo. *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 171-194). Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2009). La formación del profesorado para construir una nueva sociedad. En E. Soriano Ayala (coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 53-83) Madrid: La Muralla.
- Touriñán, J.M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo: una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 129-159.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2007). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y específica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J.M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.