

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN I

TESIS DOCTORAL

EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA:
UNA MIRADA A LA PRÁCTICA ESCOLAR

INÉS GIL JAURENA
Licenciada en Psicopedagogía

MADRID, 2008

Tesis defendida en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) el 28 de octubre de 2008

Premio Extraordinario de Doctorado UNED, curso 2008-09

ISBN: 978-84-614-2327-9

El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar por Inés Gil Jaurena se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.



Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

Facultad de Educación

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación I**

**EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA:
UNA MIRADA A LA PRÁCTICA ESCOLAR**

**Autora: INÉS GIL JAURENA
Licenciada en Psicopedagogía**

Directora: DRA. TERESA AGUADO ODINA

Agradecimientos

Se brinda la ocasión en un trabajo de carácter académico como éste a agradecer a quien cada cual considere oportuno, por lo que se supone ha sido un proceso largo y laborioso que se espera culmine con el visto bueno a una tesis, reflejo de la capacidad investigadora de su autor/a.

Pues bien, no encuentro palabras ni forma de agradecer determinadas cosas. Quienes me han acompañado en este proceso saben ya lo que valoro su paciencia, su comprensión, su ayuda, su contribución a esta etapa.

Es por eso que he preferido dedicar este espacio a mencionar y reconocer el apoyo recibido por:

- el Ministerio de Educación y Ciencia, que me otorgó la Beca FPU de Formación de Profesorado Universitario,
- el Departamento MIDE I, en el cual disfruté de ella,
- el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, en el que desarrollo mi labor como Profesora Ayudante actualmente,
- la UNED, en la que he pasado ya casi un tercio de mi vida,
- el Grupo INTER, que ha contado conmigo para sus proyectos de todo tipo,
- los centros, profesores/as, estudiantes, que me han dejado conocerles,
- y Teresa Aguado, directora de esta tesis y maestra;

instituciones, organismos y personas que me han permitido llegar a este punto y consiguen generar nuevas ilusiones en el mundo de la docencia y la investigación.

A todos y todas las demás que no he nombrado... gracias de corazón.

INDICE

Agradecimientos.....	5
INDICE	6
Relación de Anexos.....	10
Lista de abreviaturas	12
Índice de cuadros, figuras, tablas y gráficos.....	13
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	21
1.1. Justificación.....	21
1.2. Finalidad y objetivos.....	27
1.3. Presentación y estructura del documento.....	29
PARTE I: EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.	35
CAPÍTULO 2. DIVERSIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES	39
2.1. Diversidad, diferencia y desigualdad.....	39
2.2. Diversidad cultural y educación.....	44
2.3. Diversidad cultural y desigualdad social: contexto sociopolítico de la educación intercultural.....	48
2.4. Diversidad cultural y éxito escolar.....	57
CAPÍTULO 3. MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN	71
3.1. Enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural en educación.....	72
3.1.1. Clasificaciones de enfoques y modelos revisadas en el contexto español	74
3.1.2. Clasificaciones de enfoques y modelos en el contexto estadounidense. .	84
3.1.3. Posibilidades y limitaciones de las clasificaciones de enfoques y modelos	86
3.2. Modelos de educación intercultural.....	87
3.2.1. Modelos de Banks revisados por autores españoles.....	88
3.2.2. Modelos de Sonia Nieto.....	91
3.2.3. Modelos de Christine E. Sleeter y Carl A. Grant	95
3.2.4. Síntesis sobre modelos de educación intercultural.....	100

CAPÍTULO 4. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN.....	103
4.1. Bases teóricas.....	103
4.1.1. Bases filosófico-antropológicas.....	104
4.1.2. Bases sociológicas.....	109
4.1.3. Bases psicológicas.....	111
4.1.4. Bases pedagógicas.....	114
4.2. Definición y términos afines.....	121
4.3. Principios y objetivos	131
CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	139
5.1. Delimitación de las dimensiones de la práctica escolar.....	140
5.2. Descripción de las dimensiones	147
5.2.1. Ideas y creencias acerca de la diversidad.....	153
5.2.2. Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	155
5.2.3. Estrategias didácticas.....	157
5.2.4. Recursos.....	159
5.2.6. Clima de centro.....	163
CAPÍTULO 6. INVESTIGACIÓN SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y PRÁCTICA ESCOLAR.....	165
6.1. La investigación sobre diversidad cultural y educación / educación multicultural.....	167
6.2. La investigación sobre educación intercultural.....	176
6.2.1. Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. .	182
6.2.2. Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria	186
6.3. La investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela.....	190
CAPÍTULO 7. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y LA COMUNIDAD DE MADRID.....	199
7.1. La idea “oficial” de diversidad cultural.....	199
7.1.1. Estadísticas oficiales acerca de la población escolar.....	201
7.1.2. Imágenes de la diversidad desde la Administración Educativa.....	203

7.2. Políticas, prácticas y recursos educativos sobre atención a la diversidad cultural de los estudiantes.....	206
7.2.1. Políticas educativas sobre atención a la diversidad cultural.....	206
7.2.2. Prácticas escolares y recursos de atención a la diversidad cultural.....	221
PARTE II: TRABAJO DE CAMPO.....	229
CAPÍTULO 8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	233
8.1. Cuestiones de investigación.....	234
8.2. Objetivos del trabajo de campo.....	235
8.3. Objeto de estudio / dimensiones y aspectos analizados.....	237
8.4. Metodología de investigación: procedimiento y temporalización.....	240
8.5. Recogida de información	248
8.5.1. Técnicas de recogida de información.....	248
8.5.2. Pautas seguidas en la recogida de información.....	252
8.5.3. Instrumentos utilizados en la recogida de información.....	254
8.5.3.1. Elaboración/adaptación de los instrumentos.....	255
8.5.3.2. Descripción de los instrumentos.....	259
8.6. Análisis de información.....	268
8.6.1. Hoja de registro y ficha de registro de la experiencia escolar previa....	270
8.6.2. Escalas de observación.....	270
8.6.3. Entrevistas.....	275
8.7. Cautelas y limitaciones de la investigación	278
8.7.1. Criterios para asegurar la veracidad de los resultados.....	278
8.7.2. Actuaciones realizadas para garantizar la calidad de la investigación y de los resultados.....	281
8.7.3. Limitaciones de la investigación.....	285
CAPÍTULO 9. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA: ESCENARIOS Y PERSONAS....	287
9.1. Selección del escenario y objeto de estudio.....	288
9.1.1. Selección de colaboradores/as en el trabajo de campo.....	288
9.1.2. Selección de centros educativos.....	289
9.1.3. Selección de aulas/profesorado.....	290
9.2. Descripción de escenarios y personas.....	291
9.2.1. Características de los centros participantes.....	292

9.2.2. Características del profesorado participante.....	295
9.2.3. Características del alumnado participante.....	308
9.2.4. Características de las familias participantes.....	314
9.2.5. Perfil sociocultural de los estudiantes.....	319
CAPÍTULO 10. CREENCIAS Y PRÁCTICAS SOBRE LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA A LA ESCUELA.....	321
10.1. Creencias acerca de la diversidad.....	324
10.2. Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	327
10.3. Estrategias didácticas.....	333
10.4. Recursos.....	344
10.5. Diagnóstico y evaluación.....	350
10.6. Clima de centro.....	373
CAPÍTULO 11. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS CENTROS DE PRIMARIA. ESCENARIOS POSIBLES.....	377
11.1. Escenario 1 - prácticas escolares más ajustadas al enfoque intercultural .	379
11.2. Escenario 2 - prácticas escolares menos ajustadas al enfoque intercultural	395
PARTE III: CONCLUSIONES.....	403
CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	405
12.1. El marco teórico.....	406
12.2. La metodología de investigación.....	409
12.3. La investigación sobre diversidad cultural y educación.....	413
12.4. El contexto socioeducativo.....	415
12.5. El profesorado.....	420
12.6. La práctica escolar.....	425
12.7. Propuestas de mejora de la práctica escolar	432
12.7.1. El funcionamiento de los centros educativos.....	433
12.7.2. La formación del profesorado.....	435
12.8. Futuros trabajos.....	438
CAPÍTULO 13. BIBLIOGRAFÍA.....	443

Relación de Anexos

(La numeración de las páginas de anexos es independiente y se presenta en el índice de anexos, al comienzo de los mismos)

Anexo I- Extracto de la información del CNICE sobre atención a la diversidad en el curso 03-04

Instrumentos de recogida de información:

Anexo II- Hoja de registro y registro de la experiencia escolar

Anexo III- Escala de observación de procesos de enseñanza en el grupo/aula

Anexo IV- Escala de observación de recursos didácticos

Anexo V- Escala de observación del centro-clima escolar intercultural

Anexo VI- Entrevista al profesorado

Anexo VII- Entrevista al estudiante

Análisis de la información:

- Escalas de observación

Anexo VIII- Vaciado de ejemplos y observaciones por ítem, escala de aula

Anexo IX- Vaciado de ejemplos y observaciones por ítem, escala de recursos

Anexo X- Vaciado de ejemplos y observaciones por ítem, escala de centro

Anexo XI- Análisis por ítem- concepción de la enseñanza y el aprendizaje

Anexo XII- Análisis por ítem- estrategias didácticas

Anexo XIII- Análisis por ítem- diagnóstico y evaluación

Anexo XIV- Análisis por ítem- recursos didácticos

Anexo XV- Análisis por ítem- centro / clima escolar intercultural

- Entrevistas al profesorado

Anexo XVI- Vaciado y análisis entrevista profesorado: componentes personales

Anexo XVII- Vaciado y análisis entrevista profesorado: componentes comunicativos

Anexo XVIII- Vaciado y análisis entrevista profesorado: evaluación

Anexo XIX- Vaciado y análisis entrevista profesorado: descripción grupos

Anexo XX- Variables y códigos SPSS hoja de registro

Anexo XXI- Variables y códigos de la entrevista al profesorado

Anexo XXII- Fiabilidad de las escalas de observación

Anexo XXIII- Muestra participante: códigos asignados

Anexo XXIV- Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones CIUO-88

Anexo XXV- Perfil sociocultural de los estudiantes

Lista de abreviaturas

(por orden de aparición)

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

CAM: Comunidad Autónoma de Madrid

I+D: Investigación y Desarrollo

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

CNICE: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

UE: Unión Europea

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

CREADE: Centro de Recursos de Atención a la Diversidad Cultural en Educación

SETI: Servicio de Traductores e Intérpretes

SAI: Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

FPU: Beca de Formación de Profesorado Universitario

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

OISE: Ontario Institute for Studies in Education

DEA: Diploma de Estudios Avanzados

PFP: Programa de Formación de Profesorado

UCM: Universidad Complutense de Madrid

ICSEI: International Congress for School Effectiveness and Improvement

Índice de cuadros, figuras, tablas y gráficos

CUADROS

Cuadro 1. Objetivos de la tesis.....	28
Cuadro 2. Perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad.....	50
Cuadro 3. Enfoques de política curricular en relación a la diversidad cultural.....	54
Cuadro 4. Aproximaciones sociopolíticas a la diversidad cultural: multiculturalismo y asimilacionismo	56
Cuadro 5. Enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural en educación....	76
Cuadro 6. Enfoques y modelos de educación intercultural.....	89
Cuadro 7. Niveles de educación multicultural de Nieto.....	92
Cuadro 8. Modelos de educación multicultural de Sleeter y Grant.....	96
Cuadro 9. Diferencias entre educación antirracista y educación intercultural.....	128
Cuadro 10. Objetivos de la educación intercultural.....	135
Cuadro 11. Dimensiones de la práctica escolar en educación intercultural contempladas por diferentes autores.....	143
Cuadro 12. Características de una escuela multicultural según Banks.....	145
Cuadro 13. Antecedentes de investigación utilizados.....	167
Cuadro 14. Géneros de investigación en educación multicultural: objetivos y presupuestos de cada grupo.....	171
Cuadro 15. Géneros de investigación en educación multicultural: resumen de cada género.....	172
Cuadro 16. Dimensiones contempladas por el National Study of School Evaluation	174
Cuadro 17. Dimensiones contempladas por Jordán.....	175
Cuadro 18. Dimensiones contempladas por Coelho.....	176
Cuadro 19. Perfiles de centro según sus prácticas de educación intercultural según Pozo y Martínez.....	181
Cuadro 20. Objetivos de la investigación de Aguado <i>et al.</i> , 1999.....	182
Cuadro 21. Conclusiones de la investigación de Aguado <i>et al.</i> , 1999.....	183
Cuadro 22. Variables analizadas e instrumentos utilizados en el proyecto de I+D (Aguado <i>et al.</i> , 2007).....	189
Cuadro 23. Factores de eficacia escolar.....	194

Cuadro 24. Factores de eficacia escolar según tres investigaciones realizadas en el contexto español.....	196
Cuadro 25. Decálogo para una educación intercultural de Carbonell.....	198
Cuadro 26. Comparativa entre LOGSE y LOCE.....	218
Cuadro 27. Modalidades del Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí.....	227
Cuadro 28. Cuestiones de investigación.....	235
Cuadro 29. Objetivos generales de la tesis.....	235
Cuadro 30. Objetivos del trabajo de campo.....	236
Cuadro 31. Dimensiones analizadas e instrumentos utilizados.....	239
Cuadro 32. Cronograma seguido en la investigación.....	245
Cuadro 33. Instrumentos: adaptación de la investigación previa y nueva elaboración	256
Cuadro 34. Fuentes utilizadas para la elaboración de instrumentos en los proyectos de Aguado <i>et al.</i> , 1999, y Aguado <i>et al.</i> , 2007a (<i>cursiva</i>).....	258
Cuadro 35. Estructura de la escala de observación de los procesos de enseñanza en el aula/grupo.....	262
Cuadro 36. Ejemplo 1 de vaciado de información en un ítem de una escala de observación.....	272
Cuadro 37. Ejemplo 2 de vaciado de información en un ítem de una escala de observación.....	273
Cuadro 38. Ejemplo 1 de análisis de un ítem de una escala de observación.....	274
Cuadro 39. Ejemplo 2 de análisis de un ítem de una escala de observación.....	274
Cuadro 40. Ejemplo de análisis de una pregunta de la entrevista al profesorado...	276
Cuadro 41. Descripción del grupo de estudiantes según los profesores/as entrevistados.....	325
Cuadro 42. Ítems de la dimensión “Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje” ordenados de mayor a menor frecuencia.....	330
Cuadro 43. Ítems de la sub-dimensión “Motivación y afectividad” ordenados de mayor a menor frecuencia.....	335
Cuadro 44. Ítems de la sub-dimensión “Disciplina” ordenados de mayor a menor frecuencia.....	338

Cuadro 45. Ítems de la sub-dimensión "Tipo de actividades" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	340
Cuadro 46. Ítems de la sub-dimensión "Organización del aula" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	342
Cuadro 47. Ítems de la dimensión "Recursos" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	346
Cuadro 48. Ítems de la sub-dimensión "Premisas generales del diagnóstico y la evaluación" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	353
Cuadro 49. Ítems de la sub-dimensión "Estrategias de evaluación" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	357
Cuadro 50. Ítems de la sub-dimensión "Comunicación en la evaluación" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	361
Cuadro 51. Ítems de la sub-dimensión "Evaluación y lenguaje" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	364
Cuadro 52. Definición de los logros escolares según los profesores/as entrevistados	367
Cuadro 53. Explicación de cómo los estudiantes consiguen buenos niveles de aprendizaje según los profesores/as entrevistados.....	369
Cuadro 54. Explicación de por qué los estudiantes no consiguen niveles adecuados de aprendizaje según los profesores/as entrevistados.....	370
Cuadro 55. Ítems de la dimensión "Clima de centro" ordenados de mayor a menor frecuencia.....	375

FIGURAS

Figura 1. Diversidad, calidad y equidad.....	30
Figura 2. Diversidad-diferencia-desigualdad. Esquema de Alegret.....	39
Figura 3. Diversidad-diferencia-desigualdad. Esquema de Carbonell.....	41
Figura 4. De la diversidad al racismo. Esquema de Aguado <i>et al.</i>	41
Figura 5. Continuum de modelos de atención a la diversidad cultural en educación...	83
Figura 6. Niveles de educación multicultural según Nieto.....	84
Figura 7. Modelos de educación multicultural según Sleeter y Grant.....	85
Figura 8. Síntesis de las bases teóricas del enfoque intercultural en educación.....	104

Figura 9. Metas de la educación intercultural.....	134
Figura 10. Dimensiones de la educación multicultural según Banks.....	144
Figura 11. Dimensiones analizadas desde un enfoque intercultural.....	148
Figura 12. Modelo explicativo (Aguado <i>et al.</i> , 1999).....	187
Figura 13. Metodología de investigación.....	244

TABLAS

Tabla 1. Alumnado extranjero por enseñanza en España y Madrid en el curso 2003-04. Datos absolutos.....	202
Tabla 2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en educación obligatoria en España y Madrid en el curso 2003-04, por titularidad de los centros...	202
Tabla 3. Número de alumnos extranjeros por área geográfica de nacionalidad matriculados en educación no universitaria en España y Madrid en el curso 2003-04. Datos absolutos.....	202
Tabla 4. Escenarios y personas implicados en la investigación.....	291
Tabla 5. Calificaciones obtenidas por el alumnado de la muestra en el curso anterior y en el que se realiza el trabajo de campo.....	312
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la dimensión "Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje".....	328
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Motivación y afectividad".....	334
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Disciplina".....	337
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Tipo de actividades".....	339
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Organización del aula".....	341
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la dimensión "Recursos".....	345
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Premisas generales del diagnóstico y la evaluación".....	352
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Estrategias de evaluación" .	356
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Comunicación de la evaluación"	360
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Evaluación y lenguaje".....	363
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la dimensión "Clima de centro".....	374

GRAFICOS

Gráfico 1. Nivel educativo de los centros de la muestra.....	292
Gráfico 2. Titularidad de los centros de la muestra.....	293
Gráfico 3. Localización geográfica de los centros de la muestra.....	293
Gráfico 4. Programas específicos en los centros de la muestra.....	294
Gráfico 5. Programas de atención a la diversidad en los centros de la muestra.....	295
Gráfico 6. Edad del profesorado de la muestra.....	296
Gráfico 7. Formación académica-nivel de estudios del profesorado de la muestra.....	297
Gráfico 8. Curso en el que trabaja el profesorado de la muestra.....	298
Gráfico 9. Tipo de apoyo específico recibido por el alumnado de la muestra en el curso anterior al del trabajo de campo.....	310
Gráfico 10. Tipo de apoyo específico recibido por el alumnado de la muestra en el curso en el que se realiza el trabajo de campo.....	311
Gráfico 11. Curso que realiza el alumnado de la muestra.....	313
Gráfico 12. Estudios académicos de las madres del alumnado de la muestra.....	315
Gráfico 13. Profesión de las madres del alumnado de la muestra.....	316
Gráfico 14. Estudios académicos de los padres del alumnado de la muestra.....	317
Gráfico 15. Profesión de los padres del alumnado de la muestra.....	318
Gráfico 16. Gráfico de medias de la dimensión "Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje".....	329
Gráfico 17. Gráfico de medias de la dimensión "Estrategias didácticas".....	334
Gráfico 18. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Motivación y afectividad".....	335
Gráfico 19. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Disciplina".....	337
Gráfico 20. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Tipo de actividades".....	339
Gráfico 21. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Organización del aula".....	342
Gráfico 22. Gráfico de medias de la dimensión "Recursos".....	346
Gráfico 23. Gráfico de medias de la dimensión "Diagnóstico y evaluación".....	351
Gráfico 24. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Premisas generales del diagnóstico y la evaluación".....	352
Gráfico 25. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Estrategias de evaluación".....	357
Gráfico 26. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Comunicación de la evaluación".....	361

Gráfico 27. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Evaluación y lenguaje"364
Gráfico 28. Gráfico de medias de la dimensión "Clima de centro".....374

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Esta tesis pretende proponer medidas de mejora de la educación primaria a partir del análisis de la misma desde un enfoque intercultural. De forma específica se analiza la práctica escolar tal y como se ha podido observar en los centros educativos. Este informe de investigación encuentra su sentido teórico, académico y contextual en los términos que se detallan en los párrafos siguientes.

La opción de trabajar en la etapa de educación primaria se debe en primer lugar a su condición de obligatoriedad. La convicción social de que el sistema educativo formal (la institución escolar) es un elemento fundamental para el desarrollo personal y social, una garantía de éxito en el proceso de convertirse en ciudadanos/as o desarrollarse como tales, ha llevado a convertir el derecho a la educación en un deber del alumnado a estar escolarizado en una determinada época de su vida. Se reconoce la etapa infantil-adolescente como un período de aprendizaje y desarrollo, y se "protege" esta etapa convirtiendo la escolarización en un deber. A su vez, el logro social que supone la educación obligatoria implica el deber del sistema educativo de garantizar que todo el alumnado obtiene los beneficios que la escuela puede aportar. Es decir, el deber de estar escolarizado tiene como contraparte la responsabilidad, de la sociedad en general y del sistema educativo en particular, en cuanto al logro del máximo aprendizaje por parte de todo el alumnado en su paso por las instituciones educativas. Se demanda así una oferta educativa de calidad para todos y todas.

De ese modo, el paso obligatorio por el sistema educativo (Primaria y ESO en el caso español) exige que éste responda adecuadamente a todo su alumnado, garantizando el logro de objetivos educativos valiosos por todos y cada uno de ellos, es decir, la

excelencia académica y la equidad, en palabras de Bennett (1999: 15). No es moralmente justificable ni socialmente sostenible que cierto alumnado se vea excluido sistemáticamente por la escuela y exista el denominado "fracaso escolar", es decir, alumnado que no consigue beneficiarse de su paso por esta institución. El carácter obligatorio e ineludible de la educación primaria en la sociedad actual tiene varias consecuencias:

- exige del sistema educativo una educación de calidad para todos/as
- convierte la escolarización en un requisito previo ineludible para optar a una vida digna. Sin ser garantía de éxito vital, el ser "educado" (haber superado con éxito la etapa escolar obligatoria al menos) se considera y se convierte en el punto de partida mínimo para la vida en sociedad (Aguado, 1996).

Esta segunda afirmación puede entenderse de varias maneras:

- En un polo, una visión utilitarista y tecnocrática de la enseñanza obligatoria se centra en la transmisión de conocimientos valiosos para el futuro profesional que sean garantía de éxito social y económico.
- En el otro extremo, una visión más global conjuga el deber de educarse desde los 6 hasta los 16 años con el consiguiente derecho a una educación de calidad para todos y todas, que se centra en la formación de ciudadanos/as a través de un desarrollo integral, que incluye pero va más allá de la formación académica, intelectual y profesional.

Plantear la educación obligatoria bajo estos supuestos, principios y fines globales, nos sitúa en la tesitura de optar por enfoques educativos que compartan esa visión. Uno de ellos es la *educación intercultural*.

Además del carácter obligatorio de la educación primaria como justificación de la tesis, hay otro elemento que incide en la oportunidad de este trabajo. Se trata de la creciente visibilidad de la diversidad en el sistema educativo, que a su vez deriva en

una creciente demanda de ideas y recursos para atender a la misma en la institución escolar. La existencia de una sociedad multicultural (Bennett, 1999: 17) es otro de los motivos que apoyan el trabajo en esta línea.

En los últimos años se han incorporado o han adquirido presencia y relevancia en los discursos pedagógico y político términos como diversidad cultural, multiculturalidad o interculturalidad, asociados a ideas de inclusión, equidad, ... Nuevas o retomadas necesidades y demandas están pidiendo marcos teóricos y prácticos que ayuden a manejar situaciones que se perciben diferentes a las que el profesorado, las escuelas y la sociedad encontraban previamente. Se puede afirmar que uno de los focos de la educación se sitúa, actualmente, en la atención a la diversidad. Y precisamente la *educación intercultural* tiene esa misma preocupación.

Así, la apuesta por la educación intercultural en esta tesis se justifica en dos sentidos:

- la coincidencia en los principios y fines de calidad y equidad entre el enfoque intercultural y lo que debe esperarse de la educación obligatoria
- la respuesta de la educación intercultural a una demanda social sobre atención a la diversidad en educación.

Siguiendo en esta línea justificativa de la tesis, y para ahondar en por qué la educación intercultural es un enfoque a tener en cuenta en la educación obligatoria, se argumentan a continuación tres tipos de motivos, relacionados con las dos ideas anteriores:

- a) por una parte, los mismos **motivos axiológicos** que exigen que todo el alumnado obtenga beneficios educativos de su paso por la escuela, exigen también que la educación atienda a la diversidad cultural de una determinada manera: desde el respeto a las personas y a su diversidad, el fomento de la convivencia solidaria, la consideración de valores como libertad, igualdad,

justicia social, ... (Bennett, 1999: 19). En el momento en que la escuela como transmisora y/o productora de cultura puede generar desigualdad social y/o educativa, la atención a la diversidad cultural que no se realice desde una perspectiva basada en el respeto y el reconocimiento de la diversidad no es justificable éticamente.

- b) Por otra parte, la educación intercultural **supera la visión utilitarista** del proceso educativo que lo limita a la preparación profesional o a la adquisición de conocimientos básicos para desenvolverse en sociedad. El enfoque intercultural concibe la escuela como un espacio privilegiado para el desarrollo integral de las personas, el aprendizaje de la convivencia y la libertad solidaria, y la transformación social según principios de justicia social (Gorski, 2000a; Nieto, 1992).
- c) Por último, la educación intercultural resulta un **modelo válido** para conseguir una **educación de calidad para todos/as**. Como se expone más adelante (capítulo 6), educación intercultural y eficacia escolar son dos movimientos educativos interrelacionados (Gil Jaurena, 2005a). Partiendo de un concepto amplio de calidad y eficacia (ver apartado 6.3 en el capítulo 6) y de una propuesta de educación intercultural determinada (ver capítulo 4), se plantea cómo la escolarización puede resultar un proceso inclusivo y eficaz para todo el alumnado.

Además de la justificación de la tesis en los términos anteriores, que plantean el interés y oportunidad de la misma en el escenario sociopedagógico en el que nos movemos actualmente, existen otra serie de justificaciones de índole académica y personal.

En cuanto al ámbito académico, desde la Comisión Europea, a través del Programa de Educación y Formación y las diversas iniciativas y programas que incluye, se han

propuesto diversas líneas prioritarias de actuación, formación e investigación, entre las que se encuentran áreas como la ciudadanía activa, la cohesión social, la lucha contra el racismo y la xenofobia o la propia educación intercultural¹. De forma más genérica, tópicos como la innovación educativa, la igualdad de oportunidades o la mejora de la calidad también son áreas prioritarias para la Comisión Europea.

A través de programas como Comenius² se espera que la cooperación transnacional dé lugar a desarrollar conocimiento y comprensión acerca de la diversidad de culturas y lenguas en Europa, así como su valor, entre estudiantes y profesorado, y a adquirir competencias para la vida y la ciudadanía activa. Se espera asimismo que el programa Comenius contribuya a aumentar la calidad de la educación obligatoria, mejorar el aprendizaje de lenguas, y promover la conciencia intercultural. De este modo, la Comisión Europea promueve la cooperación, investigación y actuación educativa en el ámbito de la educación intercultural y otros campos afines, estableciendo un marco general favorable a la realización de estudios como el que aquí se presenta. Uno de los proyectos realizados con el apoyo de la Comisión Europea a través del programa Comenius 2.1. ha sido el *Proyecto INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, coordinado por el Grupo INTER del que soy integrante (Aguado *et al.*, 2006b).

En el ámbito académico español existen actualmente líneas de trabajo que tratan la educación intercultural. Desde varias universidades y/o centros de investigación (Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural-UNED, Grup de Reserca en Educació Intercultural GREDI-Universidad de Barcelona, Laboratorio de Estudios Interculturales-Universidad de Granada, Universidad de Girona, Universidad de Almería, etc.) se manifiesta un interés e inquietud por indagar en el enfoque

¹ Programa de Educación y Formación de la Comisión Europea:
http://ec.europa.eu/education/programmes/programmes_es.html

² Programa Comenius:
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/comenius/moreabou_en.html

intercultural en educación. La consolidación paulatina de la educación intercultural como campo de conocimiento, investigación y práctica apoya y legitima la decisión de realizar una tesis doctoral en este ámbito.

Uno de los grupos que trabaja en esta línea es el Grupo INTER Investigación en Educación Intercultural de la UNED, del que formo parte. El apoyo de este grupo ha resultado fundamental para el desarrollo y culminación de esta tesis. En primer lugar, porque este trabajo se realiza en el marco de un proyecto de investigación desarrollado por el Grupo INTER entre los años 2003 y 2006 (Aguado *et al.*, 2007a). Pero más allá de esta circunstancia facilitadora, destaco el apoyo del Grupo INTER porque la oportunidad de trabajar en el mismo me ha permitido aprender, descubrir y desarrollar intereses y capacidades, mantener e incrementar la motivación, aspectos todos ellos que suponen una aportación de índole también personal de este período de tesis.

Por último, y en sintonía con lo comentado en el párrafo anterior a un nivel más personal, fundamentan el desarrollo de esta tesis los temas e intereses que desde mis comienzos en el ámbito universitario se han ido manifestando. Estas inquietudes pasan por tres aspectos generales que han enmarcado mis intereses académicos y que se reflejan en esta tesis:

- a) La importancia del diagnóstico y el análisis interpretativo del contexto y la situación educativa en cuestión, como punto previo y continuo que legitima las propuestas de intervención que se planteen y que facilita asimismo su evaluación y reflexión.
- b) La formación del profesorado como referente permanente en los trabajos de investigación en los que he participado, orientados no solo a conocer e indagar en temas de interés educativo sino también a plantear propuestas que contribuyan a mejorar la formación de los educadores/as.

c) La consideración de los valores en la educación, planteada desde enfoques globales e integrales, que desde mi etapa de estudiante ha estado presente entre mis intereses y en esta ocasión se ha concretado en estudiar la práctica escolar desde un enfoque, el intercultural, altamente impregnado de valores humanos, sociales y políticos.

Estos intereses de tipo personal, especialmente el tercero señalado, son los que, finalmente, han motivado y permitido que realice este trabajo de tesis.

1.2. Finalidad y objetivos

Como ya se ha indicado, esta tesis pretende proponer medidas de mejora de la educación primaria a partir del análisis de la misma desde un enfoque intercultural. Siendo la finalidad última mejorar la calidad de la educación a través de la delimitación y descripción de una perspectiva intercultural en educación y su desarrollo en centros educativos de la Comunidad de Madrid, el objetivo específico de este trabajo es analizar las prácticas escolares en educación primaria desde la perspectiva intercultural y plantear propuestas de mejora en la forma en que la diversidad cultural es concebida y abordada en las escuelas.

Se proponen los siguientes objetivos generales y específicos (cuadro 1):

Cuadro 1. Objetivos de la tesis

1.- Proponer un marco conceptual de la educación intercultural
1.1.- Exponer y valorar diferentes concepciones sociopedagógicas sobre la diversidad cultural, la desigualdad y la educación
1.2.- Discutir y analizar distintos modelos de atención a la diversidad cultural en educación, derivados de las concepciones sociopedagógicas previas
1.3.- Proponer un enfoque de educación intercultural, exponiendo cómo se define, cuáles son sus bases teóricas, principios y objetivos
1.4.- Conocer las propuestas de la educación intercultural en torno a las siguientes dimensiones en relación con la práctica escolar: concepción de la diversidad, concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades y estrategias, recursos, evaluación, y clima educativo
2.- Conocer estudios e investigaciones realizados sobre diversidad cultural en educación y educación intercultural en los contextos local, nacional e internacional
3.- Conocer el contexto socioeducativo en el que nos situamos: centros de educación primaria de la CAM y atención a la diversidad cultural
3.1.- Conocer el mapa cultural de la población escolar: la conceptualización de la diversidad, categorías e imágenes utilizadas en instancias educativas oficiales
3.2.- Revisar las directrices y políticas educativas vigentes en Europa, España y la Comunidad de Madrid en relación a la atención a la diversidad cultural
3.3.- Valorar algunas prácticas y recursos de educación intercultural a disposición del profesorado en el contexto de la Comunidad de Madrid
4.- Analizar la presencia y el desarrollo de un enfoque intercultural en la etapa primaria en centros educativos de la Comunidad de Madrid
4.1.- Describir los escenarios y prácticas desarrollados en los centros analizados desde un enfoque intercultural
4.2.- Identificar, describir y ejemplificar el desarrollo de un enfoque intercultural en varias dimensiones de la práctica escolar: concepción de la diversidad, concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades y estrategias, recursos, evaluación, y clima educativo
4.3. - Contrastar los discursos y las prácticas en torno al enfoque intercultural en los centros y las dimensiones analizadas
4.4.- Identificar y explicar condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de un enfoque intercultural en los centros educativos analizados
5.- Proponer medidas de mejora que favorezcan un enfoque intercultural en la práctica escolar, tanto en los centros educativos como en la formación de profesorado

1.3. Presentación y estructura del documento

Tras esta primera introducción en la que se ha justificado el interés y relevancia del trabajo y se han presentado los objetivos del mismo, a continuación se comentan brevemente los contenidos y la estructura del documento.

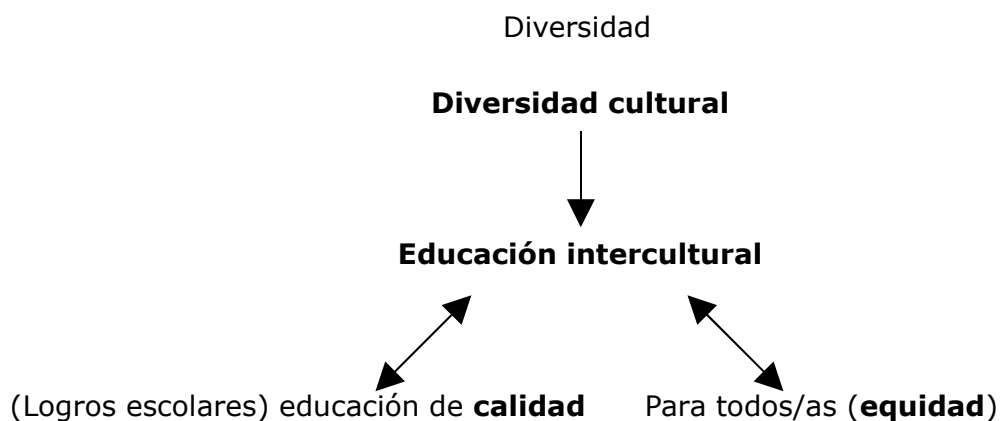
El presupuesto básico de esta tesis es que la atención a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural es fundamental para poder hablar de una educación de calidad para todos y todas.

La diversidad del alumnado, a la que ha de darse una respuesta educativa adecuada, suele categorizarse en función de diferentes variables: capacidad, motivación, intereses, estilo de aprendizaje, etc. En este marco, se conciben la cultura y la diversidad cultural como variables a tener en cuenta en el proceso educativo, dado que implican diferencias en el alumnado en su manera de aproximarse al conocimiento y construirlo, en su manera de aprender, etc. Así, variables culturales como el sentido de identidad étnica o la socialización cultural del alumnado influyen en el proceso educativo. Este es uno de los presupuestos de la educación intercultural (Bennett, 2001).

La respuesta a la diversidad cultural puede tomar diferentes concepciones y realizaciones en función de la ideología socioeducativa subyacente; en este trabajo se adopta una perspectiva de *educación intercultural* de carácter sociocrítico que, tal y como entienden diversos autores (Banks, 1989a; Gorski, 2000a; Nieto, 1997; Sleeter, 1991, entre otros), supone un movimiento de reforma de la escuela para garantizar la *calidad* y *equidad* para todos/as. La elaboración del marco conceptual, centrado en la educación intercultural, se ha realizado revisando las aportaciones de autores/as que conciben este enfoque educativo desde una perspectiva diferencial y sociocrítica, entendiendo la educación intercultural como un enfoque de reforma de la escuela según principios de equidad y justicia social.

La relación entre atención a la diversidad y calidad de la educación parece estar ampliamente reconocida. Situar al alumno/a en el centro del proceso educativo, adaptando la educación a sus características y necesidades (en otras palabras, atender a la diversidad) se considera el elemento central de la calidad educativa. La profesora Elena Martín (2000) lo expresa de esta manera: "*calidad de la enseñanza es el ajuste de la ayuda pedagógica*". Si bien se acepta como premisa general, qué se entienda por *diversidad* y *calidad* es algo a dilucidar. En este trabajo, ambos conceptos se vinculan con un tercero, el de *equidad*, como pilares de una educación obligatoria acorde con el enfoque intercultural, tal y como se recoge en la siguiente figura 1.

Figura 1. Diversidad, calidad y equidad



Los objetivos de la investigación y el marco teórico-conceptual desde el que se realiza (capítulos 2, 3, 4 y 5) se han establecido a partir de la propia experiencia del equipo de investigación del que formo parte, el Grupo INTER. Partiendo de una investigación previa (Aguado, Teresa (dir.); Gil Pascual, Juan Antonio; Jiménez Frías, Rosario A.; Sacristán Lucas, Ana; Ballesteros Velázquez, Belén; Malik Liévano, Beatriz; Sánchez García, M^a Fe, 1999) se decidió desarrollar un proyecto con el objetivo de validar los resultados obtenidos entonces, revisando los

instrumentos utilizados y replicando el estudio en la Comunidad de Madrid, poniendo especial énfasis en la parte cualitativa del estudio. Esta tesis se inscribe en el marco de dicho trabajo.

Planteándose como finalidad de este trabajo mejorar la calidad de la educación primaria, se entiende que ello supone realizar cambios, lo cual nos introduce en la perspectiva de reforma de la escuela. Se considera que toda reforma debe partir de una evaluación rigurosa de aquello que se quiere reformar; por tanto, resulta necesario analizar y valorar la escuela con unos criterios y una metodología que permitan plantear esta mejora coherentemente con la perspectiva intercultural adquirida. El análisis en varios centros de diferentes dimensiones escolares desde la perspectiva intercultural da lugar a este diagnóstico de la práctica educativa.

Además, el enfoque adoptado tiene un carácter sociocrítico que plantea la educación y la escuela como parte de un sistema más amplio, el sociopolítico, que influye y condiciona lo que sucede y/o puede suceder en la escuela. Es necesario también un análisis de este marco para comprender e interpretar lo que encontramos en las escuelas. El marco sociopolítico incluye varios elementos, entre los cuales destacan:

- el modelo de sociedad y de ciudadanía que se promueve,
- las características de la población: cómo se conceptualiza y describe la diversidad, qué información sobre las personas se considera relevante conocer y para qué,
- las políticas que regulan el funcionamiento social: legislación general y legislación educativa,
- las imágenes de la diversidad que se transmiten desde la administración, el sistema educativo, los medios de comunicación,
- las prácticas educativas que se valoran, facilitan y fomentan.

Algunos de estos elementos contextuales serán analizados en este trabajo.

Una característica fundamental que define esta tesis es, además, el protagonismo que otorga al profesorado. Como se verá a lo largo del trabajo, las dimensiones de la práctica escolar analizadas tienen que ver directamente con las creencias de los profesores/as y las tareas que desarrollan en sus aulas; aunque se revisan elementos contextuales, esto sirve más para ubicar la labor de los educadores y poder interpretar sus prácticas, estudiando así la labor docente en su contexto (de acuerdo con el enfoque intercultural, que asume presupuestos sistémicos para entender la realidad). Cobra relevancia en este trabajo la noción de empoderamiento del profesorado como propuesta a considerar si se apuesta por un enfoque intercultural en educación.

Se pueden considerar como las aportaciones más importantes de esta tesis las siguientes:

- la descripción de un enfoque intercultural en educación desde el punto de vista teórico y de praxis educativa
- el análisis del marco contextual en que nos movemos, que ayuda a entender los condicionantes estructurales e ideológicos que facilitan o dificultan la utilización de un enfoque intercultural en educación primaria
- la metodología de investigación utilizada en el trabajo de campo, centrada en la combinación de métodos de observación directa de las prácticas educativas y las entrevistas que recogen las percepciones del profesorado
- la descripción de escenarios escolares más y menos ajustados al enfoque intercultural

- las implicaciones que este estudio tiene para proporcionar pautas de mejora de las prácticas educativas y para establecer prioridades en los programas de formación de profesorado desde un enfoque intercultural.

Para concretar y facilitar la lectura de este documento, se anticipa en este apartado la estructura del mismo. El documento se organiza en tres bloques de contenido principales: el marco (teórico-conceptual, de investigación y contextual), el trabajo de campo y las conclusiones.

La primera parte se dedica a enmarcar el trabajo. Así, los capítulos 2, 3, 4 y 5 profundizan en el *marco* conceptual de la tesis, que es la educación intercultural. Se parte de la revisión de diversas perspectivas sociopolíticas en relación a la diversidad y la igualdad, como condicionantes de los diferentes modelos de tratamiento educativo de la diversidad cultural (capítulo 2). Tras discutir y analizar estos modelos (capítulo 3) se apuesta por un enfoque de educación intercultural del que se exponen las bases teóricas interdisciplinares que subyacen a esta manera de entender la educación, una definición y revisión de términos afines, y los principios y objetivos de este enfoque (capítulo 4), y los aspectos o dimensiones de la institución escolar que se ven afectados y que son foco de estudio en esta tesis (capítulo 5). Como se verá, las dimensiones analizadas se refieren fundamentalmente a la labor desarrollada por el profesorado, considerado como pieza clave en la utilización de un enfoque intercultural en educación.

En el capítulo 6 sobre el marco de investigación se exponen diversos estudios sobre temas afines realizados en el contexto nacional e internacional, entre ellos el antecedente directo de esta tesis (Aguado *et al.*, 1999), del que se han tomado algunas orientaciones metodológicas y los instrumentos utilizados, así como el proyecto de I+D que la ha enmarcado (Aguado *et al.*, 2007a). Se vincula además

el enfoque intercultural en educación con la calidad de la misma a través de los paralelismos y puntos de encuentro con el movimiento de eficacia escolar.

Para cerrar el bloque referido al marco, en el capítulo 7 se presenta el análisis del contexto en el que se ha desarrollado la investigación: la educación intercultural en la etapa primaria en la Comunidad de Madrid, desde tres perspectivas: la idea “oficial” de diversidad, la política educativa, y las prácticas y recursos promovidos por la Administración.

Los capítulos 8, 9, 10 y 11, correspondientes a la segunda parte de contenidos de la tesis, presentan el *trabajo de campo*. En el capítulo 8 se detalla el diseño de la investigación: objetivos, aspectos analizados, procedimiento de investigación, instrumentos, valoración y limitaciones del proceso seguido. Se considera una investigación de carácter cualitativo, enfocada a la descripción e interpretación de la práctica escolar desde los planteamientos del enfoque intercultural, e incluye las técnicas de observación en centros escolares y entrevistas al profesorado. En el capítulo 9 se presenta la descripción de la muestra, es decir, de los escenarios y personas que han formado parte de la investigación. El capítulo 10 expone los resultados del trabajo de campo en cuanto a las prácticas de educación intercultural más y menos frecuentes en los centros de educación primaria analizados. En el capítulo 11 se relatan dos escenarios posibles de acuerdo a los resultados obtenidos: las escuelas más y menos ajustada al enfoque intercultural.

Una vez concluidos los capítulos referidos al marco y al trabajo de campo, el capítulo 12 recoge las *conclusiones* extraídas, así como propuestas de mejora de los centros estudiados desde una perspectiva intercultural, orientaciones sobre formación de profesorado, y líneas de trabajo futuras.

Por último, en el capítulo 13 se recoge la bibliografía manejada y a continuación se presentan los anexos a este trabajo de tesis.

PARTE I:
EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN
OBLIGATORIA

El enfoque intercultural es el marco teórico-conceptual desde el que se ha realizado esta tesis. Se delimita en los siguientes capítulos (2 a 5) en qué consiste el enfoque intercultural en educación. Para ello, se analiza previamente la vinculación existente entre las ideas y creencias acerca de la diversidad y la educación (capítulo 2). Se comentan distintos modelos de atención a la diversidad cultural en educación, centrandó la atención en aquellos que se sitúan en un marco sociopolítico más amplio que el estrictamente escolar como condicionante de los diferentes modelos de atención educativa a las diferencias culturales (capítulo 3). Se apuesta por un enfoque sociocrítico de la educación intercultural, del que se exponen definición, bases teóricas que lo fundamentan, principios y objetivos (capítulo 4). Finalmente, se delimita cuáles son las dimensiones de la práctica escolar objeto de análisis del trabajo de campo de la tesis (capítulo 5). Se identifican y describen tales dimensiones.

Los capítulos 6 y 7 recogen respectivamente el marco de investigación (antecedentes revisados) y el marco contextual, entendido como el contexto socioeducativo en el que se desarrolla la tesis.

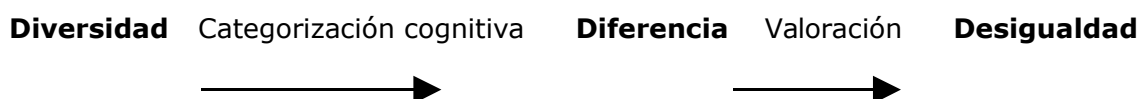
CAPÍTULO 2. DIVERSIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES

El enfoque intercultural se propone como un enfoque desde el que dar respuesta educativa a la diversidad cultural de los estudiantes. Bajo la denominación “intercultural” es posible encontrar, sin embargo, diferentes maneras de conceptualizar la diversidad y aproximarse a ella. Resulta necesario delimitar en primer lugar a qué se alude al hablar de diversidad cultural, así como la relación entre diversidad y desigualdad, para poder decantarse a continuación por un modelo u otro de atenderla en educación.

2.1. Diversidad, diferencia y desigualdad

Diversidad, diferencia y desigualdad son tres conceptos relacionados que sin embargo no han de utilizarse indistintamente. Joan Lluís Alegret (1998) y Francesc Carbonell (1995) tratan de explicar y delimitar los tres términos y sus interrelaciones. Alegret plantea que *percibimos la diversidad, la categorizamos como diferencias y la valoramos desigualmente*. Es decir, partiendo de la percepción de falta de uniformidad en el entorno (el hecho de la diversidad), se clasifica o explica cognitivamente esa diversidad estableciendo diferencias/categorías; en función de la ideología que se ostente, se valorarán de distinta manera unas diferencias y otras, llegando entonces a la desigualdad, tal y como se recoge en el siguiente esquema (figura 2).

Figura 2. Diversidad-diferencia-desigualdad. Esquema de Alegret



Ejemplo: ante la diversidad en apariencia física que presentan los seres humanos, se establecen categorías raciales en función del color de la piel (diferencias); se otorga un valor distinto a cada categoría, de forma que no es igual (desigualdad) ser blanco o negro. Lo mismo se podría decir del hecho de utilizar más una u otra mano: se categoriza a las personas en zurdas o diestras, y hasta no hace mucho tiempo pertenecer a uno de estos grupos era valorado negativamente, e incluso penalizado.

Las consecuencias de esta diferenciación, realizada según este autor primeramente a nivel cognitivo y a continuación a nivel valorativo, pueden ser totalmente desproporcionadas con respecto a la diversidad inicial a la que hacen referencia.

La categorización o diferenciación entre las personas y/o grupos humanos es un proceso arbitrario. Teniendo origen en una diversidad inicial real e inevitable, el hecho de crear unas categorías u otras tiene su sentido y su justificación en términos psicológicos de economía cognitiva, pero resulta "artificial" al responder a los esquemas de pensamiento de un momento y lugar determinado, desde los cuales se ha intentado explicar la realidad percibida.

Por ejemplo, en relación a las categorías relacionadas con el color de la piel: ¿cuándo deja uno de ser *blanco* y se nombra como *negro*? En el Reino Unido, donde la monitorización étnica se realiza continuamente por parte de la Administración, en el último censo de la población tuvieron que incluir la categoría "mixto", puesto que las categorías utilizadas hasta el momento dejaban fuera a un amplio número de personas que no "encajaban" en ellas (Browne y Gil Jaurena, 2003). Las diferencias (categorías) cambian, evolucionan, puesto que son convenciones sociales.

El problema está en que el establecimiento de categorías, supuestamente aséptico, no lo es tanto ya que se acompaña de juicios de valor que jerarquizan esas

diferencias. Así, por ejemplo, la opción "blanco" siempre es la primera en los formularios de la Administración británica. O, sin ir tan lejos, la opción "hombre" o el tratamiento de Señor o similar (expresado en masculino) suele ser el que aparece por defecto en muchos formularios en España. Se evidencia con estas pautas de comportamiento cómo se presuponen unas categorías como las normales o "por defecto", frente a otras secundarias o de segundo nivel.

Carbonell (1995: 45-48) plantea una aproximación ligeramente distinta a estos tres términos, tal y como se recoge a continuación (figura 3).

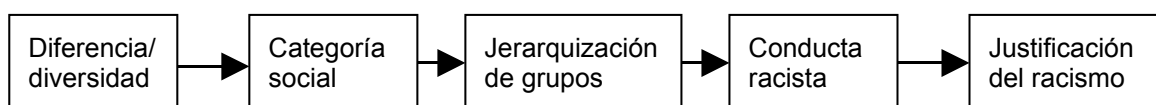
Figura 3. Diversidad-diferencia-desigualdad. Esquema de Carbonell



Según este autor, la categorización de la diversidad se produce simultáneamente a la valoración de la misma, de manera que se forman los prejuicios. La desigualdad sería la consecuencia de dicha valoración, que se concreta en la no igualdad de oportunidades con que se encuentran personas o grupos prejuzgados como diferentes. En este caso el término "diferencia" sería eminentemente negativo y carencial. Se debería hablar, por tanto, de diversidad, y trabajar por erradicar las causas que provocan las desigualdades.

Este mecanismo social se complejiza en el caso del racismo, tal y como se recoge en el siguiente esquema (Aguado *et al.*, 2007b: 54) que representa el paso de la constatación de la diferencia a la justificación del racismo (figura 4):

Figura 4. De la diversidad al racismo. Esquema de Aguado *et al.*



En este caso, el establecimiento de categorías sociales degenera en desigualdad por la valoración diferente de los grupos (jerarquización) y sitúa a unos y otros en posiciones privilegiadas o desfavorecidas con respecto a los recursos, el poder o la consideración social. Los derechos de unos se enfrentan a los de los otros, y se naturaliza la desigualdad en base a la diferencia.

Habitualmente se confunde diversidad cultural con categorización social (Aguado *et al.*, 2007a: 37). Así, tradicionalmente se habla de las diferencias culturales en función de la etnia, lengua, nacionalidad, medio rural o urbano, o religión, aunque también se dan diferencias culturales entre los grupos de distintas edades, los distintos géneros, las diferentes clases sociales o económicas, etc. Las diferencias se enfatizan y se clasifican en grupos culturales o sociales definidos a priori, a los que se adscribe a las personas en función de su diferencia. Se homogeneiza, por un lado, a las personas que integran un grupo, y se jerarquiza, por otro lado, a los grupos y a las personas adscritas a ellos, de acuerdo a un patrón de valoración que sitúa en diferentes posiciones sociales a unos grupos y otros.

Sin embargo, frente a esta idea homogénea y estática de la diversidad y la diferencia, este trabajo se sitúa en una perspectiva que presenta diversidad e igualdad como conceptos relacionales, es decir, su contenido se define en función de una comparación. Así, somos iguales o diversos según un criterio determinado, pero podemos no serlo en función de otro criterio. Al definirse en relación, igualdad y diversidad no son rasgos absolutos. Y al ser términos relativos, pueden coexistir, de tal modo que un mismo elemento sea igual y diverso de otro, según los criterios que se manejen. Por ejemplo, a veces se escuchan expresiones como “los marroquíes son distintos de nosotros”, como si la diversidad fuera una categoría inmanente a determinado grupo. Pues bien, la misma expresión podría ser utilizada por esos “otros” sobre “nosotros”, lo cual nos pone en la pista del

relativismo que está en juego en esta definición relacional: como señalaba el lema de una campaña contra el racismo en los años 90, “todos (somos) iguales, todos (somos) diferentes”, según que criterio de comparación estemos utilizando.

Tal y como se retoma en el capítulo 4 (bases teóricas), se propone que se entienda la cultura en su sentido plural y adaptativo, y no en un sentido unívoco y determinista. La diversidad cultural alude a diferentes respuestas adaptativas que grupos humanos han ido dando a sus situaciones vitales. La diversidad cultural se refiere a los diversos grupos que podemos encontrar y que son diferenciables por su sistema de significados compartidos. La cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia (Aguado *et al.*, 2007a: 39). Lo cultural es un proceso dinámico; la diversidad es un proceso y no una categoría.

Como señala Martine Abdallah-Pretceille,

“La lógica de la diferencia se inscribe en el marco de una lógica monódica que aísla las entidades desde el punto de vista de una relación no igualitaria. La diferencia no se manifiesta en el plano de las realidades sino en el de los símbolos. La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo” (Abdallah-Pretceille, 2003: 20).

Es por ello que en este trabajo se prefiere hablar de diversidad y no de diferencia: de una lógica de la diversidad que se abre a procesos de equidad y encuentro frente a una lógica de la diferencia que enfatiza la distancia y favorece la desigualdad y el desencuentro.

2.2. Diversidad cultural y educación

La educación intercultural tiene como foco la diversidad cultural; pero ¿por qué?

Si miramos atrás, se puede ver que un hecho fundamental en la reflexión sobre diversidad cultural y educación se da con el origen de la educación multicultural en Estados Unidos, que llegó de la mano de las reivindicaciones de grupos sociales y culturales que vivían situaciones de desigualdad, discriminación y exclusión. La búsqueda de la igualdad basada en la dignidad humana convirtió a la equidad en principio y fin de este movimiento.

La diversidad cultural ha venido asociada en multitud de ocasiones a desigualdad, racismo, exclusión, etc. Sea el caso de las minorías negras en Estados Unidos, las mujeres a lo largo de la historia, los gitanos en España, el tratamiento de las lenguas (ahora cooficiales) durante la dictadura franquista, el "fracaso escolar" de las clases socioeconómicas más desfavorecidas, etc.

Si la pedagogía diferencial como disciplina trata aquellas diferencias que resultan significativas en el proceso educativo, la educación multi/intercultural³ trata explícitamente las diferencias culturales que conllevan o están asociadas a desigualdad social y/o educativa (entendidas las relaciones entre ambos constructos tal y como se recoge en el apartado anterior). Como expresa el Grupo Eleuterio Quintanilla (sin fecha),

"hay un sector del movimiento (radical o crítico en educación intercultural) que aborda en su planteamiento los temas de raza, etnicidad, género, clase y minusvalía en la medida en que tales grupos pueden vivir desigualdades en el seno de la institución educativa y requieren adquirir conocimientos y habilidades que les capaciten para enfrentarse a la discriminación, marginación

³ *Multicultural e intercultural* no son términos opuestos ni complementarios, sino que responden a concepciones distintas sobre la diversidad cultural y la forma de ser entendida en educación, tal y como se explicará a lo largo de este trabajo.

y/o opresión existente en la sociedad. Se habla, en consideración a este último punto de vista, de una educación intercultural emancipatoria. Para esta corriente ya no se trata sólo de "diversidad cultural", sino de enfrentarse a las diferencias múltiples que cruzan la sociedad y sobre las que una enseñanza crítica debe pronunciarse, contribuyendo a combatirlas".

En el contexto educativo, donde tanto se habla de diversidad, es habitual identificarla con términos cargados de connotaciones negativas, como "problema", "conflicto", "desajuste", e incluso "deficiencia". Las categorías y diferenciaciones establecidas vienen acompañadas de valoraciones que las sitúan en una posición determinada en la jerarquía de la "normalidad", generalmente por debajo o al menos lejos de un supuesto estándar.

La expresión "atención a la diversidad", por tanto, no está respondiendo al concepto *diversidad* (que en esencia alude a la natural falta de uniformidad que presentamos los seres humanos en todas las facetas de nuestra vida), sino al de *diferencia*, refiriéndose además a unas categorías establecidas, incluso "naturalizadas", y unidas generalmente a una valoración desigual y/o jerárquica de cada una de ellas. Por ejemplo, en Inglaterra o Estados Unidos las categorías étnicas están claramente definidas y asumidas (referidas en el caso inglés en unos casos al color de la piel combinado con el lugar de origen (blanco inglés, blanco irlandés, blanco de otro lugar, negro caribeño, etc), en otros al país de origen (indio, pakistaní, chino, etc.), o recogida dentro de la categoría "mixta" que puede ser mixta entre blanco y negro africano, blanco y asiático, u otras), aunque para un extranjero resulten visiblemente artificiales (Browne y Gil Jaurena, 2003). En España, las diferencias/categorías que recogen las estadísticas oficiales y ante las que se plantean medidas educativas específicas son las referidas a: ser extranjero o no, tener necesidades educativas especiales o no, estudiar en una lengua u otra,

vivir en zonas rurales o no, ser gitano o no (Aguado *et al.*, 2006a). La valoración que se otorga a los miembros de cada uno de estos grupos es también diferente/desigual.

La adscripción de una persona o grupo a una categoría u otra, es decir, la descripción y valoración de su diversidad en forma de etiqueta previamente establecida, deriva en una serie de consecuencias educativas y sociales que en ciertos casos son injustas o no favorecen la equidad. Por ejemplo, etiquetar a un alumno/a como extranjero (aunque haya nacido en España, nuevamente la categoría se desdibuja) puede generar unas expectativas negativas acerca de su competencia en español, la colaboración de la familia, el interés hacia la educación, etc. que van a influir en la relación que el centro o el profesorado establezca con ese estudiante. Del mismo modo, etiquetar a un niño/a como superdotado puede generar unas expectativas positivas sobre su interés por la escuela, su comportamiento en el aula, etc. En los casos en los que se "rompen los esquemas" (por ejemplo, si se etiqueta al estudiante como extranjero y superdotado) quizá el profesorado o la escuela se plantee conocerlo mejor antes de crear expectativas (Gil Jaurena, 2005b).

La apuesta de la educación intercultural es la siguiente:

- Volver a la idea original de "diversidad", abstrayéndonos en la medida de lo posible de las categorías de diferencia preestablecidas que nos posicionan ante la realidad de manera prejuiciosa.
- Reconocer al mismo tiempo el valor de la diferenciación, que nos ayuda en nuestro primer acercamiento a la realidad y de hecho es la manera en que nos situamos frente al mundo, pero ser prevenidos sobre la simplificación que acarrea dicha categorización previa.

- Ser conscientes de los procesos de jerarquización de las diferencias, por los que “valoramos las cosas como somos, no como son”.
- Anticipar y prevenir los efectos perversos de la categorización y valoración de la diversidad, que pueden llegar a esencializar y desvirtuar rasgos que en muchos casos no son tan relevantes, y a ocultar otros que sí lo son.

La clave, en todo caso, se encuentra en la idea misma de diversidad y diversidad cultural. Esta idea, tal y como la maneja el profesorado, es una de las dimensiones analizadas en la tesis (capítulos 5 y 10). En el capítulo 7 se trata cuál es la idea “oficial” de diversidad utilizada por la Administración Educativa.

Como se ha explicado en el apartado anterior (2.1.), la diversidad suele venir acompañada de valoraciones que sitúan unas diferencias por encima de otras, generando desigualdad. Es el fin de la educación intercultural vencer estas desigualdades, de ahí que este enfoque se plantee la equidad como meta, la educación de calidad para todos/as, el reconocimiento de la diversidad, etc.

Esto no es dissociable de lo que suceda a nivel social: del modelo de sociedad que se promueva y de la concepción y tratamiento sociopolítico de la diversidad, va a depender la posibilidad y realidad de un enfoque intercultural en educación obligatoria. En el apartado siguiente (2.3.) se analizan qué posibles concepciones de la diversidad, del racismo, de la desigualdad, existen a nivel social. Para ello, se siguen las propuestas de una autora del contexto estadounidense y un autor español con influencias norteamericanas: Christine Sleeter y Xavier Besalú, que se mueven en el marco sociopolítico. En el último apartado del capítulo (2.4.) se revisan diferentes teorías sobre la diversidad cultural en un marco vinculado a la educación y el éxito escolar, siguiendo a la profesora estadounidense Sonia Nieto.

2.3. Diversidad cultural y desigualdad social: contexto sociopolítico de la educación intercultural

Christine Sleeter (1996: 36) plantea que

"(...) integramos nuestra comprensión de la educación multicultural en nuestras creencias sobre el funcionamiento de la sociedad. (...) Cuando somos adultos/as, tenemos creencias sobre el sistema social, la naturaleza humana, el carácter de determinados grupos socioculturales, basadas en nuestra propia experiencia vital así como en la ideología que hemos aprendido a utilizar para interpretarla. Pero generalmente esas creencias se dan por supuestas, de modo que no las consideramos creencias ni vemos los límites que ponen a nuestra interpretación del mundo; más bien consideramos esas creencias como "la verdad". (...) Cómo se enmarque la educación multicultural depende de la perspectiva política desde la que se entienda".

Así, esta autora ha identificado tres perspectivas políticas que pueden utilizarse para interpretar la diferencia y la desigualdad: conservadora, liberal, y estructuralismo radical, siendo las dos primeras las que dominan el panorama ideológico estadounidense y son vistas muchas veces como las únicas alternativas legítimas. Conservadores y liberales comparten algunas asunciones que se aceptan como "naturales" por la mayoría de estadounidenses, incluidos los que se dedican a la educación. El estructuralismo radical, y más recientemente el post-estructuralismo, son posturas a las que muchos educadores no se suelen ver expuestos (Sleeter, 1996: 48).

En el cuadro siguiente (cuadro 2), elaborado a partir de la información recopilada en el capítulo 3-*Political perspectives about difference and inequality* de Christine Sleeter (1996: 35-63), se presentan algunos rasgos que caracterizan estas perspectivas, tanto a nivel social como educativo-escolar.

Sleeter considera que en el contexto estadounidense las perspectivas hegemónicas son la conservadora y la liberal, y apuesta por introducir la perspectiva estructuralista por ser más acorde con el enfoque multicultural que promueve. Como se verá en los capítulos 3 (modelos) y 4 (enfoque), esta autora, a pesar de trabajar desde el enfoque multicultural, lo plantea incidiendo en muchos de los aspectos que preocupan al enfoque intercultural. Uno de ellos es precisamente la adopción de una perspectiva estructuralista que analiza la diferencia en relación a la desigualdad, y enmarcadas ambas en contextos sociopolíticos más allá de la escuela, aun reconociendo el importante papel que la institución educativa puede y debe jugar en el cambio social.

Cuadro 2. Perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad

	Perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad		
	Conservadora	Liberal	Estructuralismo radical y post-estructuralismo
Valores predominantes	Individualismo Igualdad de derechos Competitividad El sistema de clases es un resultado natural de las diferentes habilidades de los individuos Compromiso con el sistema capitalista y la subsiguiente estructura de clases y jerarquía institucional Funcionalismo estructural (perspectiva teórica) La sociedad como sistema autorregulado, donde hay un consenso sobre las leyes y todos pueden alcanzar cierto grado de felicidad con su esfuerzo y habilidades		Cooperación Vida colectiva Síntesis de bienestar individual y bienestar colectivo Justicia, libertad e igualdad para todos, incluyendo las condiciones materiales y el poder político La sociedad como escenario de lucha continua entre grupos por el poder
Naturaleza humana	Los humanos son imperfectos y sujetos a tentaciones inmorales, que son mejor reguladas por instituciones que preservan la tradición: la "aristocracia natural"	Optimismo sobre la naturaleza humana	Proteger los intereses creados La acción humana está determinada en parte por la ubicación de la persona dentro de los sistemas de poder
Papel de la escuela	Motivar a los individuos a comportarse de modo apropiado para mantener la sociedad en un estado de equilibrio Promover la cohesión social y el consenso Preparar a los jóvenes para cubrir los diferentes roles sociales Inculcar la sabiduría tradicional de la sociedad Desarrollar el carácter y la moralidad Lograr una sociedad "colorblind"	Motivar a los individuos a comportarse de modo apropiado para mantener la sociedad en un estado de equilibrio Promover la cohesión social y el consenso Preparar a los jóvenes para cubrir los diferentes roles sociales	La educación es crucial para el cambio social A través de la educación los estudiantes pueden aprender a analizar las relaciones sociales y actuar colectivamente para crear un sistema social más justo Sin embargo, la escuela es una institución estatal controlada por los grupos sociales dominantes
Explicación de la desigualdad escolar y social	Diferencias individuales en capacidad y esfuerzo. Determinismo biológico o cultural	Rechazo a explicaciones sociobiológicas y al concepto de "aristocracia natural" La cultura de la escuela y la del alumnado difieren El problema está en el alumnado y su entorno No contextualiza la escuela en las relaciones institucionales de poder más amplias	Contextualiza la escuela en las relaciones institucionales de poder más amplias Los sistemas de poder premian una serie de individuos y actividades y castigan otros

Fuente: Elaboración propia a partir de Sleeter (1996).

Cuadro 2. Perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad (continuación)

	Perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad		
	Conservadora	Liberal	Estructuralismo radical y post-estructuralismo
Solución a la desigualdad	Modificar los prejuicios de las personas individuales Aprender a interactuar con otros como individuos, basados en los rasgos personales que realmente muestran	Examinar y corregir sesgos institucionales en la escuela. Ej.: eliminar barreras físicas Examinar las culturas de los niños y hacer adaptaciones para que la cultura de la escuela se base en las potencialidades de los niños	No se soluciona a través de iniciativas centradas en cambiar las oportunidades a nivel individual, ya que los grupos en el poder tienen intereses en proteger su poder colectivo
Papel del Estado ante la desigualdad	Intervención mínima del Estado Libre competencia	Intervención mínima del Estado (liberalismo clásico) Intervención limitada del Estado a favor de grupos desfavorecidos, discriminación positiva para competir en igualdad (liberalismo reformista) Libre competencia	No se puede confiar en el Estado para que sirva a los intereses de los grupos oprimidos
Legitimidad de los colectivos para expresarse	No	Sí: legitimidad de las reclamaciones colectivas contra el funcionamiento de la economía política	Sí: son los propios grupos oprimidos los que han de movilizarse para desafiar y reestructurar instituciones específicas que frustran sus intereses El análisis y la crítica social se realizan de abajo-arriba

Fuente: Elaboración propia a partir de Sleeter (1996).

Cuadro 2. Perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad (continuación)

	Perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad		
	Conservadora	Liberal	Estructuralismo radical y post-estructuralismo
Educación multicultural: prácticas educativas	Esquivar las críticas a la sociedad, presentando solo éxitos y grandezas Reducir las diferencias culturales, asimilación Enseñar acerca de las contribuciones positivas individuales de personas de grupos diversos	Corregir sesgos dentro de la escuela Cultura escolar y procesos de enseñanza que partan de las fortalezas y culturas del alumnado	Prácticas que contextualicen la escuela en las estructuras de poder más amplias Tomar conciencia de cómo funcionan los sistemas de opresión, como el racismo
Investigación educativa	Correlación entre diferencias biológicas y rendimiento Evaluación de programas de educación compensatoria para alumnado en "desventaja" cultural, para apoyar los de bajo coste y de carácter asimilacionista	Sesgos en el trato del profesorado a alumnos y alumnas Diferencias de género en intereses y conductas escolares Estilos de aprendizaje Aprendizaje de la segunda lengua	Análisis de cómo el poder y el control se reproducen en la educación Análisis de relaciones entre grupos diferentes según criterios de raza, clase social, género, lenguaje, discapacidad, y/o orientación sexual
Cultura y conocimiento válidos	Definidos por la tradición y la razón Determinados racionalmente más que políticamente		

Fuente: Elaboración propia a partir de Sleeter (1996).

Se puede apreciar en el cuadro 2 cómo las perspectivas conservadora y liberal tienen un carácter intrínsecamente individualista que obvia el papel de las estructuras sociales en los procesos de desigualdad. Es el último enfoque, el estructuralista, el que introduce este elemento en el discurso y destaca la idea de "poder" como eje sobre el cual se construyen y organizan las estructuras y se desencadenan y naturalizan las desigualdades.

Desde el enfoque intercultural resulta imprescindible hacer explícito el rol de la escuela incardinada en marcos estructurales de carácter sociopolítico, y superar la visión de la diferencia y la desigualdad como asunto privado, individual y que culpabiliza a la víctima de las injusticias sociales que padece.

El enfoque estructural resulta el más adecuado como marco para entender la diversidad y la desigualdad, dado su carácter complejo, amplio y contextual, acorde con la perspectiva intercultural.

Por su parte, Xavier Besalú (1998: 155-156), siguiendo a Cameron McCarthy (1990) identifica cuatro enfoques de política curricular en relación a la diversidad cultural y el racismo:

- Enfoques socialdemócratas, hegemónicos en Europa en los años 60 y principios de los 70, y en España en los años 80 con el gobierno socialista.
- Enfoques conservadores, presentes en los años 80 y hegemónicos en los 90
- Enfoques marxistas
- Enfoques críticos

En el cuadro 3 se recogen los supuestos básicos y las acciones educativas derivadas de cada uno de estos enfoques.

Cuadro 3. Enfoques de política curricular en relación a la diversidad cultural

Enfoques	Supuestos básicos	Acciones educativas
Socialdemócratas	<ul style="list-style-type: none"> - Neutralidad y racionalidad del Estado - Es posible eliminar los prejuicios y las intolerancias si las instituciones, especialmente la escuela, emprenden las acciones adecuadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar la base de las oportunidades educativas y sociales a disposición de las minorías - Educación compensatoria para atender a las NEE de los alumnos que padecen privaciones culturales - Reformas curriculares: programas de educación bilingüe y conocimiento de la lengua y cultura de las minorías presentes
Conservadores	<ul style="list-style-type: none"> - La presencia de culturas distintas a la socialmente dominante supone una amenaza de disgregación cultural - El currículo escolar esta siendo constantemente suavizado y degradado por medio de la inclusión de asignaturas cuya motivación entienden como exclusivamente política - La solución de los problemas de la pertenencia a clases, géneros o razas desfavorecidas solo se producirá en la medida en que los alumnos afectados luchen para incorporarse a los valores y contenidos de la Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> - Impermeabilización del currículo; políticas educativas y curriculares ciegas a las diferencias de clase, género y raza - Reintroducción en las escuelas de un núcleo curricular riguroso y de orientación académica - Final de las políticas de discriminación positiva hacia las minorías, entre ellas la educación compensatoria
Marxistas	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegian diferencias de clase por encima de género y cultura - El racismo es un subproducto de la reproducción cultural y económica propia de la educación capitalista - Los programas compensatorios, aunque paliativos, son solo parches temporales que no transforman la realidad discriminatoria de un sistema que es esencialmente opresor y reproductor de las desigualdades sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Sus propuestas curriculares en relación a la diversidad cultural son inexistentes o de una gran vaguedad
Críticos	<ul style="list-style-type: none"> - Comparten el análisis marxista de las sociedades capitalistas - Sostienen que la lucha ideológica contra el capitalismo es de suma importancia y que son posibles y reales las prácticas contrahegemónicas - El currículo es considerado un instrumento para la lucha contra la marginación de las minorías, las mujeres y las clases trabajadoras - Las necesidades e intereses de las minorías no son homogéneos, sino que están atravesados por los intereses de género y de clase, y su intersección es asíncrona. - El objetivo es preparar a los estudiantes para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asíncrono 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización crítica: proceso mediante el cual los estudiantes pueden aprender a leer y comprender el mundo y, más concretamente, cuáles son los mecanismos utilizados para perpetuar la marginación. - Promueven un currículo y unas prácticas pedagógicas más democráticas e igualitarias: todos los alumnos deben tener acceso a un currículo académico básico, más allá de la estrategia compensatoria basada en la adición de saberes culturales diversos; reestructurar el currículo incorporando las perspectivas y experiencias de las minorías, las mujeres y las clases trabajadoras.

Fuente: elaboración propia a partir de Besalú (1998: 155-156)

Decía Besalú en 1998 que

"el discurso y las prácticas de la administración española podría inscribirse perfectamente dentro de los enfoques socialdemócratas. (...) Producen discursos eminentemente pedagógicos, que asimilan la diversidad cultural a un problema que puede y debe afrontarse desde el punto de vista técnico. (...) El programa que de alguna forma tiene asignados los problemas relativos a las minorías culturales desfavorecidas (gitanos) y a los inmigrantes extranjeros procedentes de países pobres es el de la educación compensatoria. Pero está sin resolver la cuestión curricular en el sentido aditivo promovido por estos enfoques (clases de lengua y cultura de origen)."

La perspectiva intercultural se sitúa en el enfoque crítico, según la terminología de Besalú, que se asemeja a la perspectiva estructural identificada por Sleeter que se ha comentado anteriormente (cuadro 2) y que coincide con los planteamientos de la pedagogía crítica que se revisan en el capítulo 4 (apartado 4.1.4.).

En el capítulo 7 se analiza la situación del marco actual en el contexto español.

Xavier Besalú (2004) habla también de dos experiencias sociopolíticas de aproximación a la diversidad cultural, la multiculturalista y la asimilacionista, que anteceden al ideal de la interculturalidad.

Cuadro 4. Aproximaciones sociopolíticas a la diversidad cultural: multiculturalismo y asimilacionismo

	Valores priorizados	Valores secundarios	Efectos negativos	Ejemplo
Multiculturalismo	Libertad Autenticidad Identidad	Igualdad Cohesión social	Separación de grupos	Canadá
Asimilacionismo	Igualdad de oportunidades y derechos Cohesión social	Las libertades y diferencias se recortan porque podrían generar conflictos para la cohesión social	Pérdida de identidad Anomia si no se acompaña de igualdad de oportunidades real	Francia

Fuente: elaboración propia a partir de Besalú (2004)

El fracaso o error de ambos planteamientos (multiculturalismo y asimilacionismo) ha sido poner el foco en uno u otro polo de lo que se ha venido planteando como una dicotomía, olvidándose o relegando el otro.

La interculturalidad, como propuesta sociopolítica, pretende conjugar libertad y cohesión social. Se trata de conjugar valores tradicionalmente dicotómicos o dicotomizados, y plantear la posibilidad de que sean potenciados al mismo tiempo. La pretensión de la interculturalidad es sumamente ambiciosa, por tanto. Conjugar unidad y diversidad, libertad individual y cohesión social, diferencia e igualdad, individuo y sociedad. Se presenta este modelo como conciliador de derechos y libertades individuales y convivencia social.

2.4. Diversidad cultural y éxito escolar

Estamos habituados, tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas (discursos políticos, mediáticos, etc.) a recurrir a un constructo que se supone nos da la medida de la calidad de los sistemas educativos, las escuelas, los estudiantes: el éxito/fracaso escolar. Se considera éxito escolar el que los estudiantes consigan determinados niveles académicos mínimos, medidos a través de pruebas de evaluación y certificados con la obtención de una titulación. En el otro extremo, se habla de fracaso cuando los estudiantes no alcanzan los niveles mínimos preestablecidos en el curriculum y no obtienen la titulación correspondiente.

Desde la educación intercultural se cuestionan en primer lugar los contenidos mínimos prefijados en educación obligatoria, y por extensión se cuestionan asimismo las ideas de fracaso y éxito escolar asociadas a la consecución o no de dichos niveles mínimos. El cuestionamiento de los niveles mínimos desde este enfoque viene dado por varios argumentos:

- Por un lado, se cuestiona el que los contenidos sean prefijados. El curriculum, los contenidos académicos, suponen una selección de elementos culturales que son legitimados y reconocidos como válidos en la educación de los niños/as y adolescentes. Dicha selección, plasmada en los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas de cada área y nivel educativo, fija toda una serie de contenidos educativos que reflejan los intereses y sesgos de aquellos individuos o colectivos que los han seleccionado. Como contraparte, otros elementos culturales quedan fuera de dicha selección, fuera del curriculum, y por tanto carecen de legitimidad, importancia y validez para ser considerados en las instituciones educativas.

- Por otro lado, se cuestiona el que los contenidos sean mínimos. El hecho de establecer niveles mínimos entra en contradicción con los conocimientos acumulados en pedagogía en torno al papel de las expectativas: si la aspiración de los centros y los profesores/as es a que los estudiantes adquieran unos contenidos mínimos comunes para todos, se pierde el valor de la diversidad, de la atención individualizada, de la creatividad y la contribución de la escuela a la consecución de las aspiraciones individuales de los estudiantes, del desarrollo integral de las capacidades e intereses diversos de los estudiantes, etc. La conformidad con los contenidos mínimos choca con las aspiraciones de la Educación al desarrollo pleno, integral, de los alumnos/as. En este sentido, movimientos educativos como la eficacia y mejora de la escuela, las comunidades de aprendizaje, o las escuelas aceleradoras, destacan como principios fundamentales de la actuación educativa el mantenimiento de altas expectativas hacia los estudiantes, la pedagogía de máximos y no de mínimos, la aspiración de las escuelas y los educadores al aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes (Aubert *et al.*, 2004; Murillo, 2003; Sammons *et al.*, 1995; Scheerens y Bosker, 1997).
- Por último, se cuestiona el carácter que adquieren los contenidos mínimos y cómo se reflejan en la práctica educativa cotidiana. Se da un anquilosamiento de los contenidos académicos legitimados: poca flexibilidad; poca adaptabilidad a las situaciones concretas de cada centro, aula, estudiante; desactualización; prevalecen los contenidos conceptuales que están en los libros; los libros de texto adquieren un papel preponderante y en ocasiones son la única fuente de conocimiento (sustituyen la selección y concreción que habrían de realizar los centros y profesores/as), ... Una de las consecuencias más indeseables de la

forma en que se establecen los contenidos mínimos comunes es que nos conduce directamente a los conceptos de éxito/fracaso escolar. La evaluación de la adquisición de los niveles mínimos se convierte en el rasero con el que medir de manera homogénea a todos los estudiantes, y situarlos a un lado u otro de la línea divisoria: tienen éxito o fracasan, superan los mínimos o no, se titulan o no; con las consecuencias sociales, laborales, psicológicas, etc., que tal reconocimiento/no reconocimiento conlleva.

Desde el enfoque intercultural se cuestionan las ideas de éxito o fracaso escolar, desde el momento en que se cuestionan las ideas sobre las cuales se construye este concepto, como los contenidos mínimos. Y aun asumiendo que dichos niveles mínimos existen en el sistema educativo en el que nos situamos, no ha de olvidarse que hablamos de la etapa educativa obligatoria, en la que el papel de la escuela es garantizar que todos los estudiantes consiguen dichos niveles; el objetivo es el éxito escolar (utilizando la terminología al uso) de todos los estudiantes; no cabe por tanto el fracaso escolar en un sistema autoproclamado como garantista, como no cabe tampoco el fracaso escolar en un sistema que no se base en contenidos mínimos comunes y prefijados para todos.

Sin embargo, las teorías que tratan de explicar el éxito escolar de los estudiantes implican la idea de fracaso; se asume que hay una línea preestablecida (los niveles mínimos) que separa el éxito del fracaso escolar, y las diferentes teorías tratan de explicar por qué los estudiantes se sitúan a un lado u otro de la línea, y sobre todo por qué algunos estudiantes se sitúan sistemáticamente en el lado de la línea que significa fracaso.

El enfoque intercultural asume que el éxito escolar va más allá del rendimiento académico evaluado de manera sumativa y vinculado de manera casi exclusiva a la

adquisición de conocimientos de tipo conceptual. Desde planteamientos más humanistas, integradores e interculturales, se considera que el éxito escolar implica el desarrollo de capacidades como la autonomía, la responsabilidad individual y social, la comunicación intercultural, la cooperación o la autorregulación del aprendizaje.

Sin embargo, en general las investigaciones sobre las causas del éxito/fracaso escolar suelen partir de una concepción de "éxito" muy vinculada a rendimiento académico, aunque tenga pretensiones más complejas pero más difícilmente medibles. Por eso se suele hablar, en las investigaciones y en las teorías generadas, de éxito y fracaso escolar entendidos como superación de materias, cursos y niveles educativos, obtención del título correspondiente, consecución de los objetivos mínimos preestablecidos, etc.

Se incluyen en este apartado diversas teorías que tratan de explicar el éxito/fracaso escolar de los estudiantes, en especial de aquellos etiquetados como "diversos". Es fundamental en estas teorías la conceptualización que se hace de la diversidad cultural, de ahí que se presentan en este trabajo de manera complementaria a las concepciones sociopolíticas de la diversidad revisadas en el apartado anterior (2.3.), de modo que se facilite el acercamiento a las perspectivas subyacentes en el enfoque intercultural que se desarrollarán en apartados posteriores.

La explicación sobre el fracaso escolar de los estudiantes (especialmente del alumnado de origen cultural diverso y nivel socioeconómico bajo) se ha movido tradicionalmente entre dos polos (Nieto, 1996: 229):

- El fracaso se debe a los propios estudiantes, que son inferiores genéticamente, o a las características sociales de sus comunidades, que están

en desventaja cultural y económica y por tanto no pueden proporcionar a sus hijos la preparación necesaria.

- El fracaso escolar se debe a la propia estructura de las escuelas, que son estáticas, clasistas y racistas y representan los intereses de las clases dominantes, o a las incongruencias culturales entre la familia y la escuela.

Las primeras de estas explicaciones (déficit genético, deprivación cultural) han sido desacreditadas por su etnocentrismo y falta de fundamentación científica. A pesar de ello, encuentran todavía un reflejo en políticas o programas como la educación compensatoria, basada en que cierto alumnado necesita ser compensado de la deprivación (genética, cultural o lingüística) y alcanzar la norma representada por la mayoría.

El segundo grupo de explicaciones amplía y complejiza el abanico de hipótesis al situar las escuelas en un contexto sociopolítico. Sin embargo, también con estas teorías se corre el riesgo de simplificar las explicaciones sobre éxito y fracaso escolar a meras relaciones de causa-efecto.

Jaume Carbonell (1996: 182), por su parte, recoge tres modelos explicativos del fracaso escolar:

- *modelo psicológico o centrado en el niño/a*: se corresponde con las teorías de déficit de los estudiantes con base biológica o psicológica, y propone medidas de intervención individualizada de carácter compensatorio o de educación especial.
- *modelo sociológico o centrado en la sociedad*: recoge tanto las teorías de deprivación cultural y de reproducción como modelos menos deterministas que resaltan la influencia de los factores culturales (clase social, motivaciones y expectativas, nivel cultural) en el éxito o fracaso escolar.

- *modelo sociopedagógico o centrado en la escuela*: pone el énfasis en el papel de la escuela en el rendimiento de los estudiantes, ya sea desde la propia estructura de la institución y su modelo de enseñanza (objetivos, métodos, organización, etc.), o desde el papel más concreto de los profesores/as (formación, expectativas, condiciones de trabajo, etc.).

El enfoque intercultural considera los tres modelos para explicar el éxito escolar de manera compleja; en este trabajo en particular se destaca especialmente el modelo sociopedagógico, dado que en este caso interesa identificar y analizar las prácticas escolares desde un enfoque intercultural para proponer medidas de mejora en las que la escuela y el profesorado puedan tener una incidencia positiva en la consecución de objetivos educativos valiosos por parte de todos los estudiantes.

Se revisa a continuación, siguiendo a Sonia Nieto (1996), en qué consisten diferentes teorías para explicar el éxito escolar⁴ y qué comentario merecen desde el enfoque intercultural que se propone:

a) Teorías de déficit

Se engloban aquí las teorías de inferioridad genética y la “deprivación cultural”, ambas popularizadas en los años 60 en el contexto anglosajón.

Si bien es cierto que las características con las que los estudiantes llegan a la escuela (lengua, cultural, clase social) suelen tener un impacto en su éxito o fracaso escolar, no se trata de un efecto causal ni determinista. Más bien es la percepción que la escuela tiene sobre esas características como inadecuadas y

⁴ Esta autora utiliza los términos en positivo; así, cambia la perspectiva habitual hablando de *éxito escolar* en lugar de *fracaso escolar*.

negativas, y por tanto el estatus devaluado que esos rasgos tienen en el entorno escolar, lo que ayuda a explicar el fracaso escolar.

Por ejemplo, sucede que las familias de niveles socioeconómicos bajos o de grupos culturales diversos no suelen realizar con la misma frecuencia e intensidad las mismas actividades que las familias de niveles medios-altos, como ir a museos, a la biblioteca, o realizar actividades extraescolares, consideradas actividades enriquecedoras (Nieto, 1996: 230). Pero además, las actividades que realizan las familias de clases más bajas y que puede ser tan enriquecedoras como las anteriores, no se valoran de igual forma. Por ejemplo, las familias de origen marroquí que viajan en verano a Marruecos acumulan experiencias educativamente enriquecedoras (a nivel cultural, lingüístico) que muchas veces la escuela ignora o no valora adecuadamente. La percepción de la escuela y el profesorado sobre las experiencias y rasgos culturales y sociales que resultan valiosos y positivos (la "norma") condiciona la idea de fracaso/éxito escolar y la valoración del desempeño de los estudiantes. La definición del éxito escolar y la manera de valorarlo condicionan el "encaje" de los estudiantes en ese esquema, al incluir determinados conocimientos, habilidades, experiencias, y excluir otros. La definición tradicional de éxito y fracaso escolar está resultando disfuncional para cierto alumnado.

Un aspecto recurrente en las explicaciones sobre éxito y fracaso escolar, también en el trabajo de campo realizado en esta tesis (ver capítulo 10), es la colaboración familia-escuela. Nuevamente esta participación se entiende en un sentido tradicional (ayudar con los deberes o tareas, participar en las AMPAS); deberíamos plantearnos en este sentido que quizá el que las familias no participen en la escuela no significa que no estén implicadas en la educación de sus hijos, solo que

lo están de otra manera. Nieto (1996) concluye que este factor por sí solo (como ningún otro) no explica el éxito o el fracaso escolar. Para entender cómo se produce el éxito o el fracaso escolar, ha de analizarse una combinación de factores. Otro aspecto a tener en cuenta en relación a estas teorías es que sitúan las causas del fracaso escolar en elementos sobre los que no hay posibilidad de cambio desde la escuela (déficit del alumnado, carencias económicas de las familias, ...), con lo cual dejan muy poco margen de acción eficaz y duradera a la institución escolar, más allá de lo que podríamos llamar "parches" o incluso paternalismos, bienintencionados en muchos casos, pero que pueden derivar en una perpetuación del fracaso escolar por la minusvaloración de los referentes culturales de determinado alumnado. Al contrario, la escuela debería centrarse en lo que sí puede hacer: cambiar ella misma. Si se retoma una de las ideas que fundamenta esta tesis, la exigencia de que la etapa obligatoria garantice el aprovechamiento escolar por parte de todo el alumnado, se cae en la cuenta de que el camino pasa por no obviar lo que cada estudiante es y trae consigo a la escuela, sino por construir sobre ello, replanteando las propias concepciones sobre qué es el éxito escolar y qué puede hacer la escuela para conseguirlo con todo su alumnado. Cuestionar las perspectivas etnocentristas desde las que se planifica, imparte y valora la educación se convierte en un paso previo e ineludible para incluir a todos/as. Esto es lo que propone la educación intercultural.

b) Teoría de la reproducción económica y social

Esta teoría, surgida en los años 70 del siglo XX con autores como Bourdieu y Passeron en Francia o Bowles y Gintis en Estados Unidos, argumenta que la escuela reproduce las relaciones sociales y económicas de la sociedad y sirve a los intereses de las clases dominantes. La escuela reproduce el *status quo*, y no solo refleja las desigualdades estructurales basadas en la clase, la "raza" y el género, sino que también las mantiene. Se puede apreciar esta reproducción de estructuras en todos los elementos de la escuela: los espacios físicos, los contenidos curriculares, la metodología de enseñanza, las relaciones entre alumnado y profesorado, etc.

Estas teorías aducen que la escuela ha estado al servicio de las clases dominantes para controlar las vidas e ideas de las clases dominadas. De ese modo, el fracaso escolar de los grupos dominados formaría parte de ese plan de control: el sistema educativo ha de generar ciertas élites y mucha mano de obra acrítica para mantener el estado de las cosas, por lo que el fracaso escolar de determinados grupos es uno de los resultados esperados.

Este foco de las teorías de la reproducción en una de las funciones de la escuela, la de formación para el mercado laboral, ha conducido a explicaciones mecanicistas y/o deterministas del éxito y el fracaso escolar, al igual que sucedía con las teorías del déficit. En su formulación más simplista, las teorías de la reproducción asumirían que la escolarización es impuesta desde arriba y aceptada desde abajo. Obviamente, las cosas resultan algo más complejas. Si realmente la escuela fuera un fiel reflejo de los fines de las clases dominantes, propuestas y realizaciones como la educación bilingüe, la educación comprensiva o la educación intercultural no tendrían cabida en el sistema escolar. Ante ello, algunos teóricos de esta

perspectiva han matizado su postura diciendo que las escuelas son de hecho un producto de los conflictos entre los deseos de reproducción de las clases dominantes y las resistencias de las clases dominadas.

A pesar de ello, estas teorías ayudan a entender que el éxito y el fracaso escolar no son resultados no previstos e inesperados, sino consecuencias lógicas de la escolarización diferenciada. Desplazan la responsabilidad del fracaso del propio alumnado, sus familias y comunidades a la sociedad en su totalidad, y nos ofrecen una comprensión macroanalítica y social de la escuela.

Entre las críticas a las teorías de la reproducción, además de las ya mencionadas, figuran las siguientes:

- Se centra en el análisis de las desigualdades de clase, obviando otros factores de desigualdad como la "raza" o el género.
- Se centra en aspectos económicos y no tiene en cuenta aspectos de tipo cultural y psicológico.

c) Teorías de incompatibilidad cultural

El argumento base de esta teoría es que la escuela fracasa con un cierto tipo de alumnado porque hay una gran distancia y desencuentro entre las culturas familiares y la cultura de la escuela. Así, cuanto más consistentes sean los objetivos, valores y prácticas de las culturas familiar y escolar, más éxito tendrán los estudiantes; por el contrario, cuanto más difieran las experiencias, habilidades y valores de los estudiantes de los de la escuela, mayor será el fracaso que experimenten.

Esta explicación resulta más compleja que la de las teorías de déficit, puesto que cuestiona el tipo de respuesta que la escuela da al alumnado diverso y no carga la responsabilidad exclusivamente en la "desviación" del alumnado de un supuesto patrón. Así, por ejemplo, en la expresión "alumnado en riesgo" se entiende que el riesgo no procede de algo inherente al estudiante, sino de las políticas y prácticas educativas puestas en marcha para responder a su diversidad.

La teoría de la incompatibilidad cultural resulta mucho más esperanzadora y menos determinista que las dos anteriores, al asumir que la escuela y el profesorado son capaces de crear entornos donde todos y todas las estudiantes pueden aprender, y donde pueden desarrollar tanto el respeto como el análisis crítico de las diferencias culturales. Aun así, algunos autores como Frederick Erickson (1987⁵, citado en Nieto: 1996: 240) consideran que puede convertirse en una teoría demasiado culturalmente determinista. Esta teoría no explica por qué algunos estudiantes que estarían predispuestos a fracasar (por su clase social, cultura familiar, lengua) no lo hacen.

d) Teoría de Ogbu: inmigrantes voluntarios e involuntarios

John Ogbu (1986⁶, citado en Nieto, 1996), focalizado en los grupos étnicos minoritarios en Estados Unidos, planteó una teoría en la que argumentaba que las diferencias culturales por sí mismas no pueden explicar el rendimiento escolar diferenciado de grupos minoritarios. Habría que tener en cuenta no solo los referentes culturales de un grupo, sino también su situación en la sociedad (de

⁵ Frederick Erickson. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement, en *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 4, Diciembre 1987.

⁶ John U. Ogbu. The consequences of the American caste system, in *The school achievement of minority children: new perspectives*, edited by Ulric Neisser, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

acogida) y su percepción de disponer o no de oportunidades en la misma. El desempeño académico podría explicarse por la situación sociopolítica en la que los grupos se perciben a sí mismos: su estatus social y político. No son las diferencias culturales las que convierten a determinados grupos en marginales, sino el *valor* que la sociedad dominante otorga a dichas diferencias.

Ogbu distingue entre grupos de inmigrantes voluntarios e involuntarios (conquistados, colonizados, esclavizados). Estos últimos grupos, que arrastran una historia de negación, explotación y dominación y ostentan un estatus devaluado en la sociedad, son los que presentan un fracaso escolar más acusado. Las experiencias de discriminación y fracaso escolar acumuladas a lo largo de las distintas generaciones provocan una sensación de indefensión que quizá no tienen los grupos que han emigrado voluntariamente. Entre los grupos minoritarios involuntarios que han experimentado el rechazo sistemáticamente se puede producir un fenómeno de "inversión cultural", que se manifiesta en una resistencia a mostrar los rasgos y conductas que se asocian a la cultura dominante, entre ellas tener éxito escolar. Así, alumnado perteneciente a estos grupos oprimidos que muestre conductas conformes a la cultura mayoritaria frecuentemente no son aceptados en su propio grupo. Es lo que sucede en España con el colectivo gitano, que si se comporta como el alumnado mayoritario se dice que se ha "apayado".

Entre las críticas a esta teoría de Ogbu, encontramos las siguientes:

- no contempla los intentos de promover entornos de aprendizaje que sean congruentes con la cultura de los estudiantes, tal y como propone la teoría de la incompatibilidad cultural.

- puede derivar en poner una responsabilidad desmedida o desproporcionada en las familias y los estudiantes, sin tener en cuenta otras condiciones que escapan de su control.

e) Teoría de la resistencia

Formulada por autores como Henry Giroux, Tove Skutnabb-Kangas o Jim Cummins en los años 80 del siglo XX, aduce que *no aprender* lo que la escuela enseña se puede interpretar como una forma de resistencia política. Esta teoría ayuda a explicar las complejas relaciones entre las comunidades sin recursos ni poder o desposeídas (*disempowered*) y sus escuelas. Los estudiantes y sus familias no serían solamente víctimas del sistema educativo, sino también actores del mismo. Ciertos grupos aprenden a reaccionar ante la escuela en un sentido que tiene toda la lógica, dada la realidad que experimentan en las escuelas, aunque a largo plazo algunas de sus estrategias puedan ser contraproducentes. Algunos signos de resistencia del alumnado que podemos identificar serían: mal comportamiento, relaciones empobrecidas con el profesorado, vandalismo, e incluso la forma más extrema de rechazar la escuela: el abandono.

El razonamiento es el siguiente: si el alumnado percibe que no hay muchas posibilidades de encontrar un trabajo acorde a sus estudios o que la educación no está vinculada a la movilidad social, y en la escuela experimenta sistemáticamente actitudes y conductas como la discriminación o las bajas expectativas del profesorado, no merece la pena pasar más tiempo en la institución escolar. Dadas las circunstancias, puede tratarse de una decisión inteligente.

De las teorías mencionadas, la educación intercultural que se propone en esta tesis recoge los siguientes elementos:

- los aspectos que vinculan el éxito o fracaso escolar con los marcos tanto individuales como estructurales
- las explicaciones no deterministas que conceden un margen de actuación a la escuela, aun siendo conscientes de la importancia y condicionamiento del marco social en el que está inmersa.

De ese modo, la educación intercultural asumiría de manera complementaria las teorías de la incompatibilidad cultural, la teoría de Ogbu y la de la resistencia como análisis más certeros y menos deterministas de los fenómenos de éxito y fracaso escolar. Desde este enfoque se apuesta por las teorías complejas acerca del éxito-fracaso escolar, que reconocen la multiplicidad de causas, resaltan el efecto del marco sociopolítico en la educación, y reconocen el potencial de la escuela y del profesorado en la consecución o no de los logros escolares en todos los estudiantes.

CAPÍTULO 3. MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN

La educación intercultural se presenta como una alternativa educativa para afrontar la diversidad cultural característica de las sociedades occidentales democráticas (Aguado, 1991). Por tanto, es una de las posibles respuestas que se pueden dar a la diversidad cultural en educación; frente a esta postura se encuentran otras, que están asociadas a la negación misma de la diversidad, la segregación cultural y la asimilación cultural.

Aunque a veces se habla de diversos “modelos de educación intercultural o multicultural” (F. Javier García Castaño *et al.*, 1999; Antonio Muñoz Sedano, 2001; Marta Sabariego, 2002), en este trabajo se ha preferido hablar de “modelos de atención a la diversidad cultural”, ya que no todos ellos, debido a sus características, objetivos y principios subyacentes, merecen el calificativo “intercultural”. Se presentan a continuación diversas clasificaciones de estos enfoques, para finalmente concretar el rango de aquellos modelos que pueden considerarse interculturales, y que se alinean en un continuum en función de aspectos como su concepción de la diversidad, la complejidad de sus presupuestos, la parcialidad o globalidad de sus propuestas educativas, o su ambición en cuanto al logro de metas de transformación de la escuela y la sociedad (ver figura 5 en el apartado 3.1.1. en este capítulo).

Previamente, una aclaración: las clasificaciones de modelos de atención a la diversidad consultadas, incluso las realizadas por autores del contexto nacional, se realizan desde la perspectiva multicultural que categoriza la diversidad como pertenencia a una minoría étnica discriminada. Se revisan aquí las propuestas de

modelos de Coelho, Banks, Nieto, Sleeter y Grant, así como las revisiones realizadas por Aguado, Bartolomé, Muñoz Sedano, Merino y Muñoz, y Sabariego, basadas fundamentalmente en los modelos presentados por Banks. A pesar de esta limitación, en este trabajo se ha intentado adaptar los modelos que se presentan a la perspectiva intercultural, de modo que la exhaustiva descripción de enfoques y modelos multiculturales que realizan estos autores sirva para definir, en el capítulo siguiente, en qué consiste el enfoque intercultural.

Se comentan también, además de la clasificación de modelos de James A. Banks tal y como la presentan los autores españoles mencionados, otras dos propuestas originarias de Estados Unidos: los modelos de Christine E. Sleeter y Carl A. Grant, y los de Sonia Nieto.

3.1. Enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural en educación

Una clasificación sencilla de los modelos es la que presenta Elizabeth Coelho (1998: 19-22), que diferencia cuatro estrategias o enfoques de manejo de la diversidad cultural en educación, que no siempre resultan fáciles de delimitar en la práctica:

- **Segregación:** consiste en la separación de diferentes grupos culturales, ya sea formalmente (con políticas gubernamentales diseñadas para limitar la participación de las minorías en la toma de decisiones y asegurar la dominación política y económica de unos grupos sobre otros) o informalmente (sin el apoyo explícito del gobierno). Esta ideología se enraíza en la creencia de que los grupos racial o étnicamente diferentes deberían separarse por el bien de cada uno (Scott, 2001:

65). Aunque este enfoque no suele ser apoyado abiertamente, de hecho existe segregación en educación, como se puede apreciar en los porcentajes de alumnado inmigrante y /o gitano en las escuelas públicas, concertadas y privadas en España: el 80,5% del alumnado extranjero (curso 00/01) y alrededor del 90% del alumnado gitano (curso 99/00) estaba escolarizado en centros públicos en España, frente al 66% del alumnado en general (Gil Jaurena y Téllez, 2005).

- **Asimilación:** consiste en la absorción de las culturas minoritarias por parte de la cultura mayoritaria, de modo que, al menos públicamente, las minorías abandonan su identidad étnica (incluyendo el lenguaje).

- **Fusión cultural:** también llamado "melting pot"⁷ o *e pluribus unum*, supone un proceso de adaptación y aculturación bidireccional, en el que la diversidad cultural se incorpora en la cultura mayoritaria, cambiando también ésta y dando lugar a una nueva identidad cultural que contenga elementos de todas las culturas presentes. Scott (2001: 65) llama a esta ideología "integración", la cual sostiene que las diferencias han de ser eliminadas y todas las culturas deberían combinarse para formar una cultura común.

- **Pluralismo cultural:** también llamado "multiculturalismo", "mosaico cultural" o "ensaladera", supone la creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan igualmente a la vez que mantienen sus propias identidades culturales.

⁷ Scott (2001: 64) utiliza el *melting pot* estadounidense como ejemplo de ideología asimilacionista.

De los cuatro enfoques, el último es el único en el que la diversidad se percibe como un valor y no como un problema. Bajo este modelo subyacen valores como la igualdad, el respeto por las minorías, o el intercambio cultural enriquecedor. La educación intercultural asume y se identifica con este enfoque de atención a la diversidad cultural.

En el libro de González Manjón *et al.* (1993: 44) se pueden encontrar estos mismos enfoques de respuesta a la diversidad en sentido amplio (no se hace referencia explícita a la diversidad cultural), aunque reducidos a dos: aquellos que plantean la diversidad como deficiencia (de donde derivan los modelos de educación compensatoria), y aquellos que conciben la diversidad como enriquecimiento. La educación intercultural parte de una concepción diferencial-adaptativa y no deficitaria de la diversidad, como se verá en el capítulo 4 (apartado 4.1.4.).

3.1.1. Clasificaciones de enfoques y modelos revisadas en el contexto español

De una manera más exhaustiva, autores españoles como Margarita Bartolomé (1997) y Antonio Muñoz Sedano (2001) realizan una revisión de distintas clasificaciones de modelos educativos de atención a la diversidad cultural, que abarca un espectro más amplio que el de Elizabeth Coelho (1998).

Asimismo, José Merino Fernández y Antonio Muñoz Sedano (1998) clasifican lo que ellos denominan programas interculturales de Banks⁸ (1986) y Grant y Sleeter⁹ (1989) en tres grupos, tomando como eje de análisis las políticas educativas: conservadoras, neoliberales y enfoque sociocrítico (perspectivas políticas que se corresponden con las analizadas en el capítulo anterior, apartado 2.3.). Teresa Aguado (2003) organiza los paradigmas considerando también la dimensión ideológica. Siguiendo la clasificación que estos autores españoles y estadounidenses proponen, podemos encontrar los enfoques y modelos que se resumen en el siguiente cuadro 5, en la que se señalan en cursiva las políticas educativas en las que se enmarcan:

⁸ *Banks* (1986) expone diez paradigmas:

1. Aditividad o adición étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículo escolar.
2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas.
3. Compensación de privaciones culturales.
4. Enseñanza de las lenguas de origen.
5. Lucha contra el racismo.
6. Crítica radical que busca la reforma de la estructura social.
7. Remedios para las dificultades genéticas.
8. Promoción del pluralismo cultural.
9. Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje.
10. Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria.

⁹ *Grant y Sleeter* (1989) proponen diferentes concepciones:

1. De compensación.
2. De atención separada de grupos concretos.
3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos.
4. De educación multicultural.
5. De reconstrucción social.

Cuadro 5. Enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural en educación

ENFOQUES	MODELOS
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida <i>Políticas educativas conservadoras</i>	Asimilacionista
	Segregacionista (incluye el modelo de déficit genético)
	Compensatorio ¹⁰
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar <i>Políticas educativas neoliberales</i>	Curriculum multicultural (incluye el modelo de adición étnica)
	Pluralismo cultural
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural <i>Políticas educativas neoliberales</i>	La orientación multicultural (incluye el modelo de desarrollo del autoconcepto)
	Educación no-racista y modelo de relaciones humanas
	Intercultural, diferencia cultural o integración
	Holístico de Banks
Hacia una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social y política <i>Enfoque sociocrítico</i>	Antirracista
	Radical
Enfoque global: incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación	Proyecto educativo global

Fuente: Adaptado de Bartolomé (1997) y Sabariego (2002: 83)

¹⁰ Merino y Muñoz (1998) consideran el modelo compensatorio dentro de las políticas neoliberales, si bien, dependiendo de los objetivos y de la concreción práctica del programa compensatorio también tiene cabida en las políticas conservadoras.

Se puede afirmar que, excepto el primer enfoque (conservador, de hegemonía de la cultura mayoritaria), todos ellos pueden considerarse interculturales en cierto sentido, aunque como se verá en el próximo apartado (3.2.) unos modelos son más deseables que otros por su concepción de la diferencia, el respeto a la diversidad que promulgan, y el alcance de sus propuestas educativas. En el cuadro 5 se han sombreado estos enfoques y modelos "interculturales".

Retomando los enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural del cuadro 5, se comentan con más detalle a continuación.

1.- En primer lugar se encuentran los enfoques que afirman la **hegemonía de la cultura de acogida**, y que Merino y Muñoz (1998) ubican en el grupo de programas dirigidos por **políticas educativas conservadoras**. Forman parte de este grupo los siguientes modelos y programas:

- Modelo *asimilacionista* (programa 10º de Banks): asume que, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los estudiantes de minorías étnicas deben liberarse de su identidad étnica o cultural; de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica y, además, existe el riesgo de desarrollar tensiones étnicas. Las medidas educativas se dirigen, entonces, a liberar a los estudiantes de sus características etnoculturales para que puedan adquirir los valores y pautas de la cultura dominante.
- Modelo *segregacionista* (incluye el modelo de *déficit genético*) (modelo 7º de Banks): establece que los estudiantes de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas deficitarias. Como medidas educativas, se reagrupa a los estudiantes según su cociente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor o menor prestigio.

- Programas de *educación compensatoria* (3º de Banks, 1º de Grant y Sleeter): desde este modelo se entiende que los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, de modo que necesitan recuperarse de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios. Es decir, la explicación del "fracaso escolar" se realiza desde teorías de "deprivación cultural", y las medidas educativas que se implementan son de carácter compensatorio de las deficiencias socioculturales. Merino y Muñoz ubican estos modelos en el grupo siguiente, no así Aguado (2003: 8), que lo sitúa en la ideología conservadora, ni Bartolomé (1994, 1997) y Sabariego (2002), que lo ubican entre los modelos de hegemonía cultural.

2.- En segundo lugar se encuentran los enfoques que Aguado (2003) y Merino y Muñoz (1998) identifican como dirigidos por **políticas educativas neoliberales**, y que engloban tanto los enfoques que reconocen la pluralidad de culturas en el marco escolar (los dos primeros), como los que explícitamente optan por la interculturalidad desde posiciones de simetría cultural (los cuatro siguientes) (Sabariego, 2002). Se ubican en este grupo los siguientes modelos:

- Modelo de *curriculum multicultural*, que incluye la *adición étnica* (modelo 1º de Banks): implica añadir contenidos etnoculturales al curriculum escolar, pero sin ningún tipo de revisión o reestructuración del mismo. Es decir, se incluyen temas o elementos de diferentes culturas, pero sin que ello suponga un cambio sustancial en el curriculum. Los contenidos culturales se tratan de manera superficial.

- Modelo *multicultural* o de *promoción del pluralismo cultural* (8º de Banks): entiende que la institución escolar debe promover las identidades y el sentido de pertenencia de los grupos étnicos o culturales, ya que parte de que la diversidad cultural es un valor, y que los diferentes estilos de vida, lenguas, etc, resultan funcionales para los grupos respectivos. Como medidas educativas, este modelo establece que los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos, e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones.
- Modelo de *orientación multicultural*, que incluye el *desarrollo del autoconcepto de los estudiantes de minorías étnicas* (2º de Banks): se parte de que el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes de las minorías, que a su vez les ayudará a conseguir los objetivos educativos. Por tanto, como medida educativa se incluyen unidades didácticas que subrayan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de la nación.
- *Educación no-racista* y modelo de *relaciones humanas* (5º de Banks): parte de que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, y por ello se articulan programas que intentan evitar la transmisión de valores y conductas racistas y promover relaciones positivas entre los estudiantes. Se entiende el racismo desde una perspectiva individual, sin considerar la dimensión institucional.
- Modelo de *diferencia cultural o integración* (9º de Banks, 4º de Grant y Sleeter): tiene como principio que la escuela prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima.

Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial: se ve como algo positivo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los estudiantes el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división. Este es uno de los modelos que mejor traducen el concepto y los fines de la *educación intercultural*.

- *Modelo holístico de Banks*: este modelo se dirige a todo el alumnado desde el marco institucional y considera el curriculum de manera global (contenidos, planificación, clima, etc.).

3.- Por último, se presentan un grupo de modelos propuestos desde el **enfoque sociocrítico** que promueven la construcción de una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social y política. Se ubican en este grupo dos tipos de modelos promovidos por la teoría crítica que, frente al enfoque "liberal" de educación multi/intercultural blanda, plantea una educación basada en la identificación de los grupos y problemas sociales para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, 1990, 1992). Este grupo de programas y modelos enmarcados en el enfoque sociocrítico hace hincapié en la conexión escuela-sociedad-política, y frente a los enfoques anteriores que conciben y tratan la escuela como ente aislado, desde este enfoque se presenta la institución escolar considerándola parte de las estructuras sociopolíticas, con su repercusión en el funcionamiento de las mismas.

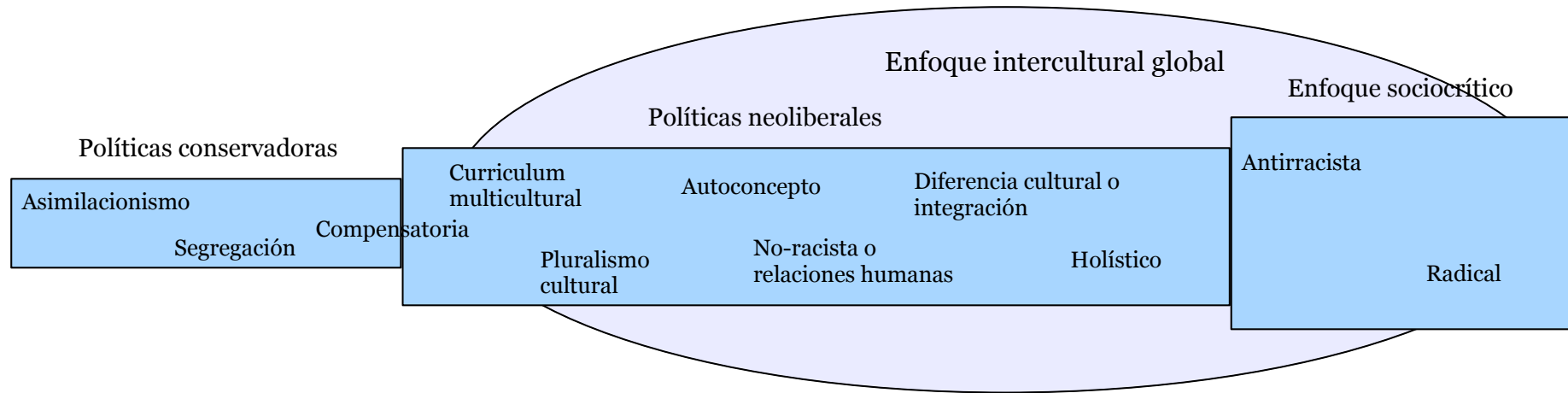
- *Modelo antirracista*: más allá de los modelos no-racistas comentados en el marco de las políticas liberales, diversos autores (Troyna y Williams, 1986; Alegret, 1992; Aguado *et al.*, 2007b; del Olmo, 2007) plantean que el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se pueda superar con una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias individuales. Por el contrario, el racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno estructural complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc. La escuela ha de luchar contra el racismo institucional, a través de medidas como la formación del profesorado de la cultura mayoritaria, la elaboración de materiales no racistas, o la modificación de las normas de funcionamiento y convivencia de la escuela.
- *Modelo radical*: considera que la escuela es un mecanismo de control social que educa a los estudiantes para que acepten su status en la sociedad, es decir, para que asuman y reproduzcan la estratificación social. Las medidas educativas pasan por cambiar radicalmente la escuela para desarrollar la conciencia, el sentido crítico y la acción frente al sistema desigual de organización socioeconómica y de reparto de poder. En este modelo se vinculan los procesos educativos, organizativos y políticos, y las medidas de sensibilización-concienciación de los grupos minoritarios cobran un papel fundamental.

En un último nivel se encuentra un enfoque denominado *global* precisamente por rescatar elementos “interculturales” del resto de enfoques y englobar, de alguna manera, a varios de estos. El enfoque intercultural global es el que se asume en este trabajo como marco teórico de referencia y, como se refleja en la figura que sigue (figura 5), incluye elementos de diversos modelos, reconoce la diversidad y promueve la igualdad en un contexto sociopolítico que incluye la escuela.

Los modelos presentados funcionan a modo de continuum, de igual manera que lo hacen los modelos de Nieto, Sleeter y Grant que se comentan en los párrafos que siguen (apartado 3.1.2.).

La figura 5 muestra la diversidad de modelos previamente comentados, y el enfoque intercultural como un espectro amplio que engloba elementos de otros modelos.

Figura 5. Continuum de modelos de atención a la diversidad cultural en educación

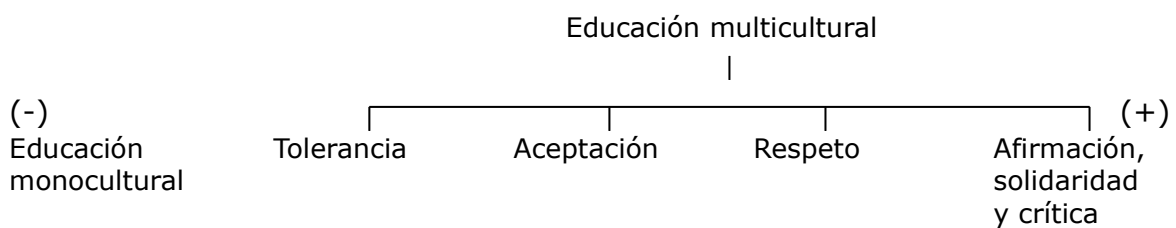


3.1.2. Clasificaciones de enfoques y modelos en el contexto estadounidense

Paralelamente, Sonia Nieto (1996) y Christine Sleeter y Carl Grant (2003) proponen cinco modelos cada uno, concebidos como un continuum desde una educación monocultural (Nieto) o especial para los grupos diversos (Sleeter y Grant) hasta modelos de afirmación de la diversidad cultural, solidaridad y crítica (Nieto) o de educación multicultural y reconstrucción social (Sleeter y Grant).

Sonia Nieto (1996) habla de cuatro niveles de educación multicultural, tras presentar la educación monocultural como paso previo en el continuum de la atención a la diversidad cultural en educación (figura 6 y cuadro 7).

Figura 6. Niveles de educación multicultural según Nieto



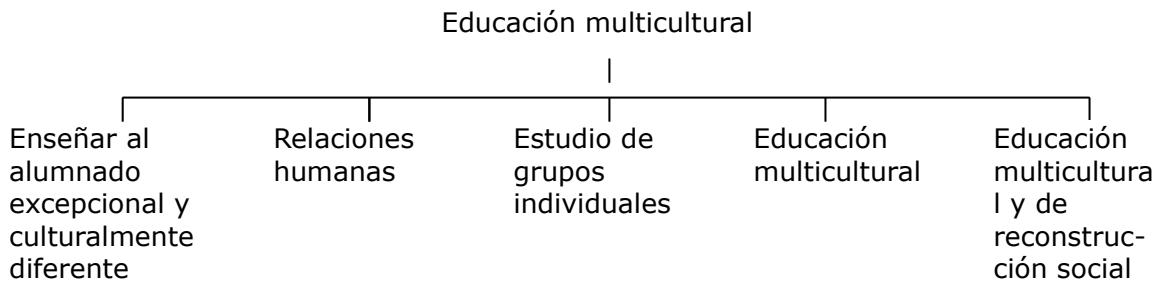
En el cuadro 7 se muestra un resumen de estos niveles, en los que se aprecia cómo cada modelo ahonda un poco más que el anterior en los rasgos y las características que la autora propone ha de tener la educación multicultural. La progresión desde el modelo monocultural de educación hasta el modelo más multicultural queda claramente definida por esta autora.

Mariano Fernández Enguita (2001) recoge igualmente, pero de manera simplificada, esta progresión en la actitud hacia la multiculturalidad: una primera aproximación asimilacionista, seguida de una etapa de tolerancia, y una tercera

respuesta que recoge el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad de culturas.

Sleeter y Grant (2003), por su parte, hablan también de cinco modelos, aunque en este caso cada modelo se diferencia o se solapa con los demás en función de los presupuestos y bases teóricas en los que divergen o que comparten. No se trata de un continuo de modelos como el planteado por Sonia Nieto, aunque de algún modo hay una progresión de izquierda a derecha en la figura 7 que se presenta a continuación y el cuadro 8 que va de modelos menos ambiciosos, más centrados en aspectos concretos de la educación, a modelos de carácter más sociocrítico y global y con presupuestos teóricos más complejos.

Figura 7. Modelos de educación multicultural según Sleeter y Grant



En el cuadro 8 se presenta un resumen de estos modelos.

3.1.3. Posibilidades y limitaciones de las clasificaciones de enfoques y modelos

Estos autores (Nieto, Sleeter y Grant) plantean la educación multicultural como una cuestión de grado y/o complejidad, reflejada a través de los cinco modelos que plantea cada una de las dos clasificaciones (figuras 6 y 7). Resulta interesante esta manera de entender los modelos, por varios motivos:

- En primer lugar, plantea y reconoce la dificultad de delimitar con nitidez los límites de los modelos de educación multicultural: no se propone una clasificación de cinco modelos independientes entre sí, sino que se trata de una progresión desde modelos en los que la interculturalidad está ausente a modelos en los que la diversidad cultural y la equidad son el eje de las actuaciones educativas. Los límites entre unos y otros modelos no son claros, algo que se considera positivo ya que responde más adecuadamente a la realidad.
- En segundo lugar, y a pesar de la cautela comentada en el párrafo anterior, para cada modelo se describen tanto las concepciones como las prácticas que implican en la educación y en los centros educativos, de modo que sirven de orientación y guía para ubicar dimensiones escolares concretas en el continuum o abanico de modelos, sin perder la referencia de la línea global que suponen todos ellos.
- Por último, algo que se considera importante de cara a la práctica educativa: entender la educación multi/intercultural como un continuo en el que se puede ir progresando hacia prácticas más interculturales resulta potencialmente muy provechoso para la formación del profesorado, su motivación para el cambio, su capacidad de persistencia, etc. Para esta tesis, enfocada precisamente a analizar dimensiones escolares sobre las que el profesorado tiene cierto grado

de control, partir de unos modelos concebidos de este modo resulta muy adecuado, ya que permite percibir que, en una progresión de modelos de menos a más acordes con el enfoque intercultural, es posible dar pequeños o grandes pasos en el camino hacia el mayor ajuste con el enfoque desde el punto o modelo en el que nos ubicáramos inicialmente.

Sin embargo, las delimitaciones de modelos aquí presentadas tienen un inconveniente común a todas las clasificaciones artificiales, que no es inherente a la clasificación misma sino al uso que se haga de ellas: la facilidad de caer en simplificaciones, es decir, el peligro de trazar fronteras rígidas entre modelos que nos dificulten una percepción flexible de los mismos, ya sea para ubicar prácticas en cada modelo o para obtener orientaciones para el desarrollo de prácticas escolares más acordes con el enfoque intercultural, en muchos casos integrando lo positivo que cada modelo pueda ofrecer.

3.2. Modelos de educación intercultural

Una vez distinguidos varios enfoques de atención a la diversidad cultural, y tras optar en este trabajo por un enfoque global de reconocimiento de la diversidad y búsqueda de la igualdad a nivel individual y estructural, es posible encontrar distintos enfoques y modelos dentro del abanico denominado "educación multicultural" o "intercultural".

En los tres cuadros que se presentan a continuación (6, 7 y 8) se desarrollan con más detalle los modelos comentados en el apartado anterior, siguiendo a los mismos autores ya mencionados: Banks (a través de las revisiones realizadas por autores españoles), Nieto y Sleeter y Grant.

3.2.1. Modelos de Banks revisados por autores españoles

En la clasificación de Bartolomé (1997) y Muñoz Sedano (2001), recogida también por Sabariego (2002), merecen el calificativo de modelos de educación intercultural los situados bajo el enfoque de reconocimiento de la pluralidad cultural, la simetría cultural, el enfoque sociocrítico y el enfoque global (ver cuadro 5). Es decir, se han excluido de la denominación "intercultural" los modelos de hegemonía de la cultura dominante.

En el cuadro 6 se desarrolla cada uno de estos modelos teniendo en cuenta varias categorías: presupuestos, objetivos y prácticas educativas que ejemplifican cada modelo.

Cuadro 6. Enfoques y modelos de educación intercultural

ENFOQUES	MODELOS	PRESUPUESTOS	OBJETIVOS	EJEMPLOS
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar	Curriculum multicultural, adición étnica, infusión	Derecho de las minorías a reconocerse en el curriculum Cultura entendida de manera superficial	Modificar el curriculum para introducir contenidos multiculturales (dejando intacta la estructura formal del curriculum mayoritario)	Actividades que favorecen el conocimiento de las características manifiestas de otros grupos Ej: semana intercultural
	Pluralismo cultural	Reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela	Crear una comunidad homogénea y estable en la que se establezca un diálogo superficial entre los contenidos culturales de los integrantes	Separación parcial o total de grupos en centros, currícula diferenciados Ej: escuelas para grupos específicos Ej: programa de mantenimiento de la lenguas materna
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural	Orientación multicultural, desarrollo del autoconcepto	Vinculación de la orientación personal al desarrollo de la identidad cultural	Promover el ajuste identitario, aumentar el autoconcepto de los grupos minoritarios	Ej: programas de desarrollo del autoconcepto
	Educación no-racista, modelo de relaciones humanas	No cuestionamiento de la dimensión ideológica del racismo	Evitar la transmisión de valores y conductas racistas	Ej: programas de promoción del aprendizaje cooperativo
	Intercultural, diferencia cultural o integración	Respeto a la diversidad cultural Dirigido a todo el alumnado Solidaridad y reciprocidad entre culturas	Promover la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos	Ej: programa para valorar la diferencia Ej: estudio de lenguas dentro de un marco más amplio multicultural
	Holístico de James Banks	Enfoque institucional Denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo	Considerar el currículum global del centro para reflexionar e implementar la educación intercultural permanentemente y en todos los grupos	Ej: proyectos educativos de centro (PEC) interculturales Ej: educación intercultural como eje transversal en el curriculum

Fuente: Elaboración propia a partir de Banks (1986), Bartolome (1997), Muñoz Sedano (2001) y Sabariego (2002)

Cuadro 6. Enfoques y modelos de educación intercultural (continuación)

ENFOQUES	MODELOS	PRESUPUESTOS	OBJETIVOS	EJEMPLOS
Hacia una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social y política (enfoque sociocrítico)	Antirracista	Denuncia de las raíces estructurales del racismo	Promover el potencial transformador, tratar asuntos sociales, desarrollar habilidades de resolución de conflictos, actuar para la reconstrucción social	Ej: Guía sobre <i>Racismo: qué es y cómo afrontarlo</i> , elaborada por el Grupo Inter (Aguado <i>et al.</i> , 2007b)
	Radical	Vinculación de procesos educativos, organizativos y políticos	Sensibilización en el seno de las minorías culturales marginadas	Ej: programas de educación de adultos de Paolo Freire
Enfoque global: incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación	Proyecto educativo global	Valora la diversidad y promueve la igualdad Convivencia en la diferencia en un plano de igualdad y justicia social	Educar para la ciudadanía activa, crítica, solidaria y democrática en una sociedad multicultural y un mundo plural	Ej: programa de educación para la responsabilidad social

Fuente: Elaboración propia a partir de Banks (1986), Bartolome (1997), Muñoz Sedano (2001) y Sabariego (2002)

3.2.2. Modelos de Sonia Nieto

En el cuadro 7 se presenta la descripción de modelos de Nieto (1996). Se incluye también el modelo que ella sitúa como comienzo del continuo en la atención educativa a la diversidad cultural, la educación monocultural, que queda fuera del enfoque multicultural.

Cuadro 7. Niveles de educación multicultural de Nieto

	Educación monocultural	Características de la educación multicultural			
		Tolerancia	Aceptación	Respeto	Afirmación, solidaridad y crítica
Anti-racista / antidiscriminatoria	El racismo no se aborda. Las políticas y prácticas que apoyan la discriminación se mantienen, incluidas las bajas expectativas y la negación a usar los recursos propios del alumnado en la enseñanza (como lengua y cultura). Solo se presenta un currículum "seguro"	Empiezan políticas y prácticas que desafían el racismo y la discriminación. Los signos visibles de discriminación no se aceptan (currículum o libros sexistas y/o racistas, insultos, pintadas). Programas de enseñanza de la lengua para el alumnado que habla otras lenguas	Existen políticas y prácticas que reconocen las diferencias. Los libros de texto reflejan cierta diversidad. Existen programas bilingües temporales. El currículum es más inclusivo de las historias y perspectivas de un rango mayor de personas	Las políticas y prácticas que respetan la diversidad son más evidentes, incluida la educación bilingüe prolongada. No se permiten los agrupamientos por capacidad. El currículum es más explícitamente antirracista y honesto. Es "seguro" hablar de racismo, sexismo y discriminación	Se desarrollan políticas y prácticas que afirman la diversidad y desafían el racismo. Hay altas expectativas hacia todo el alumnado; la lengua y cultura del alumnado se utilizan en la enseñanza y el currículum. Hay programas bilingües. Todos toman responsabilidad en el racismo y otras formas de discriminación
Básica	Todo el conocimiento importante es esencialmente eurocéntrico, perspectiva que se refleja en el currículum, las estrategias de enseñanza y el ambiente de aprendizaje	La educación se define de manera más amplia e incluye atención a alguna información importante sobre otros grupos	La diversidad de valores y estilos de vida de grupos distintos al dominante se tratan en algún contenido o actividad escolar	La educación se define como conocimiento que es necesario para vivir en una sociedad compleja y plural. Como tal, incluye contenido multicultural	La educación básica es educación multicultural. Todo el alumnado aprende a hablar una segunda lengua y es familiar con un amplio rango de conocimientos

Fuente: Adaptado de tabla 11.1. Niveles de educación multicultural, Sonia Nieto (1996: 358-359)

Cuadro 7. Niveles de educación multicultural de Nieto (continuación)

	Educación monocultural	Características de la educación multicultural			
		Tolerancia	Aceptación	Respeto	Afirmación, solidaridad y crítica
Penetrante	No se presta atención a la diversidad del alumnado	En algunas actividades, curriculum y materiales es evidente una perspectiva multicultural. Puede haber un "profesor multicultural" temporalmente	Se trata la diversidad del alumnado, se reconocen diferentes estilos de aprendizaje, valores y lenguas	El ambiente de aprendizaje se empapa de educación multicultural. Se puede ver en las interacciones en clase, los materiales y la subcultura de la escuela	La educación multicultural penetra el curriculum, las estrategias de enseñanza, las interacciones entre profesorado, alumnado, comunidad. Se puede ver en todas partes: tablón de anuncios, comedor, asambleas
Importante para todo el alumnado	Si hay contenidos o cursos sobre grupos étnicos o mujeres, solo son para el alumnado de esos grupos. No se considera importante que otros alumnos lo conozcan	Los contenidos o cursos sobre grupos étnicos o mujeres se ofrecen solamente de manera aislada	Se espera que muchos alumno/as tomen parte en un curriculum que enfatiza la diversidad. Se enseñan variedad de lenguas	Todo el alumnado toma parte en cursos que reflejan la diversidad. Se involucra al profesorado en la revisión del curriculum para que sea más abierto a la diversidad	Todos los cursos o contenidos son multiculturales en esencia. El curriculum para todo el alumnado se enriquece. No existen "alumnos/as marginales"
Educación para la justicia social	La educación apoya el status quo. Pensamiento y acción se separan	La educación, de alguna manera, aunque ligeramente, se vincula a proyectos y actividades de la comunidad	Se reconoce el rol de la escuela en el cambio social. Se empiezan a notar algunos cambios que reflejan esta actitud: el alumnado participa en la comunidad	El alumnado participa en actividades de la comunidad que reflejan sus preocupaciones sociales	El curriculum y las técnicas de enseñanza se basan en una comprensión de la justicia social como elemento central en educación. Reflexión y acción son componentes importantes del aprendizaje

Fuente: Adaptado de tabla 11.1. Niveles de educación multicultural, Sonia Nieto (1996: 358-359)

Cuadro 7. Niveles de educación multicultural de Nieto (continuación)

	Educación monocultural	Características de la educación multicultural			
		Tolerancia	Aceptación	Respeto	Afirmación, solidaridad y crítica
Proceso	La educación es principalmente contenidos: "quién", "qué", "dónde", "cuándo" La educación es estática	La educación es contenido y proceso. "Por qué" y "cómo" empiezan a plantearse	La educación es contenido y proceso. "Por qué" y "cómo" se enfatizan más. La sensibilidad y comprensión del profesorado hacia el alumnado son más evidentes	La educación es contenido y proceso. Alumnado y profesorado empiezan a preguntar "¿y qué si...?" El profesorado empatiza con el alumnado y sus familias	La educación es una mezcla equitativa de contenido y proceso. Es dinámica. Profesorado y alumnado son potenciados/empoderados. Todos en la escuela se convierten en personas multiculturales
Pedagogía crítica	La educación es domesticadora La realidad se representa como estática, acabada y plana	Alumnado y profesorado empiezan a cuestionarse el status quo	Alumnado y profesorado comienzan un diálogo. Las experiencias, culturas y lenguas del alumnado se usan como fuente de su aprendizaje	Alumnado y profesorado usan el diálogo crítico como base primaria para la educación. Ven y entienden diferentes perspectivas	Alumnado y profesorado están involucrados en una "actividad subversiva". La toma de decisiones y las habilidades de acción social son la base del curriculum

Fuente: Adaptado de tabla 11.1. Niveles de educación multicultural, Sonia Nieto (1996: 358-359)

3.2.3. Modelos de Christine E. Sleeter y Carl A. Grant

Al igual que en las dos clasificaciones anteriores, en el cuadro 8 se presenta la descripción de los modelos de educación multicultural de Sleeter y Grant (2003), que refleja, para cada modelo: las metas que la sociedad y la escuela tienen, a quién se dirige, y cómo se desarrolla a través de prácticas escolares como el currículum, el proceso de enseñanza, otros aspectos del aula (como la decoración de la misma), los servicios de apoyo, y otros aspectos del centro educativo (como las infraestructuras, la participación de alumnado y familias en la vida del centro, etc.). En algunos casos se señalan los aspectos comunes entre modelos, y no solo las diferencias entre ellos.

La revisión de modelos y prácticas realizada por Grant y Sleeter y sintetizada en el cuadro 8 es una de las que se han considerado para realizar la delimitación de dimensiones de la práctica escolar a analizar en esta tesis, aspecto que se trata en el capítulo 5 (ver cuadro 11).

Cuadro 8. Modelos de educación multicultural de Sleeter y Grant

	Enseñar al alumnado excepcional y culturalmente diferente	Relaciones humanas	Estudios de grupos individuales	Educación multicultural	Educación multicultural y de reconstrucción social
Metas de la sociedad	Ayudar a las personas a encajar en la estructura social existente	Promover sentimientos de unidad, tolerancia y aceptación dentro de la estructura social existente	Promover una igualdad estructural especial para el reconocimiento inmediato del grupo identificado	Promover la igualdad social estructural y el pluralismo cultural	
Metas de la escuela	Enseñar metas educativas dominantes tradicionales de forma más eficaz, creando puentes entre el alumnado y las demandas de la escuela	Promover sentimientos positivos entre el alumnado, reducir los estereotipos, promover el autoconcepto del alumnado	Promover la voluntad y el conocimiento entre el alumnado para trabajar hacia el cambio social que beneficiaría al grupo identificado	Promover la igualdad de oportunidades en la escuela, el pluralismo cultural y estilos de vida alternativos	
				Promover el respeto a los diferentes, y el apoyo a la equidad de poder entre grupos	Preparar a los ciudadanos/as para trabajar activamente hacia la igualdad social estructural
Audiencia: dirigido a	Clase social baja, educación especial, baja competencia en español, alumnado de minorías con rendimiento bajo en las asignaturas fundamentales	Todo el alumnado			

Fuente: elaboración propia a partir de Sleeter y Grant (2003)

Cuadro 8. Modelos de educación multicultural de Sleeter y Grant (continuación)

Prácticas	Enseñar al alumnado excepcional y culturalmente diferente	Relaciones humanas	Estudios de grupos individuales	Educación multicultural	Educación multicultural y de reconstrucción social
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - llenar lagunas en las habilidades y conocimientos básicos; - enseñar para pasar el examen; - enseñar contenido en una lengua que el alumnado entienda; - usar la lengua materna como base para enseñar español - Hacerlo relevante para la experiencia previa del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar temas sobre estereotipos; sobre diferencias y semejanzas individuales; - incluir en las clases contribuciones de los grupos a los que pertenece el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar unidades o cursos sobre la cultura de un grupo, cómo ha sido victimizado, asuntos sociales actuales sobre ese grupo - desde la perspectiva de dicho grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar los conceptos alrededor de las contribuciones, experiencias y perspectivas de varios grupos diferentes; - enseñar habilidades de pensamiento crítico y análisis de puntos de vista alternativos - Hacerlo relevante para la experiencia previa del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar el contenido alrededor de asuntos sociales actuales que traten el racismo, clasismo, sexismo, sexualidad, discapacidad; - utilizar las experiencias vitales del alumnado como punto de partida para analizar la opresión; - enseñar habilidades de acción social, de empoderamiento/potenciación
				<ul style="list-style-type: none"> - promover el uso de más de una lengua 	
Servicios de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Educación bilingüe transitoria, - español para extranjeros, - clases compensatorias, - educación especial como medida temporal e intensiva para llenar lagunas en el conocimiento 			Ayudar a la clase a adaptarse a tanta diversidad como sea posible	

Fuente: elaboración propia a partir de Sleeter y Grant (2003)

Cuadro 8. Modelos de educación multicultural de Sleeter y Grant (continuación)

Prácticas	Enseñar al alumnado excepcional y culturalmente diferente	Relaciones humanas	Estudios de grupos individuales	Educación multicultural	Educación multicultural y de reconstrucción social
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar sobre los estilos de aprendizaje del alumnado; - adaptarse a sus niveles de competencias enseñar de la manera más eficaz posible para capacitar al alumnado a que alcance a los demás 	Usar aprendizaje cooperativo utilizar experiencias reales o vicarias	Trabajar sobre los estilos de aprendizaje del alumnado, especialmente el del grupo identificado	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar sobre los estilos de aprendizaje del alumnado; - adaptarse a sus niveles de competencias - Usar aprendizaje cooperativo 	
				involucrar activamente al alumnado en pensar y analizar	involucrar activamente al alumnado en la toma de decisiones democráticas
Otros aspectos de la clase	Elementos decorativos que muestren a los miembros de los grupos integrados en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> - Decorar las clases para reflejar el carácter único y los logros y cualidades del alumnado; - decorar con temas como "Yo estoy bien, tú estás bien" 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos decorativos que reflejen la cultura y las contribuciones del grupo; - contar con representantes del grupo en cuestión en las actividades de clase (ej.: ponentes invitados) 		<ul style="list-style-type: none"> - Decorar la clase para reflejar temas de acción social; - evitar diagnósticos y agrupamientos que designen a algunos alumnos como fracasos
				Decorar la clase para reflejar el pluralismo cultural, roles de género no tradicionales, personas discapacitadas, y los intereses del alumnado	

Fuente: elaboración propia a partir de Sleeter y Grant (2003)

Cuadro 8. Modelos de educación multicultural de Sleeter y Grant (continuación)

Prácticas	Enseñar al alumnado excepcional y culturalmente diferente	Relaciones humanas	Estudios de grupos individuales	Educación multicultural	Educación multicultural y de reconstrucción social
Otros asuntos de la escuela	Involucrar a las familias de clase baja y minorías en el apoyo al trabajo de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurarse de que las políticas y prácticas de la escuela no dejan fuera a ningún grupo de alumnos; - promover actividades que involucren a toda la escuela, como donar comida a los pobres, dirigidas a la paz y la unidad 	Emplear a personal miembro del grupo objeto de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Involucrar activamente a la clase trabajadora y las familias de minorías en la escuela; - Promover y asegurar que las pautas de selección de personal y empleo incluyen diversos grupos étnicos, de género y discapacitados en roles no tradicionales; - usar elementos decorativos, eventos especiales y menús escolares que reflejen e incluyan grupos diversos; - utilizar materiales que retraten grupos diversos en roles diversos; - asegurar que las actividades extracurriculares incluyen a todos los grupos de alumnos y no refuerzan estereotipos; - usar procedimientos disciplinarios que no penalicen a ningún grupo; - asegurar que el edificio es accesible para discapacitados 	
					<ul style="list-style-type: none"> - Involucrar al alumnado en la toma de decisiones democráticas sobre asuntos sustantivos de la escuela; - involucrar a la escuela en proyectos de la comunidad local

Fuente: elaboración propia a partir de Sleeter y Grant (2003)

Si en el cuadro 8 la información sobre metas de la sociedad y la escuela y la audiencia de cada modelo ayuda a definir el propio enfoque intercultural en el capítulo 4, los apartados del cuadro 8 referidos a la práctica (currículum, servicios de apoyo, enseñanza, otros aspectos de la clase y de la escuela) sirven para delimitar la concepción de cada dimensión de la práctica escolar desde este enfoque (capítulo 5). Del mismo modo, son considerados en el trabajo de campo como elementos a observar o sobre los que obtener información de cara a poder describir lo que sucede en los centros.

3.2.4. Síntesis sobre modelos de educación intercultural

Las tres clasificaciones presentadas (cuadros 6, 7 y 8), recogen, tal y como se señalaba en el apartado 3.1.2. de este capítulo, una progresión o continuum de modelos de atención a la diversidad cultural que, partiendo de posiciones más monoculturales, conservadoras o de hegemonía cultural, evolucionan hacia posturas más interculturales y críticas.

Una vez que se han delimitado los diferentes modelos y se ha descrito su reflejo en las prácticas escolares tal y como lo conciben los autores/as de las diversas clasificaciones que se han expuesto, se sintetiza a continuación la importancia que tienen para ayudar a definir el enfoque intercultural en el capítulo siguiente (capítulo 4). Es preciso que, en el maremagnum de enfoques y modelos, este trabajo se decante por aquel o aquellos que reflejan lo que se denomina "enfoque intercultural". La propia selección de clasificaciones realizada indica el marco en el que se sitúa, y que en su realización se haya recurrido a clasificaciones que entienden la atención a la diversidad cultural en educación como un continuum o abanico progresivo también, tal y como se ha explicado en el apartado 3.1.3.

Quiere decir esto que el enfoque intercultural engloba toda una serie de actuaciones, que tiene como fin o como modelo hacia el que tender los que Nieto y Grant y Sleeter sitúan a la derecha de sus clasificaciones, y lo que en la primera clasificación que se ha presentado (cuadro 6) se ha denominado *enfoque intercultural global*. Sin embargo, al concebir la educación intercultural de manera progresiva y procesual, se entiende que el enfoque impregna toda una serie de prácticas que, aunque no se sitúen en esos últimos niveles de las clasificaciones, pueden ser interculturales en cierto grado, y se ubicarían en o entre algunos de los niveles previos (ver figuras 6 y 7 con los niveles del continuum de cada autor/a y figura 5 de síntesis de los enfoques y modelos).

Precisamente en el trabajo de campo de esta tesis se analiza la presencia del enfoque intercultural en centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid, de modo que en el capítulo 10 se presentan los resultados en los que se refleja el grado de ajuste de las prácticas escolares con el enfoque intercultural. Aunque no es objetivo de la tesis ubicar las prácticas identificadas en los modelos posibles según las clasificaciones revisadas, sí se asume que la revisión de los modelos ayuda a ubicar las prácticas según su grado de cercanía o lejanía con los presupuestos y propuestas del enfoque intercultural, valorado a partir del ajuste de las prácticas con el modelo ideal, que, como se ha comentado, es el que se sitúa al final de cada clasificación. Este modelo ideal es el que se refleja en la definición del enfoque en el capítulo siguiente (capítulo 4) y en los instrumentos utilizados en el trabajo de campo, especialmente las escalas de observación de la práctica escolar (apartado 8.5.3. en el capítulo 8).

CAPÍTULO 4. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

Una vez identificados diferentes modelos de atención a la diversidad cultural en educación, se explica en este capítulo en qué consiste el enfoque intercultural propuesto. Se exponen en primer lugar las bases teóricas multidisciplinares que subyacen a este enfoque, para a continuación concretar su significado en una propuesta de definición, así como en la delimitación de una serie de principios y objetivos que lo guían y de unas características que describen sus implicaciones prácticas.

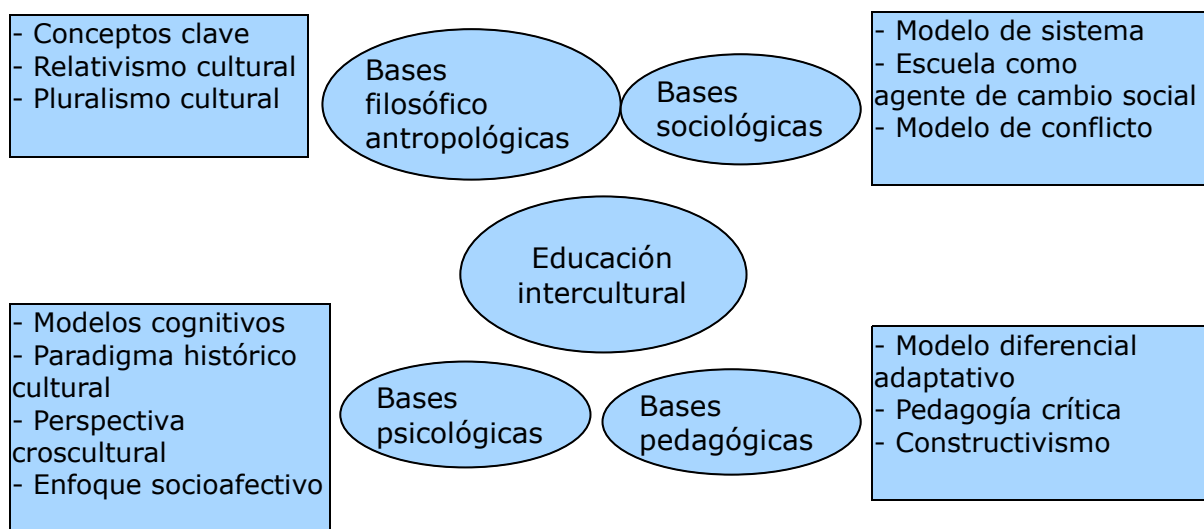
Se parte de que lo intercultural en educación, más que un adjetivo, es un enfoque, una perspectiva o una forma de mirar a la realidad escolar y educativa, que sitúa el foco al mismo tiempo en la globalidad y en la particularidad: en la globalidad, complejidad y carácter sistémico de los procesos educativos, y en la particularidad de las situaciones educativas contextualizadas que se dan en el día a día de la educación.

4.1. Bases teóricas

En un intento de sistematizar las perspectivas teóricas subyacentes a un enfoque educativo intercultural, Teresa Aguado (1996: 31-45, 2003: 17-32) expone algunas de las aportaciones que sirven de marco conceptual a esta manera de entender la respuesta educativa a la diversidad cultural. Siguiendo a esta autora, se presentan los fundamentos o bases teóricas de la educación intercultural, organizadas en función de las disciplinas en las que se enmarcan (figura 8).

Se parte, como se establecía en el capítulo anterior (capítulo 3), de un planteamiento de educación intercultural de carácter global y transformador.

Figura 8. Síntesis de las bases teóricas del enfoque intercultural en educación



En los epígrafes que siguen (4.1.1. a 4.1.4.) se exponen las aportaciones de las disciplinas al enfoque intercultural en educación, sintetizadas en la figura anterior (figura 8).

4.1.1. Bases filosófico-antropológicas

a) Hay varios **conceptos clave** en la base de una propuesta global de educación intercultural. Algunos de ellos ya se han introducido en el capítulo 2 (diferencia, diversidad, desigualdad). Se plantea en este apartado su definición y sentido desde la perspectiva filosófico-antropológica, centrándose en dos de ellos: el concepto de persona y el de cultura, estrechamente relacionados entre sí.

- El primero de estos conceptos es la misma idea de *persona*. La educación intercultural tiene en su base la confianza en el ser humano y en su capacidad de ejercer una libertad solidaria. Entiende al ser humano como un ser libre en esencia y cultural por naturaleza, y por tanto reproductor y reconstructor de cultura en

colaboración con otros seres humanos. La educación intercultural es, por tanto, un humanismo.

Frente a concepciones conservadoras (ver apartado 2.3. en el capítulo 2) de la naturaleza humana como débil y tentada por la inmoralidad, dependiente y necesitada de instancias externas que ordenen y regulen su conducta, la educación intercultural resalta, en la línea del optimismo rousseauiano, las bondades de la naturaleza humana, su ser social (carácter cooperativo y solidario) y cultural (carácter libre y creativo). El acento no se sitúa en las diferencias, sino en la capacidad de comunicarse, colaborar y construir con otros semejantes, aunque diversos.

La idea de ciudadanía se encuentra vinculada a esta concepción de la persona: ser ciudadano que participa activamente en la creación de una sociedad más justa y equitativa. Para plantearse la educación para la ciudadanía como meta, es necesario partir de la confianza en el ser humano para ejercer su libertad con responsabilidad y solidaridad.

- Otro concepto clave es el de *cultura*, tomado de la antropología, desde donde se nos insta a utilizarlo en plural, entendiendo las culturas como construcciones adaptativas diversas. Una definición de cultura muy citada en educación es la propuesta por Carmel Camilleri (1985, citado por Aguado, 1996; Lluch y Salinas, 1996; Bennett, 2001), y que entiende cultura como el

"conjunto de significados (creencias, valores, cosmovisiones) compartidos por un grupo que conducen a interpretar la realidad y a comportarse de modos comúnmente valorados, y que tienden a perpetuarse en el tiempo".

La naturaleza humana es ser cultural, de modo que la cultura se convierte en la llamada "segunda naturaleza" de los seres humanos. La cultural tiene función

adaptativa y carácter convencional (Ruiz de Lobera, 2004): cumple una función de adaptación, y por ello toda cultura es, o tiene vocación de ser, una respuesta adaptativa con fines de supervivencia; se trata de una creación humana y es, por tanto, convencional, en su sentido de ser una respuesta entre otras posibles, arbitraria, y por ende dinámica, cambiante y objeto de revisión constante. En este sentido, no existen culturas mejores o peores que otras en términos absolutos, pues cada una de ellas es la respuesta dada en un medio vital determinado, y solo puede entenderse y valorarse desde tal medio, en el cual la construcción cultural ha resultado adaptativa. Esta es la postura defendida por el relativismo cultural, frente a concepciones esencialistas y absolutas de la cultura, en línea con posturas etnocéntricas. El relativismo cultural como método se revisa en el epígrafe siguiente de este apartado.

La cultura como término es criticada desde la antropología, donde algunos sectores proponen sustituirlo por otro que represente mejor el significado del concepto, o en su defecto utilizar el término "culturas", que refleja mejor la idea de que estas construcciones humanas son múltiples, diversas, y legítimas en su origen.

Se han identificado invariantes culturales (ámbitos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y que resisten interferencias de otros grupos culturales) que ayudan a describir las culturas: sistema social, económico, tecnológico, moral, estético, etc. (Kessing y Kessing, 1971; Lawton, 1989; citados por Aguado 1996) son elementos que toda construcción cultural ha desarrollado, y permite analizarlo y describirlo.

Si se consideran ambos conceptos (persona y cultura), y tal y como expresa Jerome Bruner, "nada está libre de cultura, pero no somos simples reflejos de

nuestra cultura"¹¹. Lejos de posturas deterministas y culturalistas, este trabajo se sitúa en un marco reflexivo que reconoce la influencia de las herencias culturales en los comportamientos e interpretaciones que realizan las personas individuales, pero que a su vez entiende a las personas como creadoras o recreadoras de esos símbolos y significados que configuran los diversos universos culturales. El enfoque intercultural parte de estas consideraciones en torno a los individuos, las culturas y las interrelaciones entre ambos para proponerlos como foco y como referencia a la hora de aproximarnos a la diversidad cultural en las situaciones educativas.

En este sentido, la definición de educación que se ofrece desde la antropología -la educación como el proceso mediante el que se transmite y adquiere la cultura (García Castaño y Pulido, 1992; citados por Aguado, 1996)- habría que entenderla y desarrollarla partiendo de la cultura en su sentido plural y adaptativo, y no en un sentido unívoco y determinista.

El tema de la identidad cultural y su formación a partir de la pertenencia a grupos culturales también ha sido estudiado desde la antropología (Wolcott, 1985; Gimeno Sacristán, 1991; citados por Aguado, 1996).

b) Además de los conceptos tomados de la filosofía y antropología, estas disciplinas también aportan otra base importante de la educación intercultural: el **relativismo cultural**, que se propone como método de aproximación y acercamiento a la diversidad cultural. El intercambio cultural exige una actitud abierta, respetuosa y curiosa hacia la diversidad, proporcionada por el relativismo cultural, que implica capacidad empática y suspensión del juicio previo (Aguado *et al.*, 2006b).

¹¹ Cita original: Nothing is "culture free," but neither are individuals simply mirrors of their culture. (Jerome Bruner, *Culture of Education*)

Este enfoque, como modelo teórico absoluto (que en su máxima expresión llevaría a decir que "todo vale"), ha sido criticado también desde la antropología, en favor de *propuestas interaccionistas y constructivistas* que ponen el énfasis en el dinamismo e intercambio entre culturas (Juliano, 1993; citada por Aguado, 1996). Sin embargo, estas propuestas exigen previamente el uso estratégico del relativismo cultural, por lo que en este trabajo se reconoce que éste se encuentra en la base de la educación intercultural.

c) Las propuestas de interacción cultural y construcción conjunta de significados se complementa con otro planteamiento tomado de la antropología social: la teoría del **pluralismo cultural**. Esta teoría se basa en los valores de igualdad de status y participación plena de todos los ciudadanos/as (Scott, 2001) y en el derecho democrático de todo grupo étnico a mantener su propia cultura (Bennett, 2001). Supone la creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan igualmente a la vez que mantienen sus propias identidades culturales (Coelho, 1998).

Pablo Gentili (2001: 29) otorga a la escuela democrática el papel de "volver visible lo que la mirada normalizadora oculta"; con ello se refiere a que, en nuestra sociedad, la exclusión sistemática de algunas personas y grupos (los inmigrantes "ilegales", los gitanos, las personas sin hogar, etc.) se ha convertido en algo "normal" a lo que nos hemos acostumbrado, por lo que nos resulta invisible. Por lo general no se trata, como en otras épocas de la historia de la humanidad, de exclusiones radicales (expulsión, reclusión, ..., aunque es cierto que esto también sucede, como es el caso de algunos inmigrantes que son "devueltos" a su país), sino de considerar que estos grupos sociales tienen un status diferente que los

convierte en subciudadanos. Es responsabilidad de la institución escolar, en una sociedad democrática, desnaturalizar esta situación, promoviendo el cuestionamiento y la comprensión de las causas que contribuyen a que se produzcan situaciones de injusticia y de privación de derechos fundamentales. Este planteamiento es totalmente coherente con un enfoque de educación intercultural.

4.1.2. Bases sociológicas

a) En las bases sociológicas de la educación intercultural se encuentra el **modelo de sistema o estructural-funcional**, que utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas que tienden a la integración, y señala la necesidad de atender a la interrelación entre todas las dimensiones del medio social y educativo. La cita *"Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo"* de Ortega y Gasset (1914) nos ubica en la concepción de la persona situada en su contexto. La "circunstancia" puede ser la escuela, y también la sociedad en su globalidad. Y si se considera ese "yo" de la cita como la educación, su circunstancia sería la sociedad en que se sitúa. Esa es la perspectiva que adopta la educación intercultural global, que concibe la escuela en su contexto. La cita de Ortega y Gasset, de la que habitualmente se menciona solamente la primera parte, invita a la acción y el cambio en beneficio de uno mismo y de la comunidad¹². El cambio ha de darse en el profesorado y en la escuela, pero para ello ha de tenerse en cuenta también el cambio en su contexto: la sociedad.

¹² La primera parte de la cita, tomada de forma aislada, puede interpretarse sin embargo de manera opuesta, como invitación a la resignación, al conformismo, y como justificación de la inacción.

La sociedad es un sistema, la escuela es un sistema, la persona es un sistema. Las partes de estos sistemas interactúan entre sí y tienden a armonizarse para funcionar de manera equilibrada. Si se buscan, con la educación intercultural, cambios en la educación para conseguir objetivos como la equidad educativa y la transformación social según principios de justicia, no es posible olvidarse de este modelo sistémico que sitúa la escuela en interrelación con su contexto social. De la misma manera, de las teorías revisadas en el apartado 2.4. del capítulo 2 acerca de la diversidad cultural y el éxito escolar, son aquellas que tenían en cuenta factores estructurales, contextuales, socioeducativos las que tenían más sentido desde el enfoque intercultural.

b) En esta misma línea, la escuela se concibe **como agente de cambio social** y educativo (McLeod y Krugly-Smolska, 1997: 8-9): se postula que las instituciones educativas se encuentran en una posición privilegiada para promover la transformación social, de modo que se superen las desigualdades (racismo personal e institucional, etnocentrismo, desigual distribución de recursos, relaciones de poder desiguales, etc.). El enfoque intercultural concibe la escuela como un escenario privilegiado para la formación de ciudadanos y ciudadanas de un mundo plural, complejo y democrático.

En el apartado 2.3. del capítulo 2 se abordaban diferentes perspectivas sociopolíticas sobre diversidad y desigualdad. En la base de esta propuesta de educación intercultural se encuentra la perspectiva (post)estructuralista, que plantea la desigualdad educativa en un marco social más amplio configurado a partir de valores de cooperación vs competición, y de colectivismo y libertad

solidaria vs individualismo materialista. La educación, como señalaba Paolo Freire (1990), es esencialmente política.

Uno de los dilemas de la educación intercultural, relacionado con los valores y los derechos de las minorías, es el referido a qué valores enseñar y cuáles no. Habermas (1993, citado por Grupo Eleuterio Quintanilla, sin fecha), refiriéndose a las sociedades occidentales multiculturales, propone conjugar diversidad y convivencia de la siguiente manera:

- Asimilación en el terreno de los derechos políticos, es decir, aceptación por parte de todos los ciudadanos de los principios de la Constitución correspondiente, de la cultura política común.
- Libertad de cada uno/a en cuanto al nivel de asimilación de prácticas culturales, formas de vida y costumbres de la cultura mayoritaria.

c) Además, los estudios sociológicos aportan a las bases de la educación intercultural:

- Los **modelos de conflicto**, que conceden a éste un lugar prominente en el proceso social/educativo y consideran el poder como factor clave. La atención se centra en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio.
- Los estudios sobre formación de la **identidad** cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos.

4.1.3. Bases psicológicas

El enfoque intercultural en educación ha tomado aportaciones de tres líneas de indagación psicológica:

a) En primer lugar son relevantes los **modelos cognitivos** en Psicología Social, desde los que se han estudiado los procesos cognitivos involucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos, así como en la construcción de la identidad cultural individual y social. Las teorías sobre el desarrollo del prejuicio de Allport (1979) revisan los procesos cognitivos que se producen en relación a la categorización social, las atribuciones, expectativas y prejuicios hacia personas o grupos. La comprensión del prejuicio y el estereotipo como conductas aprendidas proporciona a la educación intercultural un rol privilegiado en el des-aprendizaje de los mismos.

b) En segundo lugar, entre las aportaciones de la psicología a las bases teóricas del enfoque intercultural se encuentra el **paradigma histórico-cultural** desarrollado por la psicología educativa (Luria, 1987; Vigotsky, 1995), que analiza el papel que la cultura desempeña en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización de los instrumentos culturales por parte del alumnado. La acción educativa debería implicar la acción de profesorado y alumnado integrados en sistemas de actividad significativa para ambos (Río, Álvarez y Wertsch, 1995, citados por Aguado, 1996). El contexto cultural en el que se desarrolla el aprendizaje cobra un papel primordial, y tiene entonces sentido considerar que los contextos en los que hay diversidad reconocida explícitamente son escenarios idóneos para obtener aprendizajes valiosos y enriquecidos. Estos principios enlazan directamente con modelos constructivistas y de aprendizaje

significativo, que se revisan en el apartado siguiente sobre bases pedagógicas (apartado 4.1.4.).

c) Otra de las aportaciones de la psicología a los fundamentos del enfoque intercultural es la **perspectiva croscultural** adoptada en Psicología Social, que analiza los procesos de contacto entre culturas; lo hace mediante la formulación de dos conceptos clave: fuerzas sociales y contacto interpersonal croscultural. Las fuerzas sociales se manifiestan en la tendencia a la segregación (evitar la mezcla y la diferencia) y la asimilación (el grupo minoritario debe abandonar su herencia cultural singular). El contacto interpersonal croscultural adecuado se produce cuando hay ajuste y aculturación psicológica, y puede suponer mayor flexibilidad de pensamiento, enriquecimiento de recursos para abordar diferentes situaciones, tolerancia hacia la diversidad y diferenciación entre uno mismo y los otros. Las dificultades para el contacto croscultural adecuado son el stress, el sentimiento de pérdida e impotencia y el etnocentrismo. Una serie de variables influyen en el éxito del ajuste: divergencia de la nueva cultura respecto a la propia, apoyo social, conductas específicas, personalidad y expectativas previas (Aguado, 2003).

d) Por último, se señala el **enfoque socioafectivo** como base psicológica (y también pedagógica) de la educación intercultural. Este enfoque consiste en “*vivenciar en la propia piel* la situación que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a cambiar nuestros valores y formas de comportarnos, que nos lleve a un compromiso personal y transformador” (Cascón, 2000). Se trata de

una metodología que hace hincapié en las actitudes y valores, que es participativa y fomenta la reflexión y el espíritu crítico. La UNESCO (1983: 105) define el enfoque socioafectivo y problematizador como el “desarrollo conjunto de la intuición y el intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión, tanto de sí mismos como de los demás, a partir de la combinación de experiencias reales y de su análisis”. El enfoque socioafectivo, tal y como exponen en la Escola de Pau (sin fecha), “conduce a la adquisición de capacidades de comprensión y posicionamiento frente a los temas objeto de aprendizaje” a través de tres etapas:

- una primera etapa de experimentación en la que se vive una situación concreta.
- un segundo momento en el que se explicitan las vivencias y sentimientos, con un trabajo fundamentalmente afectivo a nivel micro.
- una última etapa en la que se generaliza y traspasa lo que se ha vivido en las situaciones reales y se introducen informaciones más vinculadas a contenidos cognitivos, para, finalmente relacionar el nivel microsocial con el macro.

4.1.4. Bases pedagógicas

Se comentan en este último apartado sobre bases teóricas tres de los fundamentos pedagógicos en los que se basa la educación intercultural: el modelo diferencial-adaptativo, la pedagogía crítica y el constructivismo.

a) Las concepciones acerca de la *diversidad* en educación suelen clasificarse en dos grandes grupos: aquellas que vinculan diversidad y déficit, y aquellas otras que

entienden la diversidad como elemento cultural adaptativo. Cada una refleja uno de los modelos tradicionales de clasificación de la diversidad: los modelos de déficit y los modelos diferenciales-adaptativos.

- Los modelos de déficit definen la diferencia en función de un patrón o norma, estableciendo categorías que se acercan o alejan de ese modelo. La diversidad se asimila a déficit con respecto a ese patrón de "normalidad". En estos modelos, el término "diferencia" se suele utilizar con un significado negativo y carencial: es diferente quien pertenece a una minoría, quien no encaja en el estándar de ciudadanía, quien tiene alguna carencia o problema que le impide ser "normal".
- Los **modelos diferenciales-adaptativos** definen las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y clasificar. Tal y como se exponía en el apartado 2.4. del capítulo 2 sobre diversidad cultural y éxito escolar, las dificultades académicas de grupos determinados no pueden explicarse/justificarse en términos de discapacidad del alumno/a o el grupo por supuestas deficiencias genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966, citados por Aguado, 1996) o por carencias socioculturales (Cohen y cols. 1968, citados por Aguado, 1996). El enfoque diferencial-adaptativo propone un modelo de interacción contextual que analiza el efecto de diversos factores en la educación: el input (expectativas del profesorado, política educativa, recursos, ...), las cualidades del alumnado (motivación, habilidades, ...), y elementos instructivos o del proceso educativo (currículum, materiales, estrategias, ...).

El enfoque intercultural intenta alejarse de los modelos de déficit como conceptualización de la diversidad, y plantea, desde un modelo más cercano al

diferencial adaptativo, que la diversidad es la norma, es decir, que las diferencias no son deficiencias en sí mismas, sino características y modos distintos de relacionarse con la realidad.

Actualmente los modelos de déficit no suelen ser abiertamente asumidos por parte de los educadores, pero podemos encontrar indicios en sus discursos y prácticas que nos remiten a ideas acerca de la diversidad que la vinculan bien con déficits bien con categorías específicas cargadas de connotaciones igualmente carenciales.

La concepción de la diversidad como categoría cerrada y estática se sitúa más cerca de los modelos de déficit que de modelos diferenciales, que consideran la diversidad como categoría relacional, dinámica y adaptativa. Visto así, podemos encontrarnos con educadores que no vinculan abiertamente diferencia con deficiencia, pero sí describen a sus estudiantes por medio de categorías cerradas (inmigrante, gitano, magrebí, ...). Estas etiquetas "convierten" a los estudiantes en personas portadoras de características esencialistas, y que vienen asociadas además a decisiones de tipo pedagógico (educación compensatoria, grupos especiales, ...), que traducen en la práctica las asunciones teóricas de los modelos de déficit. La idea de diversidad es una de las dimensiones analizadas en el trabajo de campo (ver capítulos 5, 7 y 10).

b) La segunda base teórica de carácter pedagógico que se recoge para fundamentar el enfoque intercultural es la **pedagogía crítica**. Con origen en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la teoría educativa crítica tiene como objetivo "potenciar a las personas sin poder y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes" (McLaren, 1998: 163). Insiste en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural en el seno de la sociedad

multicultural. Se señala la restricción e inadecuación de conceptos basados en la promoción individual dentro de una organización social injusta y perpetuadora de diferencias sociales. Se trata de una teoría de carácter estructural (ver apartado 2.3. en el capítulo 2), según la clasificación de las perspectivas políticas sobre diferencia y desigualdad de Sleeter (1996).

El educador crítico apoya teorías dialécticas que buscan contradicciones y proporcionan a los estudiantes un modelo que les permite examinar las bases políticas, sociales y económicas subyacentes en la sociedad (McLaren, 1998: 173). La pedagogía crítica espera cambiar las estructuras escolares que permiten las desigualdades (Kanpol, 1994: 27). "La pedagogía crítica tiene como objetivo principal combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras" (Aubert *et al*, 2004: 25).

La pedagogía crítica se centra tanto en el desarrollo de la conciencia crítica individual en relación a las condiciones sociales injustas, como en el desarrollo de un componente colectivo de lucha y compromiso político para transformar dichas condiciones sociales injustas y crear una sociedad más igualitaria. Se trata de desarrollar en el alumnado la libertad (componente individual) solidaria (componente colectivo), y de hacerlo en el contexto escolar-educativo y en el contexto social más amplio. El desarrollo de la conciencia crítica individual se considera paso previo para la acción colectiva y la transformación social.

Una de las acciones prioritarias en educación desde los enfoques críticos es, en la búsqueda de la transformación de las relaciones desiguales de poder en la sociedad, el cambio en las propias relaciones y roles que se establecen en los espacios educativos, es decir, el cambio en las relaciones tradicionales profesor-alumno. En lugar de seguir manteniendo lo que Freire denominó educación

bancaria, aquella en la que priman los contenidos conceptuales que el profesor/a (agente activo, el que sabe) deposita en el estudiante (agente pasivo que recibe dichos conocimientos), la pedagogía crítica entiende el aula o la escuela como un entorno en el que se produce conocimiento nuevo basado en las experiencias de profesores y estudiantes, a través de un diálogo significativo (método dialógico).

Esta idea se relaciona con el siguiente grupo de teorías pedagógicas que subyacen al enfoque intercultural, las constructivistas.

c) El **constructivismo**, de teoría psicológica, engloba una serie de teorías sobre el aprendizaje que parten de la premisa de que construimos nuestra comprensión del mundo a través de nuestras propias experiencias. Aprender consiste en generar y ajustar los "modelos mentales" que nos sirven para comprender nuestras experiencias. Algunos de los principios en los que se basa el constructivismo son los siguientes (Aguado *et al.*, 2006b):

1. Aprender es buscar significado, por lo tanto, el aprendizaje debe comenzar por aquello sobre lo que los estudiantes están tratando de construir significado.
2. Construir significado requiere, al mismo tiempo, entender el todo y entender las partes. Las partes tienen que ser comprendidas en el contexto de los todos, por lo tanto, el proceso de aprendizaje tiene que centrarse en conceptos fundamentales y no en hechos aislados.
3. Para enseñar bien es necesario entender los modelos mentales que los estudiantes usan para percibir el mundo y las deducciones que hacen para apoyar esos modelos.

4. El propósito de aprender para el individuo consiste en construir su propio significado, no sólo en memorizar respuestas "correctas" y regurgitar los significados de otros.

5. En cuanto a la evaluación, esta debe formar parte del proceso de aprendizaje, pero asegurándonos de que proporciona a los estudiantes información sobre la calidad de su propio aprendizaje.

John Dewey (1938) y la Filosofía de la Escuela Nueva señalaban también una serie de principios en contraste con la educación tradicional:

- *Expresión y desarrollo de la individualidad*, en oposición a las imposiciones desde arriba

- *Actividad libre*, en contraste con la disciplina externa

- *Aprendizaje a través de la experiencia*, al contrario que aprendizaje a partir de textos y profesores

- *Los contenidos se consideran como medios* para conseguir fines relacionados directamente con la experiencia vital, contrariamente a centrarse en la adquisición de los mismos

- *Aprovechar al máximo las oportunidades que presenta la vida*, en vez de prepararse para un futuro más o menos remoto

- *Familiarizarse con un mundo cambiante*, en vez de fijar objetivos estáticos y utilizar materiales fijos...

Algunas consecuencias de estos principios pedagógicos constructivistas son:

- El papel del profesorado sería el de mediador o facilitador del aprendizaje, en lugar del rol tradicional de transmisor de conocimientos (la educación bancaria ya mencionada al hablar de pedagogía crítica).

- La escuela ha de reconocer y valorar las experiencias que los estudiantes traen a ella: desde sus familias, su entorno, sus compañeros/as, ..., para construir sobre ellas
- La escuela ha de proporcionar experiencias enriquecedoras de aprendizaje, que resulten significativas para los estudiantes
- La escuela ha de favorecer los procesos de interacción, que junto a la experiencia es uno de los principios fundamentales explicitados por Dewey en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos aspectos y otros que responden a postulados constructivistas se recogen en la escala de observación de los procesos de aula utilizada en el trabajo de campo, en un intento de identificar prácticas contrarias a las que menciona Paulo Freire (1998: 54) en esta cita:

"en el colegio la enseñanza suele tener un carácter predominantemente narrativo. Este tipo de relación implica un sujeto narrativo (el profesor) y objetos pacientes y receptivos que escuchan (los alumnos). Los contenidos, independientemente de que se trate de valores o de dimensiones empíricas de la realidad, tienden a convertirse en objetos inanimados y petrificados en el proceso de ser narrados... El profesor habla sobre la realidad como si ésta fuese estática, compartimentalizada y predecible; o bien se explora sobre un aspecto totalmente ajeno a la experiencia de los estudiantes, sin explicarlo adecuadamente. Su tarea es "llenar" a los alumnos con los contenidos de su narración (educación bancaria)" (Aguado et al., 2006b: 101-102).

Todas y cada una de estas elaboraciones conceptuales, que se resumen en la figura 8, son fundamentos sobre los que se inserta el entramado teórico que justifica la educación intercultural tal y como se propone a continuación.

4.2. Definición y términos afines

Lo intercultural no es igual a multicultural, pero tampoco son enfoques opuestos ni excluyentes. La principal diferencia entre ambos enfoques radica en la concepción misma de la diversidad, ya comentada en apartados y capítulos anteriores. Frente al culturalismo y la lógica de la diferencia propios del enfoque multicultural (Abdallah-Preteceille, 2001), el paradigma intercultural establece una lógica de la diversidad, capaz de proyectarse propositivamente hacia utopías de convivencia en o entre la diversidad y la igualdad. Sin embargo, desde formulaciones multiculturales (de autores norteamericanos principalmente, ver capítulo 3) se han desarrollado modelos que tienen mucho que ver con lo intercultural, tal y como se ha definido en el ámbito europeo.

La educación intercultural ha sido definida por distintos autores; habiéndolo optado en este trabajo por un cierto modelo de educación intercultural (apuntado en el capítulo 3), se presentan aquí las definiciones de varios autores que también trabajan desde enfoques sociocríticos. Se sintetizan posteriormente los elementos más relevantes y/o comunes a todas ellas en una propuesta de definición de "educación intercultural".

Para James **Banks** (1989a: 2-3; 1997: 26) la educación multicultural es al menos tres cosas:

- Una *idea*: todos los estudiantes, independientemente de los grupos a los que pertenecen (ya sea por género, etnia, cultura, clase social, religión, o excepcionalidad) deberían tener igualdad educativa.
- Un *movimiento de reforma educativa*: intenta cambiar las escuelas de modo que todos los estudiantes tengan igual oportunidad de aprender y

tener éxito en la escuela. Supone cambios en todo el entorno escolar, no solo el curriculum.

- Un *proceso*: las metas de la educación multicultural (como la igualdad educativa y la eliminación de todas las formas de discriminación) nunca se logran totalmente, y siempre hay que trabajar para lograrlas.

Sonia **Nieto** (1992: 208) entiende la educación multicultural como

"un proceso de reforma escolar comprensiva y de educación básica para todos. Desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en las escuelas y la sociedad, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, y de género, entre otros) que reflejan los estudiantes, comunidades y profesorado. La educación multicultural impregna el currículo de la escuela y las estrategias de instrucción, así como las interacciones entre profesores, alumnos y familias, y el modo en que las escuelas conceptualizan la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. La educación multicultural promueve los principios democráticos de justicia social, porque utiliza como filosofía subyacente la pedagogía crítica y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como bases para el cambio social".

Paul **Gorski** (2000a) define la educación multicultural de la siguiente manera:

"(La educación multicultural) es un enfoque progresivo para transformar la educación, que critica y trata holísticamente las limitaciones, defectos y prácticas discriminatorias habituales en educación. Se basa en ideales de justicia social, equidad educativa, y una dedicación a facilitar experiencias educativas en las que todos los estudiantes alcanzan su pleno potencial como aprendices y como seres socialmente conscientes y activos, local, nacional y globalmente. La educación multicultural considera que las escuelas son

esenciales para sentar las bases para la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia”.

Este autor también plantea que, en la búsqueda de la meta de influir en el cambio social, la educación intercultural incorpora tres vías de transformación:

- transformación del yo
- transformación de la escuela
- transformación de la sociedad

Esta propuesta sintoniza con lo expuesto sobre las bases sociológicas del enfoque intercultural, en concreto el modelo de sistema en los procesos de cambio (apartado 4.1.2. en este capítulo).

Teresa **Aguado** (1996: 54) ofrece su propia definición de la educación intercultural como

“un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales”.

En su libro Pedagogía Intercultural (2003: 63) Teresa Aguado propone otra definición de educación intercultural:

“La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de

oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”.

A la luz de estas definiciones, se aprecian varios elementos comunes a todas, que ayudan a delimitar qué se va a entender por educación intercultural en este trabajo. Varios de los autores revisados (Banks, Nieto, Gorski) resaltan el carácter de reforma educativa que tiene este enfoque. Nieto y Gorski destacan también el papel de la educación intercultural en el cambio social. Términos comunes en las definiciones son además: igualdad/equidad, carácter procesual, carácter global, reflexión.

Teniendo en cuenta las aproximaciones anteriores al término, se conceptualiza la educación intercultural como un

enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

La definición de educación intercultural planteada implica que¹³:

- Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo (y no un programa o acción puntual).
- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas (y no solo al currículum).

¹³ Entre paréntesis se señalan algunas de las concepciones erróneas que se tienen acerca de la educación intercultural, que suponen limitar su alcance y entender el modelo de manera reduccionista.

- Como enfoque inclusivo, supone educación de todos (y no de minorías o inmigrantes).
- Percibe la diversidad como un valor (y no como una deficiencia).
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos, es un enfoque transformador.
- Tiene cuatro objetivos generales: equidad, antirracismo, competencia intercultural, transformación social, que desmenuzamos en el apartado siguiente.

Se considera que la educación intercultural es el enfoque educativo más adecuado para el alumnado en sentido educativo, y el mejor en sentido ético por lo que supone de respeto a la persona y de promoción de la convivencia.

Varios enfoques educativos resultan afines a esta conceptualización de la educación intercultural, al compartir unos presupuestos y preocupaciones en torno a la calidad de la educación, la atención a la diversidad, la consecución de la equidad en educación, la lucha contra el racismo, etc. Sin embargo, se diferencian en que cada enfoque prioriza unos elementos sobre otros, y se plantea por tanto unos objetivos u otros, unas prácticas u otras. La educación intercultural toma elementos de todos ellos en un intento de conjugarlos y complementar las bondades de cada uno.

Educación multicultural

La educación multicultural subraya la necesidad de reconocer y respetar las diferencias culturales y promueve un modelo educativo que atienda la diversidad de marcos culturales de referencia de estudiantes, profesores y comunidad

(Aguado, 1996). Surge de movimientos reivindicativos por parte de minorías marginadas socialmente en el contexto norteamericano.

En el contexto español se suele contraponer el posicionamiento multicultural frente al intercultural. En este sentido, Mariano Fernández Enguita (2001) indica que "la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error, y el interculturalismo es un proyecto". Entiende que la multiculturalidad recoge algo sumamente importante, como es el "reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales", pero el interculturalismo "hace un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él". Se plantea lo multicultural como situación dada, y lo intercultural como situación deseable, como meta, como camino, como ilusión, como utopía.

Educación inclusiva

La educación inclusiva hace explícitos y describe los procesos por los que determinados grupos e individuos son discriminados y excluidos del sistema social y educativo (Aguado, 2003: 67).

El término educación inclusiva, surgido en el campo de la educación especial, ha traspasado sus límites para pasar a referirse a un movimiento de educación de calidad para todos/as. Tony Booth y Mel Ainscow (2002: 20) identifican algunos elementos de la educación inclusiva:

La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultural, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su

localidad.

La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como "con Necesidades Educativas Especiales".

La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.

La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

Sin embargo, la educación inclusiva suele entenderse a menudo en el contexto español desde la educación especial, como respuesta a las necesidades educativas especiales, que supera a los enfoques de integración pero que no alude a la diversidad entendida de manera amplia.

Educación antirracista

El Grupo Eleuterio Quintanilla (sin fecha) contrapone "educación antirracista" (movimiento británico de los años 80) y "educación intercultural". Con antirracismo se refieren a "la tarea del movimiento de enseñantes que entendía que la comprensión cultural estaba mediada por el distinto papel social y jerarquía que los grupos étnicos jugaban en la sociedad británica. (...) La educación basada en la

comprensión individual de las culturas no erradica el racismo, ya que el racismo no está basado sólo en malentendidos culturales e imágenes negativas de las culturas minoritarias". Atribuyen esta ingenuidad social a la educación intercultural, que tendría como meta "la comprensión de las diferencias culturales y el desarrollo de competencias para convivir en situaciones de pluralismo cultural". Más allá de estas buenas intenciones, que "son erosionadas constantemente por los efectos de la competencia social y económica por limitados recursos y oportunidades, derivación de un sistema económico injusto", el antirracismo "propugna el acceso de los alumnos y alumnas a un punto de vista alternativo sobre la sociedad y su historia y al desarrollo de habilidades para enfrentarse críticamente a las instituciones sociales y a los valores que perpetúan el racismo".

Las diferencias entre el movimiento de educación antirracista y la educación intercultural definida de esa manera se resumen en:

Cuadro 9. Diferencias entre educación antirracista y educación intercultural

	educación intercultural	educación antirracista
Concepción de la sociedad	crea en la perfectibilidad de las estructuras sociales existentes mediante la creación de valores compartidos	crea que la sociedad es el lugar donde los valores dominantes discriminan a otras culturas que no los poseen porque poseen otros
Concepción del racismo	El racismo es una desafortunada aberración personal basada en el equívoco o la ignorancia, que puede ser corregida y curada por la información.	analiza el racismo uniéndolo a un sistema de clases y a otras formas de discriminación y de negación de los derechos humanos
Concepción de la justicia social	la justicia social lo es en términos de igualdad de valores culturales	la justicia social lo es en términos de igualdad de oportunidades y progreso equivalente para los miembros de todos los grupos raciales

Fuente: Grupo Eleuterio Quintanilla (sin fecha)

Existiría por tanto una diferencia fundamental entre las dos perspectivas en cuanto al énfasis en los factores políticos o culturales. Sin embargo, la definición de educación intercultural manejada en este trabajo sí recoge estos aspectos, por lo que no se contrapone sino que se solapa o se complementa con la educación antirracista.

Educación global

La propuesta de educación global de Graham Pike y David Selby (1998) incide en el carácter sistémico de toda sociedad humana, también de las educativas y, especialmente, del sistema escolar (Aguado, 2003: 67). Entre los objetivos de la educación global figuran el desarrollo de la conciencia acerca del carácter sistémico de la sociedad, la conciencia acerca de la diversidad de perspectivas sobre la realidad, la conciencia sobre la salud del planeta, la conciencia sobre la interconexión global, y la conciencia del carácter procesual del aprendizaje y de la propia vida (Pike y Selby, 1998: 34).

La educación global propone el replanteamiento de los objetivos, los métodos, los contenidos de la educación, y presenta como elemento clave la noción de empoderamiento (*empowerment*), tanto de los estudiantes como de los propios profesores/as (Pike y Selby, 1998: 59).

Educación en valores, para la paz, la tolerancia: la educación intercultural como tema o eje transversal

En España, tal y como explican diversos autores (Besalú, 2002; Lluch y Salinas, 1996; Meroño, 1996; Rodríguez Rojo, 1995), la opción que se ha seguido hasta el

momento, al menos a nivel teórico y de planificación educativa, es la de entender la educación intercultural como eje, tema o contenido transversal.

Sin embargo, la educación intercultural no es (sólo) un eje transversal, y limitar la educación intercultural a transversalidad curricular supone un reduccionismo: el curriculum intercultural es una condición necesaria pero no suficiente para hacer una escuela intercultural. La educación intercultural es multidimensional, y el curriculum es una de estas dimensiones. Este aspecto se explica con más detalle en el capítulo 5.

Sin embargo, estas apreciaciones no descartan totalmente la opción de plantear la interculturalidad en el curriculum de manera transversal. Frente a alternativas como hacer de la educación intercultural un área, o una unidad didáctica en un área determinada, la opción de concebir la educación intercultural como *eje transversal* (como filosofía o enfoque y no como tema o área curricular específica) parece la más adecuada en nuestro contexto, ya que ambas (enfoque intercultural y eje transversal) comparten las siguientes características:

- Impregnar todo el curriculum y la práctica educativa, como filosofía subyacente.
- Apelar a la formación integral del alumnado, especialmente a lo referido a educación de actitudes, valores y socialización.

El enfoque intercultural propuesto en este trabajo se emparenta y toma elementos de los movimientos comentados: el foco en aspectos culturales (educación multicultural), la meta de lograr la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (educación inclusiva), el análisis estructural del racismo y la lucha contra el mismo (educación antirracista), el carácter sistémico de la escuela y la sociedad

(educación global), la necesidad de una filosofía subyacente de educación en valores en los centros (educación intercultural como eje transversal).

4.3. Principios y objetivos

Los principios para la práctica de la educación intercultural en la escuela pueden deducirse a partir de las bases teóricas y las definiciones analizadas previamente en este trabajo; sin embargo, y para no repetirse, se van a mencionar solamente los cuatro principios de este enfoque educativo que recoge Christine Bennett (2001), en los cuales se inspiran los géneros de investigación en educación intercultural identificados por esta autora (ver cuadros 14 y 15 en el capítulo 6):

- La búsqueda de la **excelencia académica para todos**, lo cual implica percibir a todos los alumnos/as como capaces de alcanzar altos niveles de aprendizaje, y proporcionar a todos ellos las oportunidades que necesitan para tener éxito.
- Los ideales de **justicia y equidad social** y la **eliminación del racismo** individual, cultural e institucional; supone la eliminación de las desigualdades estructurales que afectan a los grupos minoritarios.
- El **pluralismo cultural**, que afirma el derecho democrático de todo grupo (étnico) a mantener su propia cultura.
- La afirmación de **la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje**. Entiende la cultura como una variable importante en dicho proceso.

Además, si se asume el planteamiento de Carbonell (2000: 90), el principio fundamental que debe guiar la actuación educativa desde una perspectiva intercultural es el principio de **equidad**, ya que como este autor expone que

“el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que *somos más iguales que diferentes*, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil”.

Paul Gorski (2000a) enumera una serie de ideales (principios y fines) que se encuentran en la base de la educación intercultural. Se recogen aquí aquellos que tienen una incidencia directa en la práctica escolar, foco de estudio en esta tesis (se han subrayado los aspectos más relevantes):

Todos los estudiantes deben tener igualdad de oportunidades para alcanzar su potencial pleno.

Todos los estudiantes deben estar preparados para participar competentemente en una sociedad cada vez más intercultural.

El profesorado debe estar preparado para facilitar el aprendizaje de cada alumno individual de manera eficaz, independientemente de que estos sean culturalmente parecidos o distintos de él mismo.

Las escuelas deben ser participantes activas en acabar con la opresión de todo tipo, en primer lugar terminando con la opresión dentro de la escuela, y después produciendo alumnos social y críticamente activos y conscientes.

La educación debe volverse más centrada en el alumno/a y más inclusiva de las voces y experiencias de los estudiantes.

Los educadores (...) deben tener un papel más activo en reexaminar todas las prácticas educativas y cómo afectan al aprendizaje de todo el alumnado: los métodos de evaluación, los enfoques didácticos, el diagnóstico, la psicología educativa, la orientación, los materiales didácticos, los libros de texto, etc.

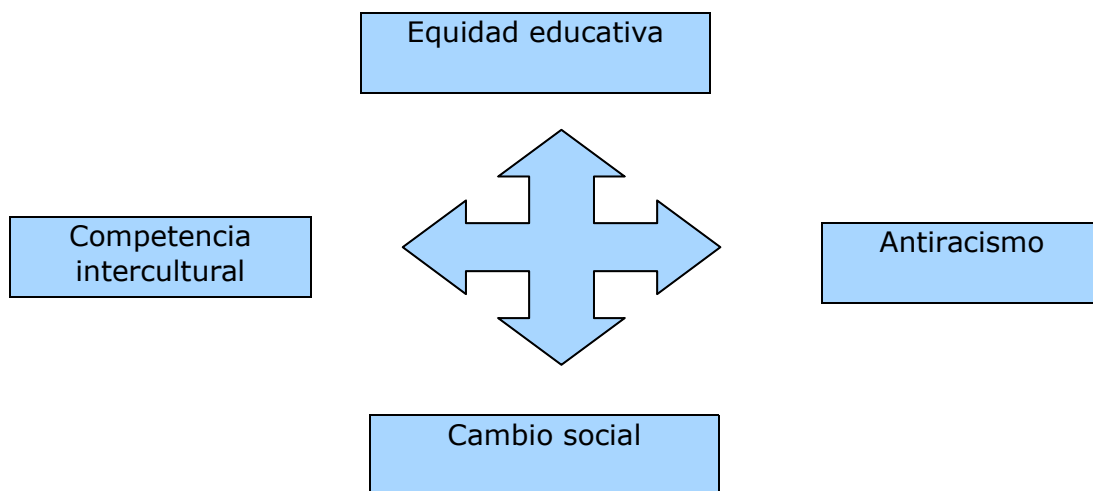
Partiendo de la definición de educación intercultural que se acaba de asumir, veamos cuáles son los objetivos de este enfoque educativo de atención a la diversidad cultural. En un intento de sistematización, se presentan varios objetivos dentro de cada una de las grandes metas que se han planteado en la definición, aunque algunos bien puedan incluirse en otro de los grupos (Gil Jaurena, 2003a). Se recogen en este apartado ideas de autores como James Banks (1989a, 1997); Ángeles Galino y Alicia Escribano (1990), Carl Grant y Christine Sleeter (1989), Sonia Nieto (1992), Teresa Aguado (1996); Francesc Carbonell (2000), Paul C. Gorski (2000a), Christine Bennett (2001), Pablo Gentili (2001) o Fentey B. Scott (2001). Recordamos que las grandes metas de la educación intercultural son (figura 9):

- La equidad educativa es principio y fin de la educación intercultural.
- Se entiende el racismo como la discriminación por razón de "raza", género, clase social, discapacidad, y/o orientación sexual (Christine Bennett, 2001). La educación intercultural pretende superar esta práctica discriminatoria.
- La educación intercultural busca favorecer la comunicación y competencia intercultural. La persona competente interculturalmente es aquella que tiene la habilidad de interactuar con "otros", de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad (Byram, Nichols y Stevens, 2001). La

competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes, complementados por los valores que cada uno tiene por su pertenencia a una sociedad y a unos grupos sociales determinados. Las actitudes (apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, empatía, etc.) constituyen la base de la competencia intercultural. Esta ayuda al alumnado en su desarrollo de competencias interculturales exige el desarrollo de las mismas igualmente en el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.

- La meta final de la educación intercultural es transformar la sociedad en un medio más justo y democrático.

Figura 9. Metas de la educación intercultural



En síntesis, los objetivos del enfoque derivados de cada una de estas cuatro grandes metas son los que se presentan en el cuadro 10. Se ha añadido un último objetivo, el de la reforma de la escuela, como meta transversal necesaria para lograr la consecución de los objetivos propios del enfoque intercultural.

Cuadro 10. Objetivos de la educación intercultural

<p>Incrementar la equidad educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformar la escuela de tal modo que todo el alumnado (los alumnos y las alumnas, los estudiantes excepcionales, los alumnos de diversos grupos culturales, sociales, raciales y étnicos) experimente igualdad de oportunidades de aprender en la escuela. • Incrementar el rendimiento académico de todo el alumnado, y garantizar que todos alcancen su potencial. • Educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes, y en los valores y actitudes asociados a ello. • Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.
<p>Superar el racismo/discriminación/exclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar el racismo individual, cultural e institucional. • Desnaturalizar la situación de exclusión sistemática que viven algunas personas y grupos en nuestra sociedad, promoviendo el cuestionamiento y la comprensión de las causas que contribuyen a que se produzcan situaciones de injusticia y de privación de derechos fundamentales (“volver visible lo que la mirada normalizadora oculta”, Gentili, 2001). • Desarrollar actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos, y/o hacia grupos de personas diferentes de nosotros mismos.
<p>Favorecer la comunicación y competencia interculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar a los estudiantes de grupos victimizados y ayudarles a desarrollar la confianza en su habilidad para tener éxito académico y para influir en las instituciones sociales, políticas y económicas. • Ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de toma de perspectiva y a considerar las perspectivas de diferentes grupos. • Ayudar a los estudiantes a comprenderse mutuamente, a través del desarrollo de una perspectiva amplia de la sociedad en que viven. • Ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en su propia microcultura, en la macrocultura, en otras microculturas, y en la comunidad global.

- Facilitar a todo el alumnado las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable que se prolongará a lo largo de su vida.
- Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.

Apoyar el **cambio social** según principios de justicia social

- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.

Reformar la escuela

- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Apreciar las aportaciones de distintos grupos que han contribuido a nuestra base de conocimiento.
- Aprender a aprender y a pensar críticamente.
- Animar al alumnado a que tome un papel activo en su educación, incorporando sus historias y experiencias en las oportunidades de aprendizaje
- Propiciar la adquisición de estrategias comunicativas en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir a la formación de profesores/as multiculturales.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Introducir nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones con las familias y la comunidad.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y, en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en educación.

Las bases teóricas, los principios y objetivos formulados para el enfoque intercultural en educación son los esquemas o guías para *mirar* la práctica escolar en el trabajo de campo. Los aspectos comentados en este capítulo se reflejan en la definición de las dimensiones foco de análisis en esta tesis, así como en la concreción de los instrumentos utilizados para la recogida de información.

CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA ESCOLAR

Este trabajo aspira a analizar cómo lo intercultural se ha desarrollado (o no) en la práctica escolar. Para ello se ha definido dicho enfoque en sus objetivos y dimensión teórica en el capítulo 4. A partir de lo ya expuesto anteriormente y de la revisión realizada que se expone en los capítulos 6 y 7, se identifican las dimensiones que se van a analizar, las cuales permiten describir cómo el enfoque intercultural se practica en los centros y aulas de educación primaria.

Con fuentes teóricas en diversas disciplinas (pedagogía, sociología, antropología, psicología- ver figura 8), la educación intercultural se mueve en el marco axiológico y propositivo desarrollado en el capítulo anterior, y se concreta en cada una de las dimensiones de los procesos educativos.

El objetivo de este último apartado del marco teórico de la tesis es exponer las dimensiones de la práctica escolar que son foco del análisis desde el enfoque intercultural. Se entiende la educación intercultural desde un enfoque holístico que afecta a la escuela en su totalidad. Interesa de forma específica en este trabajo analizar las prácticas escolares, es decir, lo que sucede en la escuela, lo que profesorado y estudiantes hacen en el centro educativo y en el aula. Así, la cuestión es: ¿cuáles son las dimensiones educativas implicadas? Se comentan en primer lugar qué criterios se han tenido en cuenta para acotar las dimensiones a analizar, para posteriormente definir cada una de ellas.

5.1. Delimitación de las dimensiones de la práctica escolar

La delimitación de las dimensiones a analizar ha sido una de las decisiones a tomar en esta tesis, y responde a motivos de tipo teórico-conceptual, práctico y metodológico.

a) Delimitación teórico-conceptual

La revisión de estudios y autores que han tratado el tema de la atención a la diversidad cultural en la educación, especialmente desde enfoques interculturales de carácter global (capítulo 3), ayuda a identificar una serie de elementos relevantes en el desarrollo de un enfoque de estas características en las escuelas. El marco teórico de la tesis (ver capítulos 2 a 4) y la revisión de investigaciones sobre la práctica escolar intercultural (ver capítulo 6) ayudan a delimitar las dimensiones a considerar, tal y como se relata en los párrafos que siguen.

b) Delimitación de carácter práctico

Quizá no sea ésta la denominación más adecuada para referirse a un criterio fundamental en la selección de estas dimensiones de análisis en la tesis: la voluntad de centrarse en aquellos aspectos de la práctica escolar sobre los cuales el profesorado puede ejercer cierto control, es decir, dirigir la mirada hacia los elementos más susceptibles de ser reformados por la propia comunidad educativa en una línea intercultural.

El foco de la tesis es la práctica escolar, que se analiza desde la perspectiva intercultural para conocer la presencia de este enfoque en los escenarios donde se

ha desarrollado el trabajo de campo. Y es así, entre otras razones, por un interés propositivo: analizar la situación para realizar propuestas de cambio y mejora en una serie de dimensiones de la práctica escolar que sean modificables por el profesorado.

Mariano Fernández Enguita (2001), en un breve texto titulado "la educación intercultural en la sociedad multicultural", escribe:

"Ante el desafío desigual y cambiante de la multiculturalidad, la respuesta de la escuela no ha de venir tanto desde la política o la administración como desde los centros y los profesionales sobre el terreno, lo cual implica ciertas visiones de la organización y de la profesión".

El presente trabajo comparte esta visión que implica el empoderamiento del profesorado, ya señalada por Pike y Selby (1998: 59) como elemento clave de la educación global. Se considera al profesorado como pieza fundamental en cualquier innovación educativa. La creencia en la capacidad del profesorado para conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes conduce a situar el foco de la investigación en aquellos aspectos más cercanos a su capacidad de decisión y gestión.

c) Delimitación metodológica

Además de las orientaciones que proporciona el enfoque teórico y el interés manifiesto de analizar dimensiones de la práctica escolar para realizar propuestas de mejora, hay un tercer criterio que contribuye a delimitar las dimensiones a analizar: el criterio metodológico. Como se verá en el capítulo 6, existen, previa y paralelamente a la realización de esta tesis, una serie de instrumentos de recogida

de información que sirven para “medir” y observar las dimensiones en las que se focaliza el estudio (Aguado *et al.*, 1999, 2007a). La disponibilidad de los instrumentos y la capacidad técnica del equipo para utilizarlos no es un motivo menor para decidir, finalmente, analizar las dimensiones de la práctica escolar que se detallan a continuación.

Una vez definidos los criterios utilizados para la delimitación de las dimensiones consideradas en la tesis, se describe a continuación el recorrido seguido a partir de la revisión de investigaciones y publicaciones varias. En el cuadro 11 se recogen una relación de autores/as y las dimensiones de la práctica escolar que en sus publicaciones e investigaciones han considerado relevantes para la educación multi o intercultural, dependiendo del enfoque desde el que trabajan (ver capítulo 3).

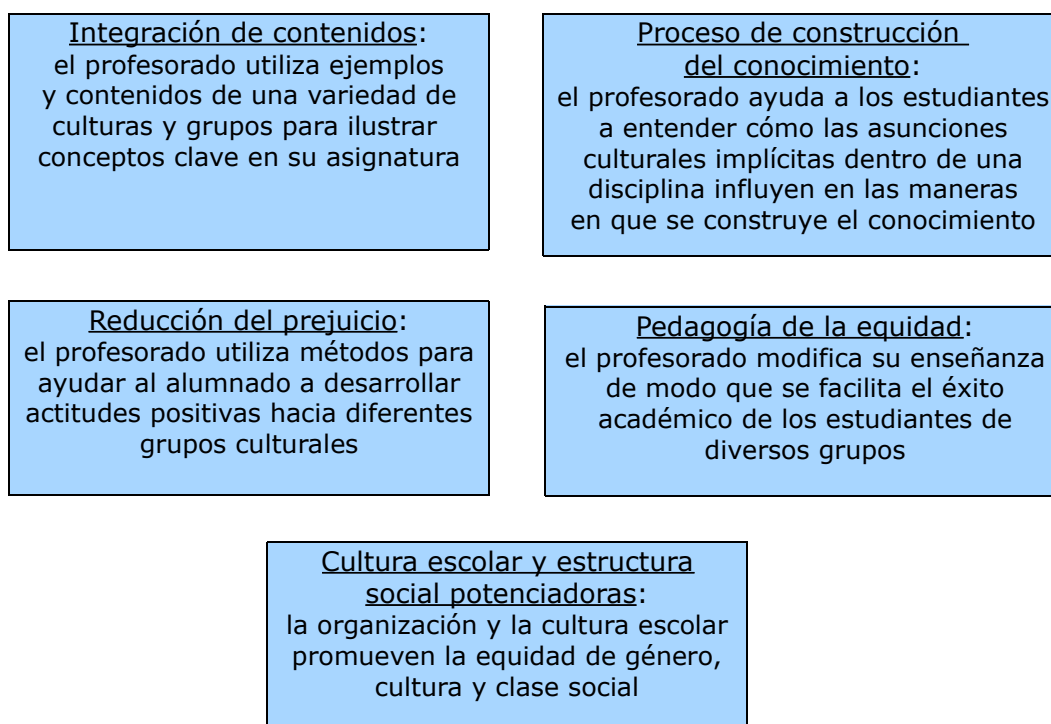
Cuadro 11. Dimensiones de la práctica escolar en educación intercultural contempladas por diferentes autores

Autor/a	Dimensiones identificadas o analizadas
James Banks (1997, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes, percepciones, creencias y acciones del personal escolar - Currículum (formal) y plan de estudios - Estilos de enseñanza, aprendizaje y culturales - Lenguaje - Materiales educativos - Evaluación de los aprendizajes - Cultura escolar y currículum oculto - Orientación - Política de la escuela - Participación de la comunidad
Christine Bennett (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum - Actitudes y formación del profesorado - Estrategias de enseñanza - Motivación y comunicación - Materiales y recursos - Agrupamientos - Evaluaciones - Metas y normas del centro
Christine Sleeter y Carl Grant (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum - Enseñanza - Aspectos varios de la clase: decoración, organización, ... - Servicios de apoyo - Aspectos varios del centro educativo: infraestructuras, participación de alumnado y familias, materiales, ...
Teresa Aguado <i>et al.</i> (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Clima escolar intercultural - Cultura escolar y currículum oculto: agrupamientos, metodología, organización, participación - Diagnóstico y evaluación - Estrategias de actuación
Teresa Aguado <i>et al.</i> (2005, 2006b)	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y organización escolar - Relación familia-escuela-comunidad - Estrategias de enseñanza y aprendizaje - Recursos - Evaluación

James Banks (1997, 1999), desde posiciones multiculturalistas, habla de cinco dimensiones escolares que son significativas al abordar la diversidad cultural de los

estudiantes, y que tienen que ver con el clima de la escuela y la labor del profesorado en el aula (metodología docente, contenidos curriculares, enseñanza que facilite el éxito de todos los estudiantes, desarrollo de actitudes positivas). Estas cinco dimensiones se recogen en la figura 10¹⁴:

Figura 10. Dimensiones de la educación multicultural según Banks



Fuente: Banks (1997, 1999)

La identificación y descripción de estas dimensiones por parte de Banks denota ya una manera de entender la escuela, la educación, el trabajo del profesorado, el aprendizaje y las relaciones educativas, que se diferencia de otros enfoques

¹⁴ Recordamos que la expresión "educación multicultural" es la que se utiliza en Norteamérica para referirse a la educación que atiende a la diversidad cultural de los estudiantes buscando el éxito para todos/as, y que en algunos casos es coincidente con el enfoque intercultural que aquí se propone.

educativos y pone el foco en el reconocimiento de la diversidad como principio y la búsqueda de la equidad como fin.

James Banks plantea que, para implementar estas dimensiones de la educación multicultural, deben reformarse las escuelas y otras instituciones educativas. Han de considerarse éstas como sistemas sociales en los que todos los factores están interrelacionados. Estos planteamientos de educación multicultural como modelo holístico coinciden con los del enfoque intercultural. De este modo, la puesta en marcha de un enfoque intercultural supone la reforma del medio escolar en su totalidad; si bien los cambios pueden iniciarse por cualquiera de los factores que se mencionan a continuación, la reforma debe tener lugar en cada uno de ellos para poder hablar de un enfoque intercultural en educación. Las características de una escuela reformada que ejemplifique las dimensiones ya citadas son las que aparecen en el siguiente cuadro 12:

Cuadro 12. Características de una escuela multicultural según Banks

Características de una escuela multicultural:

- **Actitudes, percepciones, creencias y acciones del personal escolar:** profesorado y dirección tienen altas expectativas y actitudes positivas hacia todos los estudiantes.
- **Currículum (formal) y plan de estudios:** el currículum refleja las experiencias, culturas y perspectivas de diversos grupos culturales y de ambos géneros.
- **Estilos de enseñanza, aprendizaje y culturales:** el profesorado utiliza estilos de enseñanza acordes con los estilos de aprendizaje, cultura y motivación del alumnado.
- **Lenguaje:** profesorado y dirección muestran respeto por la lengua

materna y los dialectos del alumnado.

- **Materiales educativos:** los materiales utilizados en la escuela muestran situaciones y conceptos desde las perspectivas de diversos grupos culturales y étnicos.
- **Evaluación de los aprendizajes:** los procedimientos de evaluación utilizados son sensibles culturalmente, y los estudiantes de diversos grupos culturales están representados proporcionalmente en las clases para superdotados.
- **Cultura escolar y currículum oculto:** ambos reflejan la diversidad étnica y cultural, y transmiten que la diversidad es valorada y celebrada.
- **Orientación:** los orientadores tienen altas expectativas hacia los estudiantes de diferentes grupos étnicos y lingüísticos, y les ayudan a establecer y alcanzar metas positivas en su carrera.
- **Política de la escuela:** las normas institucionales, los valores y metas de la escuela apoyan un enfoque intercultural.
- **Participación de la comunidad:** existen cauces para que las familias y la comunidad en general se impliquen en el funcionamiento de la escuela.

Fuente: Banks (1997: 25); Banks (1999: 17-20)

Los educadores multiculturales asumen que si se reforman y reestructuran las diez variables anteriores referidas al medio escolar, y se implementan las cinco dimensiones de la educación multicultural mencionadas previamente, el alumnado de ambos géneros y de diversos grupos étnicos y culturales conseguirá niveles más altos de rendimiento académico, y las actitudes y creencias de todo el alumnado serán más democráticas (Banks, 1999: 20). Desde el enfoque intercultural, se pueden asumir estos planteamientos como punto de partida, ya que reflejan una concepción sistémica y global de la escuela-sociedad. Salvando

las distancias entre enfoques multi e intercultural en educación en cuanto a la definición de la diferencia y la categorización de grupos sociales (más rígida en los enfoques multiculturales, más flexible en los interculturales), las propuestas en torno a la reforma de la escuela son asumibles desde ambas perspectivas.

La descripción del enfoque intercultural a partir de las lecturas realizadas (Banks, Bennett, Sleeter y Grant; y otros autores) y la revisión de estudios previos en el área (Aguado *et al.*, 1999, 2007a; Moya, 2002) apoya la delimitación de dimensiones escolares planteada en esta tesis.

Igualmente, desde el movimiento de eficacia escolar y mejora de la escuela se consideran factores de eficacia dimensiones de aula como la metodología, los recursos y la evaluación (ver capítulo 6, apartado 6.3.).

En este trabajo se analizan seis dimensiones que incluyen, de alguna manera, las presentadas previamente en el cuadro 11. Se trata de: la idea de diversidad, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias didácticas, los recursos utilizados, la evaluación del aprendizaje, y el clima educativo del centro. Estas seis grandes dimensiones engloban los procesos de enseñanza-aprendizaje y el curriculum en su acepción más amplia, y son las que se han analizado en el trabajo de campo cuyos resultados se presentan en los capítulos 10 y 11.

5.2. Descripción de las dimensiones

En este trabajo ha interesado considerar las dimensiones de la práctica escolar, organizadas en dos tipos de macrodimensiones interrelacionadas, que se han denominado con los nombres genéricos de:

a) Ideas, percepciones, creencias del profesorado

b) Prácticas desarrolladas en el centro y el aula

Aunque el análisis de todas las dimensiones suponga, como indica el título de este trabajo, una *mirada a la práctica escolar*, se diferencian aquellos aspectos de carácter más conceptual (macrodimensión a) de los de carácter más aplicado (macrodimensión b). Así, las dimensiones que se analizan desde el enfoque intercultural en esta tesis son las reflejadas en la figura 11.

Figura 11. Dimensiones analizadas desde un enfoque intercultural



Uno de los aspectos que fundamentan la utilización de una perspectiva intercultural en los centros educativos es la concepción que el profesorado tiene acerca de la educación. Las teorías y creencias (implícitas o explícitas) que el profesorado maneja en relación a su profesión, a los objetivos educativos, los medios, los estudiantes, etc. condicionan la llamada *práctica educativa*, es decir, lo que se hace y lo que no se hace en la cotidianidad de la vida escolar.

La educación intercultural, al igual que cualquier otro enfoque educativo, plantea unos principios, objetivos, medios, maneras de hacer; es decir, una serie de elementos que conforman un modelo educativo. Desde este enfoque se considera primordial, tanto en la formación del profesorado como en su desarrollo profesional, hacer explícitas las teorías y consideraciones acerca de la educación y su contexto que manejan los educadores, como punto de partida para mejorar las prácticas educativas y asumir los compromisos que ello conlleva.

Es por ello que se incluyen, entre las dimensiones analizadas, dos referidas a concepciones que el profesorado maneja: acerca de la diversidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las dimensiones de tipo conceptual que aquí se abordan se situarían en un primer nivel como condicionantes individuales y sociales de la práctica educativa desarrollada en relación a las dimensiones pedagógicas (metodológicas y organizativas), que corresponderían a un segundo nivel.

Se puede considerar que este segundo grupo de dimensiones de la práctica escolar se corresponden con algunas formas de entender el *currículum*, aunque se ha preferido no utilizar esta denominación por la confusión que genera habitualmente, como se explica en los párrafos que siguen.

De todas las dimensiones a las que afecta la educación intercultural, a la que más atención se ha prestado, también en España, es el *currículum*; tanto que a veces la educación intercultural se limita a aspectos estrictamente curriculares (contenidos de aprendizaje), reduccionismo que se intenta superar con planteamientos que persiguen la reforma de la escuela en su totalidad. Como dice Bennett (1990), los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el *currículum*, sino en todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos,

agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro. Sin embargo, esta misma autora (Bennett, 2001) expone que la reforma curricular (que, como se puede ver en el cuadro 14 del capítulo 6, da nombre a un grupo de géneros de investigación) es el aspecto más visible de la educación multicultural. Así, autores como Banks (1989b) o Connell (1997) en el ámbito anglosajón, y Lluch y Salinas (1996) o Besalú (2002) en España, nos hablan del *curriculum intercultural*.

Se aprecia cierta confusión en el significado que se otorga al concepto de *curriculum*. Este término se puede entender como "todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela, planificadas o no" (Aguado, Gil Jaurena y Malik, 2006: 36). Es una concepción amplia del curriculum en la que se incluyen tanto los documentos de planificación de la enseñanza (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, etc.) como cualquier situación o marco de aprendizaje (espacios físicos, materiales didácticos, clima educativo, metodología, evaluación, etc.). Pero el curriculum también se puede entender de manera más limitada como los contenidos de enseñanza-aprendizaje. En este segundo sentido, se ha considerado que el curriculum es intercultural si los contenidos educativos se presentan orientados al logro de los objetivos propios de este enfoque (Aguado, 1996: 176), y si responden a alguno de los niveles de integración de contenidos culturales o étnicos en el curriculum de los que nos hablan James Banks (1989b) o Paul Gorski (2000b), y que van desde la adición de temas puntuales hasta la transformación y acción social a través del curriculum.

Desde la visión más restrictiva del curriculum y del alcance del enfoque intercultural (limitada al *¿qué enseñar?*), en España se ha entendido en muchas ocasiones la educación intercultural como eje, tema o contenido transversal (Besalú, 2002; Lluch y Salinas, 1996; Meroño, 1996; Rodríguez Rojo, 1995), al

menos a nivel teórico y de planificación educativa. Sin embargo, tal y como se señalaba en el apartado 4.2. del capítulo anterior, la educación intercultural no es sólo un tema transversal, y limitar la educación intercultural a transversalidad curricular supone un reduccionismo: el curriculum intercultural es una condición necesaria pero no suficiente para hacer una escuela intercultural. La educación intercultural es multidimensional, y el curriculum es una de estas dimensiones (Aguado, Gil Jaurena y Castellano, 2004: 19). Desde una visión amplia del curriculum, se propone que la planificación y el desarrollo curricular se realicen desde una perspectiva intercultural.

El proyecto curricular es, en palabras de Lluch y Salinas (1996: 65), la "propuesta cultural" que realiza un centro para una etapa educativa determinada. Implica tomar decisiones respecto a: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Elaborar el proyecto curricular de una etapa supone concretar y enriquecer desde unas fuentes o fundamentación los objetivos generales de etapa, objetivos y contenidos de área, estrategias metodológicas, orientación y tutoría, y evaluación. Algunos autores, como Besalú (2002) o Rodríguez Rojo (1995: 103-177), concretan con detalle estos elementos para cada área desde la interculturalidad. Otros autores, como Meroño (1996: 39-49) y Lluch y Salinas (1996: 65-72), profundizan en los objetivos generales adaptados al centro, y en orientaciones o principios metodológicos generales desde un enfoque intercultural. La diferencia entre ambos enfoques es clara: la segunda opción (dar orientaciones generales), por la que se decanta este trabajo, supone una guía útil para el profesorado que concede un margen de libertad amplio para concretar el curriculum de cada etapa y área en función de las necesidades del contexto, las estrategias que se posean, los objetivos planteados en el PEC, etc. La primera opción de concreción del proyecto

curricular por parte de "expertos", editoriales, etc. es un recurso fácil y cómodo, pero con las graves limitaciones de no estar adaptado al contexto del centro, no ser producto de un trabajo de reflexión y colaboración entre el profesorado, y no tener la legitimidad y el compromiso que añade el trabajo propio (Aguado, Gil Jaurena y Malik, 2006: 36-37).

Robert Connell (1997) introduce el concepto "justicia curricular", referido a un curriculum que conduzca a la justicia social. Este concepto resulta de interés, dados los objetivos de la educación intercultural (recordamos que uno de ellos es apoyar el cambio social según principios de justicia social). Los tres principios que Connell otorga a la justicia curricular son:

1. Los intereses de los menos favorecidos, que han de ser materializados en el curriculum.
2. La participación y escolarización común en la educación obligatoria, que supone una educación inclusiva y democrática.
3. La producción histórica de la igualdad, que entiende que el mayor o menor grado de igualdad se produce por la respuesta dada al conflicto entre los otros dos principios (especificidad y comprensividad).

Connell propone la inclusión en el curriculum de los intereses y perspectivas de los menos favorecidos, de forma que se escuche y se haga visible tanto la voz como las contribuciones de colectivos que no representan el "alumnado medio" y monocultural. Se trataría de problematizar los contenidos y analizarlos desde los diferentes puntos de vista implicados.

En este sentido, el Grupo Eleuterio Quintanilla (sin fecha) señala que

"(...) la diversidad cultural no debe ser reprimida ni compensada. Se trata, simplemente, de aceptarla para permitir así que el curriculum de nuestras escuelas represente la sociedad de nuestros días".

Se ha preferido no utilizar en este trabajo el término *curriculum* como dimensión de análisis, dada la confusión a la que puede conducir y dado el hecho también de que no se analizan en la tesis contenidos concretos de aprendizaje. Así, se abordan bajo el término *práctica pedagógica* una serie de dimensiones metodológicas y organizativas que describen la práctica escolar, y que son: actividades y estrategias, recursos, evaluación y clima de centro.

Se explica en los siguientes apartados (5.2.1. a 5.2.6.) en qué consiste y cómo se entiende desde el enfoque intercultural cada una de las dimensiones seleccionadas para el análisis.

5.2.1. Ideas y creencias acerca de la diversidad

Se ha comentado en los capítulos 2 y 4 que la idea que se tenga acerca de la diversidad condiciona la actuación del profesorado en el aula. El establecimiento de categorías apriorísticas, las expectativas y atribuciones derivadas de las "etiquetas", la asociación de diversidad con déficit, son algunas de las ideas que condicionan la práctica educativa cotidiana.

Desde la educación intercultural se propone un modelo diferencial-adaptativo acerca de la diversidad, y se parte de una idea amplia y dinámica de la diversidad cultural (Abdallah-Pretceille, 2001). Este enfoque se aleja de los modelos de déficit como conceptualización de la diversidad, y plantea la diversidad como norma y las diferencias como maneras distintas de aproximarse e interpretar la realidad.

Interesa conocer la manera en que el profesorado describe la diversidad, cómo la categoriza y qué decisiones toma en función de dicha forma de conceptualizar la diversidad. Ante diferentes posturas teóricas y prácticas posibles ante la diferencia, ya revisadas en los capítulos anteriores, el enfoque intercultural se sitúa en posiciones aperturistas en relación a la diversidad.

En relación a este tema, resulta interesante tomar en consideración dos polos posibles en la aproximación de los educadores a la diversidad en función de la visibilidad/invisibilidad y el reconocimiento/no reconocimiento de la diversidad cultural en los contextos escolares: por un lado las perspectivas "ciegas a la cultura" (culture blind) y por otro la afirmación y el empoderamiento de la diversidad cultural (Gil Jaurena, 2008). La perspectiva denominada "culture (o color) blind" está considerada como un enfoque que promueve la igualdad basado en la siguiente afirmación: identidades culturales, religiosas o étnicas no se reconocen oficialmente en la esfera pública sino que se consideran parte del ámbito privado (Raveaud, 2008). Estas perspectivas ciegas a la cultura ignoran, obvian o incluso niegan la diversidad cultural apelando al hecho de que todos somos iguales. En este caso, las prácticas escolares se desarrollan como si todos los estudiantes fueran iguales, independientemente de sus diferencias culturales.

Pero los enfoques "culture blind" tienen dos caras: por una parte, es defendible que la igualdad es un fundamento y una meta de la educación, y que todos somos y debemos ser, en cierto modo, iguales. Pero, por otra parte, no reconocer la diversidad cultural no significa que se logre esa igualdad; de hecho, como el punto de partida suele ser desigual, negar esto conduce a una sociedad y una escuela desigual. Un discurso igualitario no implica necesariamente una práctica igualitaria (Gil Jaurena, 2008).

De modo que, incluso aunque se puedan compartir algunos de los argumentos de las perspectivas "culture blind" (los relacionados con la igualdad como principio y fin), sostener este enfoque en educación no parece justo para los grupos que llegan a ella desde posiciones diferentes y/o desfavorecidas en algún sentido (por ejemplo, estudiantes que no comparten un trasfondo cultural con el profesorado).

Frente a este posicionamiento igualitarista basado en la no acción frente a la diversidad, es posible y recomendable desde el enfoque intercultural partir del reconocimiento de la diversidad cultural como elemento presente en las dinámicas educativas, controlando asimismo el riesgo de caer en culturalismos esencialistas (Abdallah-Pretceille, 2001).

Además del análisis de las creencias del profesorado en torno a la diversidad (apartado 10.1. en el capítulo 10), se presenta en el capítulo 7 un análisis de la idea "oficial" de diversidad manejada en discursos y documentos de la Administración Educativa, que proporciona el contexto en el cual el profesorado realiza su labor.

5.2.2. Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

La segunda dimensión de tipo conceptual que se ha considerado alude a las creencias o teorías que el profesorado maneja en relación al propio proceso educativo y a su labor como docente.

De acuerdo a las bases teóricas de carácter psicopedagógico mencionadas en el capítulo 4 (apartados 4.1.3. y 4.1.4.), el enfoque intercultural parte de una concepción crítica y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y propone el enfoque socioafectivo como una metodología de enseñanza adecuada. Frente a concepciones tradicionales de educación bancaria, memorística, de alumnado

pasivo, etc., la concepción intercultural se sitúa en la educación crítica, constructivista, de alumnado activo, tal y como recoge Gorski (2000a) al detallar los ideales de este enfoque, señalados en el capítulo anterior (apartado 4.3.).

Entre las ideas que el profesorado manejaría sobre la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al enfoque intercultural encontraríamos las siguientes:

- El profesor como facilitador /mediador
- Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los estudiantes
- Favorecer la participación e interacción de los estudiantes
- Individualización de la enseñanza: atención a las necesidades individuales
- Concepción y tratamiento de las diferencias

Precisamente estas son las subdimensiones contempladas en el instrumento utilizado para realizar la observación en el aula (ver apartado 8.5.3.2. en el capítulo 8).

La concepción intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje implica introducir la perspectiva intercultural desde el momento de la planificación, no como algo extra (modelo aditivo de Banks, 1989b) sino como parte del currículum ordinario. Esto supone organizar el currículum alrededor de contribuciones, experiencias y perspectivas diversas, surgidas del propio grupo de clase o la comunidad educativa; hacer el currículum relevante para la experiencia previa del alumnado; enseñar habilidades de pensamiento crítico y análisis de puntos de vista alternativos; trabajar sobre estereotipos, sobre diferencias y semejanzas individuales; etc. Todos estos aspectos han sido contemplados por Sleeter y Grant (2003) como indicadores de un currículum intercultural. Además, estos autores mencionan la importancia de tratar explícitamente en el aula contenidos de tipo social actual como el racismo o el sexismo, la discriminación o los prejuicios, y de

trabajarlos utilizando las experiencias vitales del alumnado como punto de partida (algo propio del enfoque socioafectivo ya mencionado anteriormente).

En síntesis, se puede afirmar que la concepción intercultural de la enseñanza y el aprendizaje implica incluir la perspectiva intercultural de dos maneras o en dos niveles (Gil Jaurena, 2007a):

- Objetivos y contenidos: plantear la consecución de objetivos variados, de tipo académico conceptual, comunicativo, de desarrollo social, afectivo, etc.; así como introducir contenidos desde diversas perspectivas, tratar temas relacionados con la diversidad, la igualdad, la construcción de una sociedad más justa, ...
- Metodología: vinculada a lo anterior, pero que afecta al curriculum de manera transversal o más general, con pautas útiles para diferentes materias, como: promover el trabajo cooperativo, crear un clima de aula que favorezca el aprendizaje, la participación, la búsqueda de preguntas y respuestas diferentes, que tenga en cuenta los bagajes de los estudiantes, que genere diálogo, que problematice los contenidos, etc.

Algunas de estas ideas se recogen y desarrollan al abordar otras de las dimensiones analizadas en la tesis, dada su relación con la práctica escolar. La dimensión "concepción de la enseñanza y el aprendizaje" recoge las ideas y teorías previas manejadas por el profesorado al abordar su labor educativa.

5.2.3. Estrategias didácticas

La primera de las dimensiones estrictamente referidas a la práctica escolar se refiere a las estrategias didácticas desarrolladas en la clase, que representan las acciones aplicadas por el profesorado en el aula y describen las actividades

utilizadas. Incluyen aspectos como motivación y afectividad, disciplina, tipo de actividades desarrolladas con los estudiantes y organización del aula.

De forma complementaria a la dimensión anterior (concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje) y medida con el mismo instrumento (escala de observación de los procesos de aula), esta dimensión concreta las bases teóricas de carácter psicopedagógico ya mencionadas en el capítulo 4 (constructivismo y enfoque socioafectivo).

El contexto concreto en el que nos situamos (el centro educativo, el aula, el grupo de alumnos/as, el entorno, etc.) es el punto de partida en el camino hacia el aprendizaje. La enseñanza descontextualizada conduce, en el mejor de los casos, a la memorización acrítica de una serie de conocimientos inconexos; el aprendizaje contextualizado conduce a construir conocimiento compartido relevante para las personas involucradas (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005: 113).

El papel del profesorado bajo este prisma teórico y contextual se replantea. En este sentido, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985: 10) exponen que

"(...) La metodología escolar no puede olvidar los condicionantes de los que nunca escapa y las consecuencias que ello tiene, que solamente podrán comprenderse, y así poder obrar en consecuencia, si se desborda el marco cerrado de un enfoque exclusivamente técnico, eficientista y pretendidamente neutro."

Al hilo de la propuesta de Connell (1997) o Sleeter y Grant (2003) de incluir diferentes perspectivas en el curriculum, entre las estrategias didácticas promovidas por el enfoque intercultural se encuentran aquellas que reenfocan los contenidos (que vienen "dados" en parte por la Administración educativa), problematizándolos, buscando la participación de los estudiantes y su involucración activa en procesos de análisis, reflexión, elaboración; en definitiva, aprendizaje.

El trabajo cooperativo como estrategia también se considera relevante desde el enfoque intercultural, tanto por sus beneficios en el aprendizaje de tipo más académico como en el desarrollo de otro tipo de habilidades y actitudes sociales y comunicativas. La utilización de diferentes tipos de agrupamientos y de diversas actividades se considera adecuada desde el enfoque intercultural, como manera de responder a diferentes necesidades, intereses y objetivos educativos.

5.2.4. Recursos

La segunda dimensión de la práctica escolar que se considera relevante desde el enfoque intercultural alude a los recursos utilizados: qué materiales didácticos se utilizan y cómo son, así como de qué "recursos humanos" o apoyos personales se dispone para desarrollar la labor educativa.

Es habitual identificar recurso didáctico con libro de texto, dado el uso masivo de este material en las escuelas. Conviene analizar qué características tienen estos recursos en relación a la diversidad cultural, y ampliar la noción de recurso a "diferentes materiales, personas, entidades, etc. que pueden utilizarse para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado" (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005: 118). En relación al libro de texto, es preciso tener en cuenta que "refleja las creencias y la visión del mundo de un grupo socio-cultural específico" (Aguado, 2003). Los libros fijan los contenidos culturales a enseñar, previa selección por parte de la Administración (currículo mínimo) y de las diferentes editoriales, cuyos intereses pueden no coincidir con los del enfoque intercultural. Tal y como recogíamos Aguado, Gil Jaurena y Castellano (2004: 26), varios estudios realizados en nuestro país "ponen de manifiesto la abundancia de aspectos tendenciosos, etnocéntricos y xenófobos de los manuales utilizados en escuelas e

institutos" (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998) o "constatan que se está lejos de una perspectiva verdaderamente intercultural y que ésta se trata de forma retórica, racial y con muchos estereotipos" (Lluch, 2003). En otro ámbito de conocimiento, la organización Ecologistas en Acción (2007) alerta de los sesgos antiecológicos en los libros de texto utilizados en España. Es, por tanto, necesario, un análisis de los libros de texto y unos criterios de selección de los mismos que recojan la perspectiva intercultural.

En todo caso, desde este enfoque se plantea utilizar diferentes fuentes de información (películas, Internet, multimedia, creaciones artísticas, novelas, música, televisión, personas, asociaciones), y un variado repertorio de medios: libros de texto, materiales didácticos, materiales de referencia (enciclopedias, diccionarios), Internet, páginas web, nuevas tecnologías, productos elaborados en proyectos de investigación, posters, dibujos, gráficos, pizarra, proyecciones... Asimismo, es necesario aprovechar la experiencia y el conocimiento de personas y expertos de distintas organizaciones: padres, voluntarios, vecinos, miembros de la comunidad, etc., y destacar la importancia que tienen para contribuir a la mejora de la educación (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005: 120-121).

La utilización de materiales variados, la imagen que estos muestran de la diversidad, la presencia de situaciones y conceptos vistos desde la perspectiva de diversos grupos culturales (Banks, 1999), son indicadores que permiten analizar la presencia de un enfoque intercultural en torno a esta dimensión.

5.2.5. Evaluación

La dimensión *diagnóstico y evaluación* describe los procesos y criterios aplicados al diagnosticar y evaluar las capacidades y aprendizajes de los estudiantes. Incluye aspectos como premisas generales en la evaluación y el diagnóstico, estrategias de evaluación utilizadas, comunicación de la evaluación, y evaluación y lenguaje.

Si bien la evaluación se considera, desde el enfoque intercultural, una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto vinculada a la metodología y estrategias didácticas utilizadas, se analiza en este trabajo como dimensión con carácter específico dada su relevancia en el proceso educativo y los reduccionismos con los que habitualmente se concibe e implementa en la práctica escolar.

Teresa Aguado *et al.* (1999: 48) señalan que frecuentemente se realiza un diagnóstico subjetivo de las capacidades de los estudiantes. Así, sucede que los estudiantes de clases sociales más bajas o de grupos culturales minoritarios son adscritos a clases de recuperación o a niveles inferiores a los de sus capacidades reales, con la consiguiente discriminación en cuanto al tratamiento educativo. Esto provoca la "acentuación de las diferencias con respecto a los estudiantes del grupo mayoritario y la confirmación de las expectativas generadas respecto a las diferencias entre grupos" (Samuda y Crawford, 1986; citados por Aguado *et al.*, 1999). En este sentido, Sleeter y Grant (2003) sugieren evitar diagnósticos y agrupamientos que designen a algunos alumnos como "fracasos".

La evaluación, a pesar de ser un elemento fundamental del proceso educativo, posiblemente sea el aspecto menos cuestionado del proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, existe un salto entre las finalidades de la educación primaria y lo que se evalúa en el día a día de la escuela, entre lo que el profesorado se propone conseguir con la práctica pedagógica, y lo que evalúa, es decir, a lo que

realmente acaba dando valor (Gil Jaurena, 2007a). Es innegable que la evaluación de los estudiantes condiciona la práctica pedagógica cotidiana, especialmente si existe algún tipo de prueba externa (selectividad, examen de final de ciclo o etapa educativa, etc.). Y lo hace en un doble sentido:

- dar más valor y tiempo a determinados contenidos (muchas veces los del libro de texto), que son los que se tienen en cuenta en la evaluación/promoción.
- dar menos valor y menos tiempo a otro tipo de contenidos que no se evalúan oficialmente, que no se refieren solamente a contenidos conceptuales y que desde la educación intercultural deberían ser prioritarios.

La evaluación del alumnado es quizá, de los elementos que componen los procesos educativos, el que se considera más "serio", tanto desde fuera del aula (por parte de las familias, por ejemplo), como desde dentro (por parte de alumnado y profesorado).

La dimensión "evaluación" está sujeta en el vocabulario pedagógico a multitud de reduccionismos, entre ellos:

- En relación al *para qué*: entender evaluación como calificación (sanción), con un carácter clasificador e incluso selectivo, y no como parte del proceso de aprendizaje, y por tanto formadora.
- En relación al *qué*: evaluar principal o básicamente los contenidos de tipo conceptual. Evaluar el producto final.
- En relación al *cuándo*: evaluar al final el proceso de enseñanza.
- En relación al *cómo*: evaluar sobre todo a través de pruebas escritas individuales (controles, exámenes).

- En relación al *quién* y *a quién*: es el profesor/a quien evalúa el aprendizaje de los estudiantes de manera individual, aunque con criterios comunes para todo el alumnado.

Desde el enfoque intercultural se propone un concepto amplio de evaluación encaminado a la reflexión informada y a la mejora de los procesos. Una evaluación en la que no se pierda de vista el punto de referencia original: los objetivos que el profesorado se ha propuesto conseguir, tanto a nivel general en la educación, como a nivel específico en un momento determinado y con un estudiante o grupo de estudiantes concreto. Es preciso entender la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del alumnado como de la propia institución. Desde este enfoque, la evaluación del aprendizaje se concibe como un proceso permanente, que tiene que ver con la observación continua, la comunicación con los estudiantes, y también con la autoevaluación planteada además como objetivo educativo (Gil Jaurena, 2007a).

El tipo de estrategias de evaluación utilizadas, la forma en que los resultados de la evaluación se transmiten y comparten con los estudiantes y las familias, o los propios motivos por los que se realiza la evaluación del estudiante, son aspectos que se contemplan en esta dimensión de la práctica escolar.

5.2.6. Clima de centro

Más allá de lo que sucede dentro de cada aula y de la labor individual del profesorado, existe un aspecto denominado *clima de centro* que permea lo que sucede en la institución escolar, y trasluce el enfoque educativo manejado por la escuela en su conjunto. Es esta la última dimensión considerada en la tesis.

“La escuela con una filosofía intercultural claramente articulada y un énfasis en la búsqueda de buenos resultados y trabajo más que en el castigo por conductas irregulares, obtiene los más bajos niveles de conducta antisocial, así como el mayor potencial para más altos niveles de ejecución”, según señalan Teresa Aguado *et al.* (1999: 44).

La calidad global del medio escolar, desde el enfoque intercultural, se considera un telón de fondo sobre el cual es necesario reflexionar y actuar para crear un clima escolar intercultural que apoye y legitime tanto las prácticas escolares acordes con el enfoque como los espacios de relación y comunicación intercultural más informales.

Son elementos que favorecen el clima escolar intercultural los siguientes (Sleeter y Grant, 2003): elementos decorativos en el aula y el centro que reflejen la diversidad cultural del entorno, los intereses del alumnado, temas de interés social; la promoción de la participación de las familias en la vida del centro; la relación con la comunidad y el entorno; la diversidad entre el profesorado; o el funcionamiento democrático del centro, incluida la participación de los estudiantes.

CAPÍTULO 6. INVESTIGACIÓN SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y PRÁCTICA ESCOLAR

Continuando con el marco en el que se desarrolla esta tesis, en este capítulo se ubica su lugar en el panorama de la investigación educativa. Este trabajo se enmarca en dos ámbitos diferentes pero a su vez complementarios en la investigación educativa: básicamente la investigación sobre diversidad cultural y educación intercultural, y de manera complementaria la investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela.

En relación al primer ámbito de investigaciones, se ha diferenciado entre estudios que tratan sobre diversidad cultural en educación / educación multicultural y estudios sobre educación intercultural: al igual que se diferenciaba, al revisar los modelos de atención a la diversidad cultural en educación, entre esta categoría genérica y los modelos de educación intercultural propiamente dicha (ver capítulo 3), se realiza esa misma distinción en lo referente a antecedentes de investigación.

En cuanto al segundo ámbito de investigaciones sobre eficacia escolar y mejora de la escuela, el objetivo de incluirlo como marco de esta tesis es mostrar los paralelismos entre los elementos que este movimiento identifica como factores de eficacia escolar y las propuestas de la educación intercultural.

Se exponen en este capítulo diversos estudios enmarcados en estos dos ámbitos y realizados en el contexto nacional e internacional; entre ellos, se comentan el antecedente directo de este trabajo (Aguado *et al.*, 1999), y el proyecto de I+D finalizado en 2006 en el marco del cual se ha realizado la tesis (Aguado *et al.*, 2007a).

Prosiguiendo con esta introducción a los antecedentes de investigación utilizados, señalar que diferentes autores e instituciones como el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) han realizado en los últimos años metaanálisis de la investigación llevada a cabo en España sobre educación intercultural (García Castaño y Granados Martínez, 1999; Aguado y Grañeras, 2005), desigualdad en educación (Grañeras *et al.*, 1998), tratamiento de las diferencias culturales en educación, o eficacia escolar (Murillo, 2003). No es la intención de este trabajo revisar nuevamente dichos informes y estudios, sino seleccionar algunos que por sus objetivos y cuestiones de investigación, metodología y/o conclusiones resultan especialmente relevantes para contextualizar esta tesis.

El trabajo se sitúa principalmente en el contexto español pero sin olvidar otros, como el europeo o el norteamericano, que por su más larga trayectoria en este campo han dado lugar a muchos e interesantes estudios que han sido referencia para éste que se presenta.

En el siguiente cuadro (cuadro 13) se recoge una síntesis de los antecedentes revisados para la elaboración de la tesis.

Cuadro 13. Antecedentes de investigación utilizados

Investigación sobre diversidad cultural y educación / educación multicultural
<ul style="list-style-type: none"> • "Pautas para la evaluación de la educación multicultural/multirracia" del National Study of School Evaluation (1973) • "Guía de evaluación del clima intercultural del centro" de José Antonio Jordán (1996) • "Escuela multicultural inclusiva" de Elizabeth Coelho (1998)
Investigación en educación intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • "Evaluación de programas educativos: la educación intercultural en Madrid Capital", tesis doctoral de Aránzazu Moya Gutiérrez (2002) • "Prácticas de Educación Intercultural", del área de Acción Social de FETE-UGT (2003) • "Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales", de Teresa Aguado y cols. (1999) • Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Validación de un modelo causal, de Teresa Aguado y cols. (2007)
Investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar", de F. Javier Murillo (2003)

6.1. La investigación sobre diversidad cultural y educación / educación multicultural

Se revisa en este apartado el exhaustivo y clarificador marco conceptual que propone Christine Bennett (2001) para enmarcar la investigación sobre educación multicultural. Tal y como se expone en el capítulo 4, en el ámbito norteamericano predomina el enfoque multicultural de atención a la diversidad cultural en educación, con sus características propias en relación con el enfoque intercultural,

aunque existan solapamientos entre ambos, ya comentados. Esta autora estadounidense presenta un marco conceptual sobre los distintos géneros que ella identifica en la investigación sobre educación multicultural. A pesar de la denominación, este marco ayuda a ubicar la tesis en el campo de la investigación educativa sobre temas de diversidad cultural.

En el marco conceptual propuesto por Bennett (2001) se distinguen cuatro grupos y doce géneros de investigación (tres en cada grupo), que comparten los objetivos y los presupuestos básicos del grupo en el que se insertan (ver cuadro 14). Cada género se distingue de los otros por sus objetivos y contenidos particulares, y los estudios pertenecientes a cada género utilizan marcos teóricos similares y se apoyan entre sí. En el cuadro 15 se puede ver un resumen de cada uno de los géneros de investigación en educación multicultural.

El segundo grupo de investigación identificado por Bennett se centra en la pedagogía (frente a los otros tres, centrados en el curriculum, el sujeto y la sociedad). Esta tesis, tal y como se ha señalado en el capítulo anterior (capítulo 5) se centra fundamentalmente en las dimensiones escolares de carácter pedagógico, aun teniendo presente que la educación intercultural afecta a otras dimensiones como los contenidos curriculares, las competencias personales, o las transformaciones sociales más allá del ámbito educativo. Es por ello que esta investigación se puede enmarcar en el grupo 2 que Bennett denomina *pedagogía de la equidad*, aunque sin olvidar los otros tres grupos (la reforma del curriculum, el desarrollo de la competencia intercultural y el cambio social hacia la equidad).

El grupo de investigaciones en educación multicultural "Pedagogía de la equidad" tiene como objetivos los siguientes:

- Lograr la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, particularmente las minorías étnicas y los desfavorecidos económicamente
- Transformar el medio escolar en su totalidad

Los presupuestos de los que parten este grupo de investigaciones son estos:

- Todos los estudiantes tienen talentos especiales y capacidad de aprender
- La meta principal de la educación pública es capacitar a todos los estudiantes para que desarrollen su potencial al máximo
- La socialización cultural y el sentido de identidad étnica de profesores/as y estudiantes influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La coincidencia de objetivos y presupuestos con el enfoque intercultural es prácticamente total, y con el planteamiento de esta tesis también: se plantea la reforma de la escuela, la igualdad de oportunidades como finalidad, el reconocimiento de la diversidad como eje, y la importancia de la "cultura" en los procesos educativos.

De entre los géneros que Bennett identifica dentro del grupo de investigaciones sobre *pedagogía de la equidad*, se considera que, por la coincidencia en los planteamientos y objetivos, este trabajo se enmarca¹⁵ directamente en el género 4 (clima de centro y de aula), e indirectamente en otros géneros como el 5 (éxito del alumno) del mismo grupo o el 12 (acción social) del grupo "equidad social" o de promoción del cambio social.

El género 4 de investigaciones sobre clima de centro y de aula en el que se enmarca esta tesis se centra en analizar las condiciones del clima educativo que contribuyen al rendimiento alto y equitativo de los estudiantes y a las relaciones positivas entre grupos: estructuras y prácticas de centro y aula, actitudes y

¹⁵ En los cuadros 14 y 15 se ha sombreado el grupo y género principal en el que se enmarca la tesis dentro de la propuesta organizativa de Bennett.

creencias del profesorado, interacción profesor-alumno y alumno-alumno, etc. Tiene como foco las prácticas escolares; en esta tesis han sido delimitadas, en el capítulo 5, aquellas dimensiones de la práctica escolar que son objeto de análisis en la investigación.

Considerando el marco conceptual propuesto por Bennett (2001) para enmarcar la investigación educativa sobre diversidad cultural, y salvando las distancias que existen entre enfoques multi e interculturales, la ubicación de la tesis en el grupo de investigaciones sobre dimensiones de práctica escolar (pedagogía de la equidad- clima de centro y aula) ayuda a visualizar el alcance de esta investigación y poner el foco, de entre todo el abanico posible de ámbitos de estudio, en aquellos aspectos relacionados con la práctica escolar que comparten principios y objetivos con el enfoque intercultural, y dejar fuera aquellos otros que, más propios de enfoques multiculturales, analizarían las prácticas escolares en relación a grupos específicos claramente identificados y caracterizados a priori como diversos.

Cuadro 14. Géneros de investigación en educación multicultural: objetivos y presupuestos de cada grupo

Grupo 1: Reforma curricular	Grupo 2: Pedagogía de la equidad	Grupo 3: Competencia multicultural	Grupo 4: Equidad social
Objetivos	Objetivos	Objetivos	Objetivos
-Repensar y transformar el curriculum tradicional, que suele ser eurocéntrico -Descubrir e incluir el conocimiento y las perspectivas de las diversas culturas de los estudiantes	-Lograr la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, particularmente las minorías étnicas y los desfavorecidos económicamente -Transformar el medio escolar en su totalidad	-Desarrollar la competencia multicultural individual, que capacita para interactuar y entender a personas cultural y étnicamente diferentes a uno mismo	-Trabajar por la justicia social en un continuum que va desde conocer y tener conciencia de las desigualdades sociales hasta el compromiso activo en la reforma de la sociedad -Crear las condiciones sociales de libertad, igualdad y justicia para todos
Presupuestos	Presupuestos	Presupuestos	Presupuestos
-El conocimiento se construye -Un curriculum eurocéntrico en una sociedad multicultural es una herramienta para el racismo y la hegemonía cultural	-Todos los estudiantes tienen talentos especiales y capacidad de aprender -La meta principal de la educación pública es capacitar a todos los estudiantes para que desarrollen su potencial al máximo -La socialización cultural y el sentido de identidad étnica de profesores/as y estudiantes influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje	-La reducción del prejuicio racial y cultural es posible y deseable -Los individuos pueden llegar a ser multiculturales; no es necesario que renuncien a su concepción del mundo y a su identidad para funcionar en otro medio cultural	-La equidad social es una condición necesaria para conseguir la equidad en el acceso, la participación y el rendimiento en educación -La equidad (cambio) social es posible, y es consistente con los valores democráticos básicos
Géneros de investigación	Géneros de investigación	Géneros de investigación	Géneros de investigación
1: Investigación histórica	4: Clima de centro y aula	7: Desarrollo de la identidad étnica	10: Demografía
2: Detección de sesgos en los textos y materiales educativos	5: Rendimiento de los estudiantes	8: Reducción del prejuicio	11: Cultura y raza en la cultura popular
3: Teoría curricular	6: Estilos culturales en la enseñanza y el aprendizaje	9: Cultura del grupo étnico	12: Acción social

Fuente: adaptado de Bennett, 2001: 172

Cuadro 15. Géneros de investigación en educación multicultural: resumen de cada género

Grupo 1: Reforma curricular	Grupo 2: Pedagogía de la equidad	Grupo 3: Competencia multicultural	Grupo 4: Equidad social
Centrado en el <i>currículum</i> : cambiarlo para incluir conocimientos y perspectivas tradicionalmente ignoradas.	Centrado en la <i>pedagogía</i> : estructuras sociales, prácticas pedagógicas, normas culturales de los grupos, etc. que tienen un impacto directo en el aprendizaje del estudiante.	Centrado en el <i>individuo</i> : variables psicológicas que indirectamente influyen en el clima educativo, las estrategias de enseñanza y el aprendizaje del estudiante.	Centrado en la <i>sociedad</i> : acceso, participación y éxito equitativo en instituciones sociales.
Géneros de investigación	Géneros de investigación	Géneros de investigación	Géneros de investigación
1: Investigación histórica: repensar cada disciplina curricular teniendo en cuenta variables como la cultura, el género o la clase social, para crear un currículum inclusivo.	4: Clima de centro y aula: analizar las condiciones del clima educativo que contribuyen al rendimiento alto y equitativo de los estudiantes y a las relaciones positivas entre grupos: estructuras y prácticas de centro y aula, actitudes y creencias del profesorado, interacción profesor-alumno y alumno-alumno, etc.	7: Desarrollo de la identidad étnica: describir e identificar las etapas del desarrollo de la identidad étnica en contextos multiculturales, donde hay contacto intergrupales.	10: Demografía: analizar los perfiles estadísticos y las tendencias de los logros educativos y socioeconómicos de distintos grupos étnicos, géneros y estatus socioeconómico.
2: Detección de sesgos en los textos y materiales educativos: estudiar la presencia de sesgos, estereotipos, omisiones y errores acerca de las diversas culturas en currículum y materiales.	5: Rendimiento de los estudiantes: analizar la pedagogía "culturalmente relevante", que permite que los estudiantes mantengan su cultura, tengan éxito académico, y aumente su autoestima.	8: Reducción del prejuicio: Comprender y reducir el prejuicio hacia culturas o etnias diferentes, pero también hacia otros tipos de diversidad, y reducir la discriminación que resulta del prejuicio.	11: Cultura y raza en la cultura popular: detectar sesgos y estereotipos en la cultura popular y el "currículum social": medios de comunicación, cine, literatura, etc.
3: Teoría curricular: estudios teóricos sobre los principios, objetivos, desarrollo, etc. de un currículum multicultural.	6: Estilos culturales en la enseñanza y el aprendizaje: explorar aspectos culturales que el profesorado debe comprender acerca de los distintos grupos étnicos: valores sociales, estilos de aprendizaje, modos de participación y comunicación, etc.	9: Cultura del grupo étnico: estudiar los grupos culturales (incluido el mayoritario) para incrementar la competencia intercultural de las personas.	12: Acción social: estudiar y promover esfuerzos individuales y grupales para generar cambios que reparen las desigualdades e injusticias en todos los contextos sociales (familiares, escolares, ...).

Fuente: adaptado de Bennett, 2001

Se comentan también en este apartado de antecedentes de investigación sobre diversidad cultural y educación una serie de trabajos revisados para esta tesis por un doble motivo:

- Son trabajos que se proponen el diagnóstico y desarrollo de una educación multicultural en las escuelas (la mayor parte de ellos proceden del ámbito norteamericano).
- Son trabajos que, además, proporcionan instrumentos y criterios para el análisis de dimensiones de la práctica escolar en los centros educativos.

Estos trabajos, que en ocasiones no son investigaciones propiamente dichas, han sido utilizados para realizar la revisión y adaptación de los instrumentos utilizados en el proyecto de I+D dirigido por Teresa Aguado (2007a) y en esta tesis. Son los tres siguientes:

a) Pautas para la evaluación de la educación multicultural/multirracial del **National Study of School Evaluation** (1973)

Esta publicación se presentó en los años 70 en Estados Unidos como material para la evaluación comprensiva de las escuelas (especialmente las de secundaria). Incluye una serie de pautas que dirigen la atención hacia aquellos aspectos de la escuela que configuran las actitudes de los estudiantes hacia las diversas culturas que coexisten en el país, con el objetivo de contribuir al reconocimiento de la obligación de la escuela de ayudar a preparar a cada estudiante para vivir una vida satisfactoria en una sociedad heterogénea (National Study of School Evaluation, 1973: 1).

Las dimensiones que incluye esta propuesta de evaluación de centros desde el enfoque multicultural son las que se recogen en el cuadro 16.

Cuadro 16. Dimensiones contempladas por el National Study of School Evaluation

- Características de la escuela y su comunidad
 - Características generales
 - Contexto de la administración educativa
 - Estructura del centro en relación con la educación multicultural
 - personal docente
 - equipo directivo
 - organización de la escuela y agrupamiento
 - Programa educativo
 - currículum formal
 - materiales de aprendizaje
 - educación especial
 - actividades extraescolares
 - Servicios al estudiante
 - Orientación
 - Otros servicios
 - Implicación y toma de decisiones en educación multicultural
 - Alumnado
 - Profesorado
 - Comunidad
- Filosofía y objetivos generales de la escuela para la E. Multicultural
- Compromisos específicos de la escuela para educar para una sociedad plural

b) Guía de evaluación del clima intercultural del centro de José Antonio **Jordán** (1996: 67-76)

Es quizá uno de los instrumentos más conocidos y utilizados en España. Supone una adaptación de las "Guidelines for Multicultural Education" diseñadas por James Banks en 1992, y se presenta como una escala de observación con enunciados susceptibles de tres valoraciones: mucho, poco o nada. Aunque esta escala resulta interesante y sirve de referencia, está excesivamente centrada en el alumno minoritario.

Las dimensiones que incluye esta guía para la reflexión desde el enfoque intercultural son las recogidas en el cuadro 17.

Cuadro 17. Dimensiones contempladas por Jordán

Aspectos organizativos	Aspectos docentes
-tiempos	-implicación del profesorado en la E.I.
-espacios	-actitud del profesorado
-infraestructuras	-orientación educativa
-reglamento y funcionamiento escolar	-procesos didácticos
-participación de las familias minoritarias	-promoción de la convivencia
-actividades extraescolares interculturales	intercultural

c) Escuela multicultural inclusiva de Elizabeth **Coelho** (1998)

Este trabajo, traducido al español recientemente (2006. *Enseñar y aprender en las escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori) facilita varias listas de comprobación (checklist) para evaluar si la escuela es inclusiva, así como una comparación entre un curriculum tradicional y uno inclusivo en varias materias: matemáticas, literatura, etc. Algunos de los ítems incluidos en los instrumentos presentados por esta autora canadiense se han adaptado e incorporado a las escalas de observación utilizadas en la tesis.

Las dimensiones para las cuales se ofrecen los instrumentos de evaluación son las que se recogen en el cuadro 18.

Cuadro 18. Dimensiones contempladas por Coelho

<p>1- Empezando en la escuela multicultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción y orientación • Evaluación inicial y emplazamiento • Apoyo para adquisición de 2ª lengua 	<p>4- Una comunidad de clase inclusiva</p> <p>5- Un enfoque de enseñanza inclusivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilos de enseñanza y aprendizaje • Comunicando altas expectativas • Prácticas de grupo
<p>2- Un entorno escolar inclusivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entorno físico y social inclusivo • Servicios de apoyo • Implicación de los padres 	<p>6- Un entorno multicultural inclusivo</p>
<p>3- Evaluación del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> • conocimiento y habilidades académicas • lenguaje y capacidad de leer y escribir 	<p>7- El curriculum inclusivo frente al tradicional en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Artes -Lenguaje -Literatura -Matemáticas -Ciencia y tecnología -Estudios sociales

6.2. La investigación sobre educación intercultural

El CIDE, en su revisión de investigaciones sobre las desigualdades en educación en España (Grañeras *et al*, 1998), incluye un capítulo sobre la investigación en educación intercultural (pp. 111-150). De manera más específica, reseña 45 investigaciones sobre educación intercultural realizadas entre 1990 y 2002 (CIDE, 2002). Más recientemente, Aguado y Grañeras (2005) revisan las investigaciones sobre educación intercultural en España hasta 2004. Este metaanálisis es especialmente interesante, por su mayor cercanía temporal pero sobre todo por su exhaustividad en describir y clasificar temáticamente los estudios revisados.

Los referentes de investigación principales utilizados en esta tesis parten del cúmulo de estudios ya señalados en estas revisiones, que incluyen los dirigidos por Teresa Aguado, el Colectivo Ioé, Francesc Carbonell, Antonio Muñoz Sedano,

Margarita Bartolomé, M^a José Díaz-Aguado o Carlos Giménez, entre otros autores renombrados en el ámbito de la educación intercultural en España.

Un aspecto sobre el que conviene llamar la atención es la ambigüedad con que se enmarcan muchas investigaciones bajo la denominación de "educación intercultural". Quizá por utilizar el término aceptado en el ámbito europeo y propuesto desde recomendaciones comunitarias (por ejemplo, el *Dictamen del Comité de las Regiones sobre la educación intercultural* (1997) o la *Declaración de los Ministros de Educación Europeos sobre educación intercultural en el nuevo contexto europeo*, Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, Atenas, 2003), o quizá por un interés más o menos explícito de desmarcarse de calificativos "multiculturales", muchos de los estudios se autodenominan con el adjetivo *intercultural*; a pesar de ello, el foco de muchas de estas investigaciones sigue siendo el alumnado minoritario (Calvo Buezas, 1993), considerando como tal al alumnado gitano (Muñoz Sedano, 1993; Fernández Enguita, 1995), o inmigrante (Bartolomé Pina, 1994; Colectivo Ioé, 1996). La propia revisión realizada por Aguado y Grañeras (2005) sobre investigaciones en educación intercultural forma parte de una publicación titulada "Atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España". Nos movemos pues en un terreno pantanoso que por un lado mantiene un discurso abierto y no categórico sobre la diversidad cultural y la educación intercultural, pero que por otro lado investiga en relación a grupos específicos, minorías (especialmente inmigrantes) y las actuaciones educativas a desarrollar con estos colectivos. Como ejemplo, son varios los estudios que bajo el epígrafe "educación intercultural" se centran en la enseñanza del español al alumnado extranjero: García Parejo, Isabel (dir.). (1997). *Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante*

adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid. CIDE. Informe de investigación inédito; Aguirre Martínez, Carmen (dir.). (1998). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*. CIDE. Informe de investigación inédito.

En este mismo sentido, la revisión realizada por el CIDE en 2002 (*Documentación bibliográfica: Investigaciones sobre Educación Intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002*) acota las investigaciones consideradas en función de tres criterios: que sean investigaciones propiamente dichas, que traten sobre inmigración, y que se refieran al ámbito escolar.

Siendo este el marco de investigación en España, se mantienen en este epígrafe titulado *investigación sobre educación intercultural* todo este grupo de investigaciones realizadas en España, diferenciadas de las mencionadas en el apartado anterior, de carácter contextualmente (por ser del ámbito norteamericano) y abiertamente multicultural. Pero se ha de tener en cuenta que en investigación educativa, al igual que sucede con los modelos de atención a la diversidad cultural (capítulo 3) o con algunas prácticas escolares denominadas "interculturales" (ver capítulo 7 sobre el contexto socioeducativo), no todo lo que encontremos merecerá tal calificativo si se parte del enfoque intercultural tal y como se ha definido en el capítulo 4.

En este sentido, Teresa Aguado (1997) establece una serie de principios y premisas previas para las investigaciones sobre educación intercultural. Son, entre otras:

- Partir de las bases teóricas, objetivos y principios del enfoque intercultural (señalados en el capítulo 4).

- Recurrir a diseños mixtos y complejos que utilicen métodos diversos y complementarios. (...) Se propone un pluralismo integrador que (...) permita una mayor preocupación por el contexto sociocultural y reconoce el papel de la investigación como contribución al cambio (Dendaluze, 1995, citado por Aguado, 1997: 240).
- Ser rigurosos en la identificación, descripción y selección de las muestras a estudiar. (...) Un error frecuente es confundir etnia/cultura/grupo social y proporcionar escasa información sobre estructura familiar, lengua, nivel educativo de los padres, ... (Aguado 1997).

Este tipo de principios sirven de criterio para analizar las investigaciones realizadas, incluida ésta tesis que se presenta (apartado 8.7. en el capítulo 8).

De los antecedentes de investigación en el área en España, para este trabajo interesan especialmente aquellos estudios que, centrados en la práctica escolar, han realizado un análisis de diversas dimensiones desde el enfoque intercultural. De ahí que los dos antecedentes más importantes de esta tesis sean dos estudios dirigidos por Teresa Aguado en los últimos 10 años a los que se dedican los dos epígrafes que siguen. Antes de presentar las dos investigaciones señaladas, se comentan dos estudios desarrollados en la Comunidad de Madrid que se han consultado, tanto por el foco de la investigación como por el contexto en el que se han realizado, ya que ayudan a contextualizar el estado de la cuestión a nivel local.

a) La tesis doctoral realizada por Aránzazu Moya Gutierrez, titulada "**Evaluación de programas educativos: la educación intercultural en Madrid Capital**". Dirigida por Antonio Muñoz Sedano y presentada en 2002, se trata de una

investigación evaluativa realizada en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de Vicálvaro (Madrid).

El propósito de la tesis fue “elaborar un modelo de evaluación de programas que sirva para reflexionar sobre los elementos del proceso educativo necesarios para una educación intercultural, atendiendo a las peculiaridades del contexto, y que permita no solo establecer en qué punto nos encontramos, sino también, y muy especialmente, qué cambios podemos y debemos realizar” (Moya, 2002: 2).

Al revisar esta tesis doctoral, se constata que, a pesar de que la investigación se refiere a “educación intercultural”, el foco de la tesis se dirige, explícita y exclusivamente, al tratamiento educativo dado a las minorías (inmigrantes y gitanos).

Uno de los elementos en común entre la investigación mencionada y esta tesis es la utilización (previa adaptación) de los instrumentos de recogida de información elaborados en la investigación de Aguado *et al.* (1999).

b) El estudio sobre “**Prácticas de Educación Intercultural**” llevado a cabo simultáneamente en la Comunidad de Madrid y en las provincias de Barcelona y Almería, y coordinado por el área de Acción Social de FETE-UGT. Los tres informes están disponibles en www.aulaintercultural.org. Esta revisión se centra en el realizado en Madrid (Pozo y Martínez, 2003).

El estudio se focaliza, a pesar del título del trabajo, en la atención alumnado inmigrante. Ofrece datos demográficos sobre la población inmigrante, tanto en la sociedad en general como en la escuela en particular, y se analiza también la política educativa en relación a la inmigración. El trabajo de campo, centrado en el análisis de prácticas educativas, se ha realizado a partir de un “cuestionario autoadministrado a los profesionales de la enseñanza” (Pozo y Martínez, 2003:

27). Las cuestiones formuladas se han dividido en tres bloques: preguntas de identificación que permiten describir la muestra; preguntas sobre organización del centro; y preguntas para conocer la opinión del profesorado sobre diversas formas de entender la educación intercultural. En función de los resultados obtenidos en Madrid¹⁶ se han establecido “tres perfiles de centro según sus prácticas de educación intercultural” (Pozo y Martínez, 2003: 47), tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 19. Perfiles de centro según sus prácticas de educación intercultural según Pozo y Martínez

	Consideración de la diversidad	Efectos sobre el centro	Modelo educativo
Actitud progresiva	Factor de enriquecimiento	Transformación del centro	Interculturalista
Actitud regresiva	Factor de crisis	Compensación educativa	Multiculturalista
Actitud de negación	No produce ningún impacto	Invisibilidad del fenómeno	Asimilacionista

Fuente: (Pozo y Martínez, 2003)

Sin embargo, en algunas investigaciones más recientes el foco ha sido la diversidad cultural de los estudiantes definida de manera más genérica y no apriorística o con categorías cerradas preestablecidas (Colectivo Ioé. (1998). *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo*. Madrid: CIDE (inédito); Aguado 2007).

¹⁶ En las investigaciones realizadas paralelamente en Almería y Barcelona se han establecido otro tipo de perfiles de centro. Ver Soriano *et al.*, 2003 y Marín *et al.*, 2003.

6.2.1. Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales

Se trata del primer estudio realizado por el Grupo INTER, en sus comienzos como grupo de investigación. Con un equipo principal formado por Teresa Aguado (Directora), Juan Antonio Gil, Rosario Jiménez Frías y Ana Sacristán, y en el que colaboraron Belén Ballesteros, Beatriz Malik y M^a Fe Sánchez, el trabajo fue merecedor del Primer Premio de Investigación Educativa que otorga el CIDE anualmente, en su convocatoria de 1998. Este estudio ha marcado la pauta de los trabajos posteriores del grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural y ha sentado las bases para la consolidación del mismo.

Teniendo como preocupación inicial analizar el tratamiento educativo dado a las diferencias culturales como garantía de la igualdad de oportunidades y del logro de objetivos educativos valiosos en el nivel de la enseñanza obligatoria, la investigación se planteó objetivos generales a nivel teórico, metodológico y práctico (Aguado *et al.*, 1999: 15), recogidos en el cuadro 20.

Cuadro 20. Objetivos de la investigación de Aguado *et al.*, 1999

Objetivos generales a nivel teórico

Delimitar el marco teórico desde el que abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación. Considerar la perspectiva intercultural como enfoque conceptual desde el que analizar y formular modelos de actuación efectivos.

Objetivos generales a nivel metodológico

Formular y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y recogida de datos.

Objetivos generales a nivel práctico

Analizar y valorar las prácticas educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales para identificar modelos educativos/pautas de actuación y valorar la efectividad de los mismos, con objeto de formular una propuesta de actuación educativa intercultural.

La investigación, publicada por el CIDE, presenta en primer lugar el marco teórico: conceptos, enfoque intercultural y desarrollo de la educación intercultural en Europa y España. A continuación se extiende en la descripción del estudio empírico: diseño y resultados. En esta parte del informe de investigación se describen los instrumentos que se han retomado en este trabajo de tesis, y que se explican en el apartado correspondiente sobre diseño de la investigación (capítulo 8). Por último, la investigación de 1999 presenta las conclusiones del estudio (Aguado *et al.*, 1999: 191-200). Algunas de ellas son las recogidas en el cuadro 21, en el que se señalan en negrita aquellas conclusiones más relevantes para esta tesis.

Cuadro 21. Conclusiones de la investigación de Aguado *et al.*, 1999

Conclusiones sobre las **bases teórico-conceptuales:**

Aunque se habla de diversidad e interculturalidad en educación, las medidas adoptadas hasta ahora no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado diverso culturalmente.

Aunque las diferencias culturales siempre han estado presentes entre la población escolar (por origen social, lengua, género, ...), se han hecho explícitas como consecuencia del fenómeno migratorio.

Adoptar un enfoque intercultural no supone formular actuaciones educativas específicas para grupos culturales diversos, sino introducir una nueva perspectiva que afecte a todas las dimensiones y participantes en el proceso educativo.

La meta última de la propuesta intercultural es la reforma de la escuela, de modo que se ofrezca a todos una educación de calidad. Esto supone cambios en todas las dimensiones del proceso educativo.

Hay que redefinir el concepto de éxito escolar, y dar prioridad en la evaluación a los procesos de aprendizaje y a las capacidades susceptibles de ser aplicadas en tareas diversas.

Algunos aspectos del currículum oculto son potencialmente discriminatorios y generadores de desigualdad: los criterios de clasificación y agrupamiento de alumnos, los criterios y procedimientos de diagnóstico y evaluación, la participación de los alumnos y las familias, ...

Queda pendiente construir una teoría que proporcione los conceptos y las interrelaciones entre los fenómenos de diversidad cultural en educación.

Las clases medias viven el enfoque intercultural en educación como una amenaza, lo cual explica en parte las reticencias que existen hacia esta perspectiva. Debería realizarse un esfuerzo común por parte de la comunidad educativa para promover un enfoque intercultural de manera positiva.

Conclusiones sobre la **metodología**:

En este ámbito de investigación, los equipos deben ser multiprofesionales y multiculturales, y los métodos cualitativos y cuantitativos.

Es preciso, si se obtiene información directa a través de la observación, tener en cuenta el posible sesgo introducido por los observadores.

Ha habido dificultades en la localización y el acceso a los centros.

Los instrumentos elaborados para la recogida de información han mostrado ser eficaces para el registro y descripción de lo que sucede en los centros y aulas analizados. La recomendación es que se utilicen como guías que orienten al profesorado a introducir una perspectiva intercultural en sus actuaciones.

Algunos de los ítems de los instrumentos han de ser revisados a partir de la información aportada en los ejemplos a las observaciones y de los índices de respuesta obtenidos, para reducir la ambigüedad y el grado de inferencia de los mismos.

Es imprescindible la participación de personas de los distintos grupos culturales en la reelaboración de los instrumentos utilizados y en el desarrollo y aplicación de las actuaciones que se diseñen como continuación del estudio.

Los ítems de las escalas de observación elaboradas en el estudio pueden ser utilizados como guías de actuación que orienten el diagnóstico y desarrollo de programas o iniciativas interculturales.

Conclusiones sobre las **prácticas escolares**:

Se constata una distancia significativa entre la retórica de los documentos oficiales de los centros, las opiniones del profesorado, las expectativas de las familias y las prácticas reales observadas en los centros y aulas.

Los contextos escolares analizados son homogéneos en su escasa referencia a interculturalidad en los documentos del centro. La mayor distancia entre el enfoque intercultural y las prácticas observadas se da en los materiales utilizados y los criterios y procedimientos de diagnóstico.

La dimensión cultural no forma parte del discurso a través del cual los educadores describen a sus estudiantes y explican su rendimiento

académico. El discurso intercultural es minoritario.

La educación compensatoria es válida si se realiza tras un adecuado análisis de necesidades y conjuntamente con acciones propias del enfoque intercultural que impliquen a todos los participantes en el proceso educativo. No es esta la forma en que suele desarrollarse la educación compensatoria en los centros analizados.

La identificación de prácticas más y menos desarrolladas por los centros proporciona pistas sobre qué prácticas son apoyadas y generalizables y cuáles son retos a enfrentar.

En relación al clima educativo, los centros que mejor se ajustan al modelo intercultural utilizan un enfoque multidisciplinar en los programas, agrupamientos heterogéneos, aprendizaje cooperativo, autoaprendizaje, ...

Los centros celebran con cierta frecuencia actividades puntuales como fiestas o exposiciones; deberían promoverse actividades integradas en el curriculum que vayan más allá de visiones superficiales de las culturas, utilizar proyectos de trabajo y centros de interés, promover la adquisición de competencias interculturales, ...

El diagnóstico y la evaluación deberían tener en cuenta las diferencias culturales: evaluar en la lengua materna del estudiante, aplazar las decisiones derivadas del diagnóstico, ...

Hay que promover prácticas ausentes en cuanto a la relación familia-escuela: disponer de mediadores e intérpretes, promover la participación, ...

La mayor parte del profesorado se considera escasamente formado para atender a un alumnado diverso culturalmente.

El éxito académico se asocia a tres variables críticas: rendimiento en lengua, historial académico y rendimiento en sociales, y no tiene nada que ver con la competencia intercultural entendida como habilidades comunicativas.

La escuela fracasa en el desarrollo de competencias interculturales, y se detecta cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales.

La valoración de las familias sobre la escolaridad de sus hijos se relaciona con su propia experiencia escolar: si ésta es muy distante las expectativas sobre los beneficios de la educación son más bajas o inexistentes; si la experiencia escolar de las familias es similar a la de los hijos, las expectativas respecto a los resultados son más altas y basan en la formación las esperanzas de promoción.

La escuela obligatoria no es eficaz en lograr que todos los estudiantes alcancen habilidades y competencias que les capaciten para desenvolverse como ciudadanos y acceder a otros recursos sociales, laborales y educativos disponibles, independientemente de su origen nacional, étnico, geográfico, religioso. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover el enfoque intercultural como fórmula adecuada desde la que introducir cambios en profundidad que modifiquen este estado de cosas.

En síntesis, la investigación de Aguado *et al.* (1999) ofrece tanto un marco teórico como un estudio empírico sobre la presencia de un enfoque intercultural en la educación en España. Para esta tesis interesan fundamentalmente las dimensiones que identifica en el medio escolar intercultural y los instrumentos elaborados para el diagnóstico: hojas de registro, escalas de observación del centro, del aula y del profesorado, y entrevistas al director/a, profesorado, madres/padres y estudiantes (en el capítulo 8 se detalla el uso dado a cada uno de los instrumentos).

De esta investigación surgen las cuestiones de estudio, el modelo explicativo, y los instrumentos que, una vez revisados y reelaborados, se han utilizado para la recogida de información en los centros educativos en la investigación que se describe a continuación (Aguado *et al.*, 2007a), en cuyo marco se ha realizado esta tesis.

6.2.2. Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria

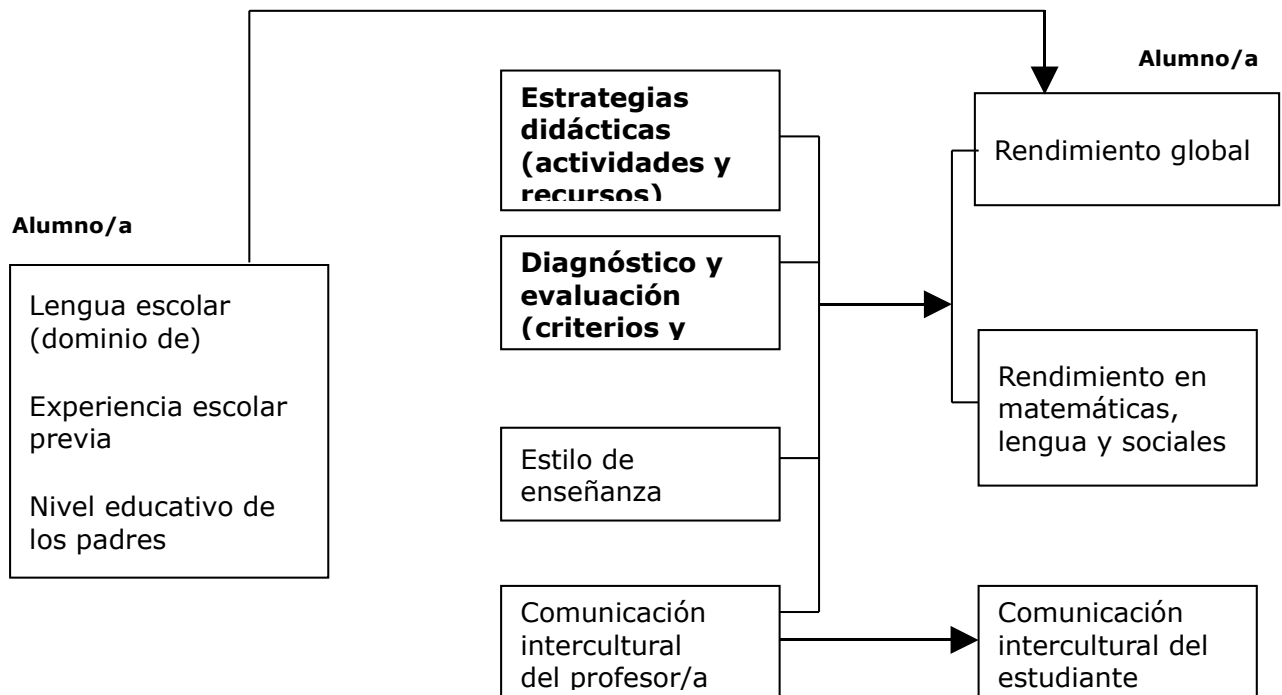
Este estudio, realizado por el Grupo INTER, ha contado con la participación de las siguientes personas en el equipo principal: Teresa Aguado (Directora), Beatriz Alvarez, Belén Ballesteros, Jose Luis Castellano, Inés Gil Jaurena, Caridad Hernández, Rosario Jimenez Frías, Catalina Luque, Beatriz Malik, Patricia Mata, M^a Fe Sánchez y Jose Antonio Téllez, y la financiación de la Convocatoria de Ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico 2003. El informe de investigación, inédito, se encuentra disponible en la página web del Grupo INTER (www.uned.es/grupointer).

Con una duración de tres años (2003-2006), la investigación ha permitido que de forma paralela se desarrolle esta tesis doctoral. Planteado como una continuación

renovada del estudio anterior (Aguado *et al.*, 1999), en éste se han redefinido las cuestiones allí planteadas y la forma en que deberían ser contestadas (Aguado *et al.*, 2007a: 2).

El proyecto de I+D en el que se enmarca esta tesis (Aguado *et al.*, 2007a) analizaba las variables que se recogen en la figura 12, con el objetivo principal de validar el modelo explicativo representado en dicha figura. De las variables recogidas en el modelo, se han resaltado en negrita aquellas dimensiones que se analizan en esta tesis, y que se explican en el capítulo 5 y en el apartado 8.3. del capítulo 8.

Figura 12. Modelo explicativo (Aguado *et al.*, 1999)



Cada una de estas variables del modelo ilustradas en la figura 12 engloba varias subvariables o aspectos sobre los cuales se ha recogido información en el proyecto de I+D. Además, se han recopilado datos en relación a variables de identificación (edad, género, localidad, etc.). En el cuadro 22 se muestran las variables analizadas así como los instrumentos utilizados para la recogida de información; algunos de estos instrumentos, los utilizados en la tesis, serán descritos en el apartado 8.5 del capítulo 8. Se han sombreado en gris en el cuadro 22 aquellos aspectos que se han analizado en la tesis, ya sea como dimensiones específicas o para la descripción de la muestra participante.

Cuadro 22. Variables analizadas e instrumentos utilizados en el proyecto de I+D

(Aguado *et al.*, 2007)¹⁷

Instrumento	Centro	Clase/aula y recursos	Profesores/as
1. Hoja de registro + registro experiencia escolar previa	-nivel -localidad -titularidad -programas específicos -programas atención diversidad -plan de Centro (referencia diversidad) -lengua escolar		-edad -sexo -autoidentificación sociocultural -titulación académica -lengua materna -otras lenguas -formación específica -curso -área curricular
2. Escalas de observación	-clima escolar intercultural	-estrategias didácticas -diagnóstico y evaluación -recursos	-estilo de enseñanza -comunicación intercultural
3. Entrevistas	(Director/a) -población -filosofía centro -normas -diversidad en el curriculum -organización (agrupamientos) -formación -relación con entorno -relación con familias		-componentes personales -componentes comunicativos -relación con familias -evaluación alumnado
4. Registro de incidentes			anécdotas / comentarios / etc.
5. Documentos adicionales	-Reglamento régimen interior -Memoria centro	-Boletín evaluación -Informe compensatoria	

¹⁷ En negrita se han resaltado las variables del modelo explicativo del proyecto de I+D de Aguado *et al.* (2007a). Ver figura 12.

6.3. La investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela

La educación intercultural tiene como objetivo la educación de calidad para todos/as (capítulo 4). Pero, ¿qué es calidad en educación?

El término **calidad** se refiere a diferentes aspectos, como la consecución de objetivos previamente establecidos (eficacia) con el mínimo coste (eficiencia), la satisfacción de los usuarios, la capacidad de respuesta a las demandas de la sociedad, ... La calidad en educación es un asunto controvertido; algunas definiciones que se han dado a este término son:

"La enseñanza es de calidad en la medida en que se logran los objetivos previstos y estos son adecuados a las necesidades de la sociedad y de los individuos que se benefician de ella" (Aparicio Izquierdo y González Tirados, 1994: 130).

En esta primera definición se recoge la calidad como eficacia y como respuesta a las demandas de la sociedad.

"La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. (...)" (Mortimore, 1991, citado por Marchesi y Martín, 1998: 32).

En esta otra definición se habla de calidad como eficacia, como respuesta a las demandas de la sociedad, y se introduce el concepto de valor añadido¹⁸.

¹⁸ El valor añadido se refiere a la contribución que realiza una escuela, al valorar los logros conseguidos en función de los logros esperados teniendo en cuenta las condiciones de partida.

"Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas" (Marchesi y Martín, 1998: 33).

Esta última definición, mucho más amplia y comprensiva, entiende la calidad como eficacia, como respuesta a las demandas de la sociedad, como valor añadido, como participación y satisfacción de los usuarios, y como equidad.

Álvaro Marchesi y Elena Martín (1998: 32-33) revisan los aspectos que debe recoger un concepto amplio de calidad en educación:

1. El rendimiento educativo del alumnado, entendido en sentido amplio (no solo desarrollo intelectual).
2. Los condicionantes sociales y personales previos.
3. El papel de los centros docentes.
4. El papel del sistema educativo para favorecer que las escuelas consigan mejores resultados.
5. Los resultados, referidos no solo al alumnado: participación de la comunidad en el funcionamiento del centro, grado de satisfacción de la comunidad con los objetivos alcanzados, satisfacción profesional de los docentes, influencia del centro en la sociedad, en su entorno más próximo y sus relaciones con otras instituciones.

6. La atención preferente a los grupos de alumnos/as con mayor riesgo de bajo rendimiento o abandono escolar, a los que se encuentran en situaciones de desventaja por tener algún tipo de discapacidad física o sensorial o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Este último aspecto hace referencia explícita a la **equidad**, que tal y como se recoge en el apartado 4.3. del capítulo 4 es principio y fin de la educación intercultural.

Si se retoma la pregunta inicial de este apartado (¿qué es calidad en educación?), es posible responder con una definición comprensiva de "calidad", que recoja los elementos anteriormente enumerados por Álvaro Marchesi y Elena Martín:

La educación de calidad es aquella que desarrolla todas las capacidades de todos los alumnos/as, favorece la participación y la satisfacción de la comunidad educativa, tiene en cuenta las condiciones de partida, e intenta superarlas si éstas son desiguales o desfavorecedoras (Gil Jaurena, 2003b).

El planteamiento de este trabajo parte de que un enfoque intercultural contribuye a aumentar la calidad de la educación:

- Se ha comentado ya que la educación intercultural, dirigida a todos los alumnos/as, busca el desarrollo integral de todos ellos, lo cual concuerda con la primera característica de la calidad apuntada.

- Respecto a la segunda, por sus principios democráticos y su perspectiva inclusiva, la educación intercultural busca la implicación de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, dirección, familias, entorno), la respuesta a sus necesidades y demandas, y su satisfacción.

- Por último, guiada por el principio de equidad, la educación intercultural pretende la consecución de los objetivos educativos por todo el alumnado, para la cual ha de responder adecuadamente a todos ellos (teniendo en cuenta variables de diversidad cultural), lo que implica atender y solventar las desigualdades iniciales.

De acuerdo con esta declaración de intenciones, podemos encontrar un movimiento de investigación y práctica escolar que, desde el enfoque de la calidad, aporta elementos de interés para al mismo tiempo ampliar y acotar el enfoque intercultural. Así, fuera del ámbito de la educación intercultural, en este trabajo se van a tener en cuenta los hallazgos realizados por el **movimiento de eficacia escolar y mejora de la escuela**: investigaciones en las que se recogen las variables escolares que más influyen en la eficacia de las escuelas, así como del profesorado.

Los estudios de eficacia escolar buscan conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo del alumnado y conocer qué hace que una escuela sea eficaz (Javier Murillo, 2003). Las investigaciones sobre mejora de la eficacia escolar pretenden conocer cómo una escuela puede llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los estudiantes mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela (Stoll y Fink, 1996; Gray, *et al.* 1999). Se entiende que una escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos/as más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. Se aspira a identificar cuáles son los procesos y dimensiones que explican los resultados de los

estudiantes y establecer mejoras en los mismos encaminadas a obtener mayores niveles de logro en todos los estudiantes (Aguado *et al.*, 2007a).

Investigadores como Pam Sammons *et al.* (1995), o Jaap Scheerens y Roel Bosker (1997) enumeran los factores responsables de la eficacia escolar. En síntesis, son los siguientes (cuadro 23):

Cuadro 23. Factores de eficacia escolar

•Liderazgo profesional	•Ambiente centrado en el aprendizaje
•Coherencia educativa	•Evaluación continua
•Colaboración en la planificación y aplicación de la enseñanza	•Desarrollo profesional del profesorado
•Clima escolar positivo	•Enseñanza intencional y adaptada al alumno
•Participación de las familias	•Enseñanza intelectualmente estimulante
•Comunicación profesor-alumno	•Refuerzo positivo
•Expectativas altas	•Aprendizaje independiente y autorregulado

Se puede apreciar que todos ellos tienen sentido desde la educación intercultural, lo cual vuelve a poner en relación este enfoque con la calidad de la educación, entendida esta vez desde la perspectiva de la eficacia (Gil Jaurena, 2005a).

Javier Murillo (2003), en su revisión de estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica, sintetiza una serie de factores de eficacia escolar identificados en tres investigaciones realizadas en el contexto español. Se reproducen dichos factores en el cuadro 24.

Las investigaciones a las que alude son éstas:

- CIDE 1995: Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- CIDE 2000: Muñoz-Repiso, M.; Murillo, F.J.; Barrio, R.; Brioso, M^a J.; Hernández, L. y Pérez-Albo, M^a J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Castejón 1996: Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Cuadro 24. Factores de eficacia escolar según tres investigaciones realizadas en el contexto español

	CIDE (1995)	CIDE (2000)	Castejón (1996)
<i>Factores escolares</i>			
Clima escolar	X	X	X
Infraestructura	X	X	
Recursos de la escuela			X
Gestión económica del centro	X	X	
Autonomía del centro		X	
Trabajo en equipo	X	X	
Planificación		X	X
Participación e implicación de la comunidad educativa	X	X	X
Metas compartidas	X	X	X
Liderazgo	X	X	X
<i>Factores de aula</i>			
Clima del aula	X	X	X
Ratio maestro-alumno		X	
Planificación docente (trabajo en el aula)		X	
Recursos curriculares		X	X
Metodología didáctica	X	X	X
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno		X	
<i>Factores asociados al personal docente</i>			
Cualificación del docente		X	
Formación continua		X	
Estabilidad	X	X	X
Experiencia			X
Condiciones laborales del profesorado		X	
Implicación		X	X
Relación maestro-alumno		X	
Altas expectativas		X	
Refuerzo positivo		X	

Fuente: adaptado de Murillo, 2003

En el cuadro anterior se han sombreado en gris los factores que se han considerado, en alguna medida, en la tesis. Algunos de estos factores de eficacia, especialmente los de aula, son similares a las dimensiones analizadas en este trabajo desde la perspectiva intercultural (capítulo 5).

El informe del año 2003 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA por sus siglas en inglés (OCDE, 2004), indica que el 70% de la variabilidad entre escuelas de diversos países en cuanto a resultados de los alumnos/as se debe a las características de los estudiantes, medio socioeconómico de la familia y la escuela, la percepción del director y los estudiantes acerca del clima escolar, la información del director sobre política y prácticas y la evaluación de la accesibilidad y calidad de los recursos. Una de las conclusiones del informe es la exigencia de que todas las escuelas tengan un clima de aprendizaje y una gestión de la cultura y los recursos que sean compatibles con una enseñanza eficiente. Wölfmann y Schütz (2006, citados por Aguado *et al.*, 2007a) señalan que la mejora en la eficacia de la escuela exige que los sistemas escolares europeos cambien sus estructuras institucionales e inviertan en su profesorado (selección, formación, incentivos), el cual es el recurso crucial en todo sistema educativo. Esta misma idea acerca de la relevancia del profesorado y de la consideración de los cambios en elementos estructurales se mantiene en esta tesis.

Se presenta también en este apartado una breve reflexión de Francesc Carbonell (2002), que realiza no desde el movimiento de eficacia escolar pero sí en torno a la educación intercultural y la calidad. En sintonía con el planteamiento de este trabajo, Carbonell (2002) señala que la calidad debería medirse a partir de los

objetivos educativos fundamentales e irrenunciables (al menos en la etapa obligatoria) de “conseguir unos niveles más elevados de equidad social, de conciudadanía y de respeto a la diversidad”. Por tanto, la educación de calidad pasa por desarrollar una educación cívica intercultural con unas características concretas, redactadas por este autor en forma de decálogo para el profesorado (Carbonell, 2000) recogido en el cuadro 25.

Cuadro 25. Decálogo para una educación intercultural de Carbonell

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

CAPÍTULO 7. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y LA COMUNIDAD DE MADRID

En este capítulo se describe y analiza el contexto en el que nos situamos: la práctica educativa desde un enfoque intercultural en la etapa de educación primaria en el contexto español y la Comunidad de Madrid. Planteado más como una aproximación al contexto que con ánimo de exhaustividad, estos son los puntos a analizar: la conceptualización "oficial" de la diversidad cultural, la política educativa y la práctica escolar: experiencias y recursos existentes. Se trata de un análisis exploratorio del contexto "oficial", es decir, de las imágenes, políticas y prácticas que oficialmente hablan de diversidad cultural y educación o que se reconocen con el adjetivo "intercultural". La mirada a la práctica escolar, a lo que sucede en las escuelas, se presenta en los capítulos 10 y 11, que recogen los resultados del trabajo de campo realizado en la tesis.

Además, en el capítulo 9 se describen las características de la muestra (escenarios y personas), aspecto que puede considerarse un análisis del micro-contexto en el que se ha realizado el trabajo de campo.

7.1. La idea "oficial" de diversidad cultural

La diversidad cultural es un concepto no exento de polémica, o discusión al menos. Si en España se asocia generalmente, al igual que "educación intercultural", con inmigración y etnia gitana, en lugares como Inglaterra son la diversidad religiosa, lengua materna y grupo étnico (con categorías previamente establecidas por la Administración) las variables de diversidad más comunes (Browne y Gil Jaurena,

2003; Aguado *et al.*, 2006a). Si se recurre a autores clásicos en educación multicultural en contextos norteamericanos, como James A. Banks (1999), Sonia Nieto (1996) o Christine Sleeter (1991), se aprecia cómo dentro de este campo caben diversidades como la racial/étnica, de género, clase social, lengua, (dis)capacidad, y orientación sexual. Es decir, aquellas diferencias que pueden o suelen derivar en desigualdad social y/o educativa, racismo o exclusión.

En este apartado, como parte del análisis del contexto, se realiza un análisis de la conceptualización "oficial" de la diversidad cultural, de cómo se maneja este término por parte de la Administración Educativa. Para ello, el análisis se centra en dos perspectivas:

- La imagen de la diversidad que ofrecen las estadísticas oficiales que elabora anualmente el Ministerio de Educación sobre la población escolar. Este tipo de informes demográficos maneja una serie de categorías y criterios para describir a los estudiantes y su diversidad, que serán comentados en este apartado.
- La imagen de la diversidad que se transmite a través de normativas y/o recomendaciones a los centros y profesorado por parte de la Administración Educativa, analizada a partir de la información pública que el Ministerio de Educación ofrece en su página web en torno a la atención a la diversidad y la interculturalidad (CNICE).

Ambos tipos de análisis ofrecen una visión de la diversidad que ayuda a describir el contexto socioeducativo en el que se enmarca este trabajo de tesis. Las imágenes que sobre la diversidad cultural manejan las instancias oficiales pueden analizarse por otras vías (discursos políticos, recomendaciones educativas realizadas en las Comunidades Autónomas, proyectos de investigación que reciben

financiación pública, o informes sobre el sistema educativo que elabora anualmente el Consejo Escolar del Estado, entre otros); sin embargo, como aproximación significativa al ideario "oficial", parecen adecuados los dos tipos de análisis planteados.

7.1.1. Estadísticas oficiales acerca de la población escolar

Los datos más exhaustivos que presenta el MEC (2004) en sus informes anuales acerca de la diversidad del alumnado son los referidos a su origen nacional. La población escolar se divide en alumnado general y alumnado extranjero. Como se puede apreciar en las tablas que se presentan a continuación¹⁹ (tablas 1, 2 y 3), encontramos datos absolutos y porcentajes sobre el número de estudiantes extranjeros en cada nivel educativo, Comunidad Autónoma, tipo de centro según su titularidad, o área geográfica de origen por Continente, entre otras. No se dispone de información demográfica sobre otro tipo de diversidad en la población escolar: origen rural /urbano, religión, lengua materna, clase social, ...

Las estadísticas del MEC (2004) muestran aspectos como el crecimiento del alumnado extranjero en los últimos años, la mayor proporción de alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid que en el resto de España, la procedencia de este alumnado, y su distribución en centros públicos o privados (en relación con la distribución de la población escolar general) (Gil Jaurena y Téllez, 2005).

¹⁹ Se presentan datos del curso 2003-04, en el que comenzó el trabajo de campo realizado en la tesis.

Tabla 1. Alumnado extranjero por enseñanza en España y Madrid en el curso 2003-04. Datos absolutos

Todos los centros	Total educación obligatoria	Primaria	ESO	Educación Especial	Garantía Social
Total España	284.481	172.888	108.298	1.436	1.859
Total Madrid	68.474	41.736	25.633	411	694

Fuente: adaptado de la tabla 1 del MEC (2004).

Tabla 2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en educación obligatoria en España y Madrid en el curso 2003-04, por titularidad de los centros

	Primaria			ESO		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Total España	69,67	85,11	38,79	57,81	69,43	35,25
Total Madrid	128,23	179,33	68,52	106,52	138,92	67,31

Fuente: adaptado de la tabla 2 del MEC (2004).

Tabla 3. Número de alumnos extranjeros por área geográfica de nacionalidad matriculados en educación no universitaria en España y Madrid en el curso 2003-04. Datos absolutos

Todos los centros	Total	Europa		Africa	América			Asia	Oceanía	No consta país
		U.E.	Resto		del Norte	Central	del Sur			
Total España	398.187	49.279	50.720	74.960	4.427	14.814	185.861	17.187	231	708
Total Madrid	96.700	6.076	12.790	13.420	1.254	5.091	53.095	4.889	46	39

Fuente: adaptado de la tabla 6 del MEC (2004).

Como se puede apreciar en estas muestras de información estadística del MEC, se ofrecen datos desagregados muy exhaustivos sobre el alumnado de origen extranjero. Los datos de crecimiento de población extranjera en nuestro país y en las escuelas españolas han servido para explicar el interés también creciente hacia la atención educativa a este tipo de alumnado, lo que se ha venido en llamar, no siempre con acierto, "educación intercultural" (Gil Jaurena y Téllez, 2005).

Más allá de la descripción de la población escolar, la categorización de la diversidad en función de la variable "origen nacional" tiene como desventaja el que, al centrarse en una dimensión cerrada, no deja ver las características individuales y puede convertirse en una etiqueta estereotipada que sirva para justificar decisiones o medidas educativas poco analizadas en términos de beneficios o perjuicios individuales. El uso y abuso que se haga de la información, parcial, acerca de los estudiantes, es un elemento a considerar al abordar el tema de la diversidad cultural en educación.

7.1.2. Imágenes de la diversidad desde la Administración Educativa

Para aproximarnos a la idea que sobre la diversidad cultural maneja la Administración Educativa, se analiza en este punto la información pública puesta a disposición de la comunidad educativa por parte del MEC en las páginas del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). En la web se encuentran una serie de páginas sobre *atención a la diversidad*²⁰ (www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_00.htm).

²⁰ Consultado el 14-12-2004. El enlace actual, consultado el 31-7-2007, es http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/03_00.htm

En esta sección de la web del CNICE se incluye un apartado denominado *interculturalidad* en el que se desarrollan cuatro puntos:

- marco legislativo
- inmigrantes
- minorías étnicas
- aulas itinerantes

Se incluye en el anexo I un extracto de la información que el CNICE hacía pública a través de su página web en el curso 03-04 (información que actualmente sigue disponible con algunas modificaciones), y se comentan a continuación algunos puntos de dicha información en relación con la imagen de la diversidad que transmiten.

A pesar de que bajo el término *interculturalidad* se han incluido tres grupos diferentes (inmigrantes, minorías étnicas y aulas itinerantes), el marco legislativo al que se hace alusión menciona preferentemente a los inmigrantes, y lo hace, tal y como muestra este párrafo extraído del texto disponible en la página web del CNICE, en un marco de problematización de la diferencia:

"(...) este colectivo (inmigrantes) siempre ha estado presente, al igual que otras minorías étnicas, al estar incluidas dentro de la atención a la diversidad, que sí ha sido ampliamente legislada en los últimos años, en un afán de dar solución a la problemática que de una manera directa afectaba a los centros como consecuencia de la problemática surgida de la diversidad, en los que se implicaba a los inmigrantes"

(www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_01.htm)

Se puede afirmar que desde el CNICE del MEC se concibe la inmigración como un fenómeno que genera una problemática en la escuela, expresada en los siguientes términos:

"La llegada de este enorme contingente de niños y niñas a los centros españoles no ha pasado desapercibida para el profesorado que ha visto cómo los problemas aumentaban a medida que el número de alumnos inmigrantes era mayor en las aulas. Entre éstos caben citar los siguientes: cultura diferente, incorporación tardía de algunos alumnos, retraso escolar, desconocimiento del idioma, aumento excesivo de estos alumnos en algunos centros públicos, los centros reciben a un grupo muy heterogéneo de alumnos, problemas de disciplina, aparición de algunos conflictos religiosos, poca o nula implicación familiar en las tareas escolares, falta de integración real del alumno inmigrante al sistema educativo, y falta de un plan de acogida".

(www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_01.htm)

Sin profundizar demasiado en el análisis del discurso, es posible apreciar que la forma y los términos en que se expresa el MEC a través del CNICE (ver anexo I) remite a una idea esencialista de cultura; a una imagen rígida de la diversidad que es entendida como categorías sociales que asocian diversidad-cultura-país de origen; a visiones estereotipadas de los estudiantes a través del filtro (único) de su "cultura nacional"; y, lo que es más grave aún, a asociar de manera "natural" estos elementos a ideas negativas como conflicto, problema, abandono, retraso y fracaso escolar, desinterés de las familias, población marginal, guetos, problemas de disciplina, falta de integración, etc. Se habla también en la web del CNICE de colectivos específicos asociados más directamente a determinados problemas

(musulmanes, magrebíes, ecuatorianos). Solamente en dos momentos puntuales del documento se hace mención a la responsabilidad del sistema educativo en estos “problemas”: se reconoce, de manera inespecífica, el relativo fracaso de las normativas surgidas más recientemente; y se menciona la falta de planes de acogida como motivo de conflictos, unido a veces al rechazo de los autóctonos a los recién llegados.

Como síntesis acerca de la idea “oficial” de diversidad cultural, se asume desde la Administración, tal y como se ha analizado, una idea de la diversidad vinculada en primer lugar a categorías descriptivas cerradas (básicamente el origen nacional) y asociada además a connotaciones negativas (problemas educativos, deficits, carencias).

7.2. Políticas, prácticas y recursos educativos sobre atención a la diversidad cultural de los estudiantes

En este apartado se presentan por una parte un análisis de las políticas educativas europeas, nacionales y de la Comunidad de Madrid en relación a la diversidad cultural; y por otro una revisión de prácticas y recursos promovidos en la Comunidad de Madrid especialmente para la atención a la diversidad cultural, tal y como se ha conceptualizado en estos contextos (ver apartado anterior 7.1. en este capítulo).

7.2.1. Políticas educativas sobre atención a la diversidad cultural

La atención a la diversidad cultural de los estudiantes ha tenido una consideración mayor y más explícita en las directrices europeas que en las nacionales o

autonómicas. En este sentido, se pueden consultar en el **contexto europeo** los siguientes documentos:

- el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la educación intercultural (1997)
- la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002
- la Declaración de los Ministros de Educación Europeos sobre educación intercultural en el nuevo contexto europeo (Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, Atenas, 2003).

Las políticas europeas se dirigen a favorecer la cohesión social y a alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea, y se han orientado hacia tres vertientes relacionadas con el mundo educativo (Aguado *et al.*, 2006a: 31-32):

- El desarrollo de las competencias lingüísticas, el multilingüismo como forma de lograr una identidad europea intercultural.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de una educación intercultural, desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.

Los dos primeros ejes han sido los más desarrollados, mientras que el tercero es más incipiente y todavía se encuentra menos desarrollado que los dos primeros. Las diversas declaraciones insisten en la defensa de los derechos humanos, en el desarrollo de los principios de igualdad y en la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social atendiendo a diversas circunstancias, entre ellas la diversidad cultural. Esto ha dado lugar a las llamadas políticas de

integración de los inmigrantes, que inicialmente se han basado en acciones dirigidas específicamente a los inmigrantes de terceros países no comunitarios para su acercamiento a la lengua y cultura del país de acogida de la Unión Europea. También en el reconocimiento de ciertos derechos, entre ellos el derecho a la educación y a la protección de su identidad cultural impulsando su conocimiento de la lengua materna.

Otras acciones paralelas han ido dirigidas a la erradicación y la prevención del racismo y de la xenofobia en la UE y contra la segregación, fundamentalmente a raíz de la constatación de la presencia de estas actitudes en sus diferentes formas. Estas acciones han ido dirigidas a toda la población, poniendo especial énfasis en su incorporación dentro de los sistemas educativos, en los principios de igualdad y en los derechos fundamentales de todas las personas. No obstante, estas políticas se han desarrollado de forma paralela a unas políticas sobre migración que han supuesto fuertes restricciones a la entrada en la UE de trabajadores provenientes de países extra-comunitarios pobres.

Más recientemente, las acciones y medidas aplicadas se han comenzado a orientar a favorecer la integración social de los inmigrantes mediante una atención no segregada, sino favoreciendo la utilización de los cauces y servicios ordinarios en condiciones de igualdad con el resto de la población. Así se han desarrollado diversos programas y acciones, si bien con desigual contenido respecto a la diversidad cultural. Los planteamientos más recientes apuestan -aunque todavía de forma incipiente y no de forma coherente en todas las acciones- por políticas cercanas al enfoque intercultural, como única vía posible hacia una verdadera ciudadanía basada en valores democráticos.

Esto supone la adopción de nuevos planteamientos en la política general de la UE que ha de dar un importante giro a sus políticas, basadas prioritariamente en parámetros económicos, para incorporar nuevos valores culturales y sociales que hagan posible su cohesión.

Respecto al tercer eje citado dentro de la política educativa europea, el de la educación intercultural como tal, el exponente más importante (más por su contenido que por su influencia práctica, aún muy limitada) que se ha encontrado es el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la "La educación intercultural" (1997). En el mismo se delimitan los términos "multicultural" e "intercultural" y se hace hincapié en

"que la educación intercultural debería tomar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello, debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en razón de esta diversidad cultural y lingüística. Se trata de un planteamiento que se opone a cualquier tipo de pensamiento o praxis segregacionista" (punto 2.1.).

"que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural por los centros escolares y la formación significa romper definitivamente con esa idea errónea según la cual la concepción lingüística y cultural dominante que se enseña a los escolares es la única forma legítima de comunicación (...)" (punto 2.2.).

En este sentido, plantea también la conveniencia de incrementar el apoyo a las redes transnacionales y a los proyectos de cooperación, tales como los realizados por el Grupo INTER a nivel europeo (por ejemplo, Aguado *et al.*, 2006a y Aguado *et al.*, 2006b).

Si bien el Consejo de Europa y la Comisión Europea son dos organizaciones que han influido en los desarrollos educativos relacionados con la diversidad social en las sociedades europeas, el impacto de estas en las políticas nacionales educativas ha sido limitado, ya que los Estados europeos no les han permitido interferir en el dominio educativo, puesto que se considera como ámbito exclusivo de la jurisdicción nacional (Jagdish S. Gundara, 2000). Se trata por tanto de recomendaciones y no de normativas de aplicación prescriptiva y regulada a nivel europeo.

En cuanto al **contexto nacional**, durante el tiempo en que se realizó el trabajo de campo de la tesis (de 2003 a 2005) la legislación educativa vigente era la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), y la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) acababa de aprobarse (2002). La Ley Orgánica de Educación (LOE) fue aprobada en 2006, por lo que no regía las actuaciones educativas desarrolladas durante la recogida de información en el trabajo de campo de la tesis.

Si se repasan estas dos leyes educativas vigentes en ese momento (cursos 03-05 y 04-05), se encuentran los siguientes elementos a destacar en lo relativo a la atención a la diversidad cultural:

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE Núm. 238, 4 de octubre de 1990 (MEC, 1990)

•Aparición de los temas transversales: si bien términos como diversidad cultural o educación intercultural todavía no aparecen, sí existe un tema transversal denominado "educación para la paz", en el que posteriormente se ha incluido en

ocasiones la educación intercultural. La literatura sobre educación y diversidad de los años 90 ha considerado la educación intercultural como un eje transversal (Muñoz Sedano, 1997; Lluch y Salinas, 1996; Meroño, 1996; etc.). En este sentido, la educación intercultural se considera fundamentalmente educación para la convivencia en la diversidad, y valores como la tolerancia, el respeto o la integración se convierten en centro del discurso sobre interculturalidad.

•La igualdad entre los sexos se contempla como un aspecto importante a considerar en el proceso educativo. Ej.:

Preámbulo LOGSE

(...) la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

Artículo 57

3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

•La atención a la diversidad se considera un elemento clave de la calidad educativa y se proponen diversas medidas curriculares y organizativas para favorecer la adaptación de la educación a las necesidades de un alumnado diverso. No se contempla expresamente la diversidad cultural.

•La compensación de las desigualdades en la educación (título V) se convierte en una medida fundamental para hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Artículo 63

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Unos años después, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (MEC, 1996), dice:

"El principio de igualdad de oportunidades en educación implica que para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, se pongan en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador".

Entre las medidas propuestas en este Real Decreto para la atención educativa del alumnado de primaria se encuentran las siguientes (art. 6.2.):

a) Programas de compensación educativa, de carácter permanente o transitorio, en centros que escolarizan alumnado procedente de sectores sociales o culturales desfavorecidos, con dotación de recursos complementarios de apoyo.

b) Programas de compensación educativa, mediante la constitución de unidades escolares de apoyo itinerantes, dirigidos al alumnado que por razones de trabajo itinerante de su familia no puede seguir un proceso normalizado de escolarización.

c) Programas de compensación educativa, mediante la creación de unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias, dirigidos al alumnado que por razón de hospitalización prolongada no puede seguir un proceso normalizado de escolarización.

(...)

f) Programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

•La escuela comprensiva, sobre sus dos ejes de curriculum común y curriculum diversificado, es la base del nuevo sistema educativo establecido con la LOGSE. (Ferrandis, 1988).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE), BOE Núm. 307, 24 de diciembre de 2002 (MEC, 2002)

Cuando esta ley es promulgada existe ya un debate en la sociedad sobre la educación intercultural, motivado principalmente por la llegada de alumnado extranjero a las aulas españolas. Esta inquietud se recoge expresamente en la exposición de motivos de la LOCE, aunque en ningún momento en el documento legislativo se habla de medidas orientadas a la educación intercultural.

Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración.

En su exposición de motivos, la LOCE declara aspiraciones como las siguientes:

El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

Esta ley propone algunas medidas:

- Como principios de calidad de la educación, se establecen entre otros en el Título Preliminar:

Artículo 1. Principios.

Son principios de calidad del sistema educativo:

a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.

b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

(...)

g) La flexibilidad para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.

- No hay alusión en la ley a los temas transversales, que aparentemente son eliminados del curriculum.
- Se considera al alumnado extranjero como alumnado con necesidades educativas específicas, al igual que el alumnado superdotado intelectualmente o con necesidades educativas especiales por discapacidad o trastornos de personalidad o conducta. En relación al alumnado extranjero, la LOCE recoge lo siguiente:

Artículo 42. Incorporación al sistema educativo.

1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en

conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley.

Los programas específicos (enseñanza de la lengua y competencias básicas) se realizan en aulas específicas para alumnado extranjero, aunque como referencia dispongan del aula ordinaria.

- Al igual que sucedía en la LOGSE, la educación compensatoria se propone como una medida que asegura la igualdad de oportunidades para una educación de calidad:

Artículo 40. Principios.

1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.

Se insiste, al igual que en la LOGSE (MEC, 1990) en un modelo compensatorio para corregir desigualdades. Sin embargo, y a diferencia de la ley de 1990, se considera la compensación desde el punto de vista remedial y no preventivo, actuando solamente sobre los efectos y no sobre las causas de la desigualdad o desventaja.

Ninguna de las dos leyes educativas define explícitamente la diversidad cultural. El modelo LOGSE unifica la idea de "necesidades educativas especiales" y la hace extensiva a todo un conjunto de colectivos. El modelo LOCE parte de un concepto (implícito) restrictivo de la diversidad al diferenciar tres colectivos específicos que requieren una especial atención: los alumnos inmigrantes, los alumnos con discapacidad y los alumnos superdotados intelectualmente. La diversidad cultural es equiparada a inmigración. Al proponer medidas de educación compensatoria la diversidad cultural es infravalorada al quedar asociada al déficit (del Olmo y Gil Jaurena, 2007).

Se presenta a continuación (cuadro 26) una comparativa entre las dos leyes educativas mencionadas en relación a diferentes dimensiones, elaborada a partir de la comparativa realizada por FETE-UGT Castilla-León (sin fecha):

Cuadro 26. Comparativa entre LOGSE y LOCE

Tema	LODE, LOGSE, LOPEG	LOCE
Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Respuestas a las diversidades de alumnos/as: <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza personalizada - Materias optativas - Adaptaciones curriculares - Diversificación curricular - Posibilidad de refuerzos y apoyos a los alumnos/as que lo necesiten - La metodología se adaptará a cada alumno/a 	<ul style="list-style-type: none"> - Itinerarios formativos en Educación Secundaria Obligatoria
Alumnado con necesidades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos/as con necesidades educativas especiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos/as extranjeros - Alumnos/as con necesidades educativas especiales - Alumnos/as con superdotación intelectual
Observaciones y valoraciones ²¹	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en el desarrollo de las capacidades de los alumnos/as por medio de los conocimientos de las áreas y asignaturas - Se evalúa el proceso y el resultado del aprendizaje - Es integradora - Equilibra la comprensividad y la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Se basa en la adquisición de conocimientos - Se evalúa el resultado del aprendizaje - Es segregadora - Elimina la comprensividad y desatiende la diversidad

Fuente: Adaptado de FETE-UGT Castilla-León, sin fecha.

En síntesis, se puede decir que la normativa educativa en relación a la diversidad cultural de los estudiantes se refleja en dos vertientes contradictorias:

como declaración de intenciones, resaltando aspectos como la igualdad de oportunidades, la atención a las necesidades individuales, la convivencia democrática, la educación en valores, o la metodología activa. Estos principios del sistema educativo, que suelen resultar genéricos, no contradicen el enfoque intercultural.

²¹ Valoraciones realizadas por FETE-UGT

como medidas organizativas y metodológicas de atención a la diversidad, vinculadas fundamentalmente a la compensación educativa (que entiende la diversidad desde modelos de déficit) y, más recientemente, a la enseñanza del español a alumnado extranjero. Las medidas concretas que las regulaciones que desarrollan las leyes orgánicas proponen entran a veces en contradicción con el enfoque intercultural. Los grandes fines propugnados en las declaraciones de intenciones de las políticas educativas no resultan problemáticos para los fines de la educación intercultural; son los medios propuestos de manera más concreta, las asignaciones presupuestarias, las medidas organizativas o los criterios de clasificación o adscripción de los estudiantes los que dificultan la consecución tanto de los fines generales previamente manifestados por las leyes, como de los objetivos propios del enfoque intercultural.

En el caso de la **Comunidad de Madrid**, las regulaciones específicas (que se engloban en el segundo grupo de medidas políticas, de carácter organizativo o metodológico) vigentes durante el período en que se desarrolló el trabajo de campo fueron las siguientes (recopilación de normativa y recomendaciones que orientan las políticas y actuaciones relacionadas con atención a la diversidad cultural en educación, disponible en CREADELEX <http://apliweb.mec.es/creade> consultado el 30-7-07):

- *Orden 2316/1999, de 15 de octubre por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa (BOCM 25 de octubre)*. Regula las actuaciones dirigidas a "apoyar la inserción socioeducativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales y culturales

desfavorecidas que se escolariza en centros de Educación Infantil y Primaria y en los que imparten Educación Secundaria Obligatoria”.

- Decreto 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid.

Recoge principios de convivencia a conseguir, como respeto, tolerancia y solidaridad, y propone la elaboración por parte de cada centro de un Reglamento de Régimen Interior que explicita tanto normas como sanciones.

Las resoluciones se refieren a la compensación educativa y a regular las normas de convivencia en los centros educativos. Ambos extremos resultan significativos, ya que la diversidad cultural aparece vinculada a compensación (necesidades educativas especiales, situación desfavorecida) y a convivencia (para regularla desde un punto de vista normativo y disciplinario). Sin entrar en más detalles sobre el contenido de las normativas, se puede afirmar que el discurso mantenido por la política educativa es, a nivel general, pretencioso y en general asumible desde enfoques interculturales; y a nivel específico se concreta en medidas y regulaciones poco favorecedoras de la consecución de los propios objetivos que propone: igualdad de oportunidades, convivencia democrática, equidad, educación de calidad para todos los estudiantes.

Jonatan Pozo y Luz Martínez (2003) centran su análisis de las políticas educativas en la Comunidad de Madrid en la asociación de inmigración y compensación educativa, así como en las contradicciones entre el discurso y la práctica, concluyendo que

“la Administración predica el discurso de lo políticamente correcto: “la inmigración enriquece a la escuela” y realiza un tratamiento asimilacionista de la diferencia” (Pozo y Martínez, 2003: 24).

7.2.2. Prácticas escolares y recursos de atención a la diversidad cultural

Más allá de las normativas y recomendaciones surgidas a raíz de la creciente visibilidad (también reflejada en las políticas) de la diversidad cultural, afloran en las Administraciones y en los centros educativos diferentes prácticas, proyectos, iniciativas, recursos, servicios, bajo el nombre "educación intercultural". Sin pretensiones de exhaustividad, conviene llamar la atención acerca de dos cuestiones en este apartado de análisis del contexto socioeducativo en el que se desarrolla la tesis:

- la proliferación de prácticas denominadas "interculturales", que desde el enfoque que en este trabajo se maneja no siempre podrían considerarse como tal.
- la existencia de prácticas escolares que, sin el adjetivo "intercultural", responden más adecuadamente a este enfoque de atención a la diversidad cultural.

En el primer grupo (prácticas calificadas como "interculturales") se pueden situar desde programas oficiales como el Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí²² (que se comenta más adelante en este apartado) hasta las fiestas interculturales en los centros educativos, pasando por experiencias como la mediación intercultural, el servicio de traductores e intérpretes (SETI²³), el servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI²⁴) o las aulas de enlace.

²² Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí: www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inn07 consultado el 30-7-07

²³ Servicio de traductores e intérpretes (SETI): www.madrid.org/promocion/diver/seti.html consultado el 30-7-2007

²⁴ Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI): www.madrid.org/promocion/diver/sai.htm consultado el 30-7-2007

En el segundo grupo (prácticas no expresamente calificadas como "interculturales") encontramos experiencias como las comunidades de aprendizaje²⁵ en algunos puntos de la geografía española, las iniciativas individuales de profesores/as (a veces centros) de trabajo por proyectos, metodologías participativas o las escuelas democráticas de la red del Proyecto Atlántida²⁶.

En este apartado se abordan algunas de las iniciativas desarrolladas en la Comunidad de Madrid bajo el nombre de educación intercultural²⁷. Todas ellas se dirigen a la población escolar de origen extranjero.

En el contexto de la Comunidad de Madrid, la actuación educativa de mayor relieve en cuanto a la atención a la diversidad cultural desde instancias oficiales son las aulas de enlace para alumnado inmigrante. Estas aulas han sido definidas por un grupo de trabajo en la Consejería de Educación como

"comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro, propiciando la integración socio-cultural y la creación de actitudes favorables hacia las diferentes culturas" (del Olmo y Gil Jaurena, 2007).

Estas Aulas atienden educativamente al alumnado de origen extranjero de 8 a 16 años que desconoce el idioma español o que presenta grave desfase curricular como consecuencia de su falta de escolarización en el país de origen. El objetivo de

²⁵ Comunidades de aprendizaje: www.comunidadesdeaprendizaje.net consultado el 1-2-2005

²⁶ Proyecto Atlántida. Educación y cultura democráticas: www.proyecto-atlantida.org consultado el 30-7-2007

²⁷ Para la elaboración de este epígrafe se ha utilizado información procedente del informe de investigación de Aguado *et al.* 2006a, en el que la autora de la tesis también ha participado.

este programa es compensar los déficits detectados para que los estudiantes se incorporen a las clases regulares.

La filosofía que subyace a esta medida es la instrucción en la lengua vehicular, que se considera el instrumento fundamental para la integración social. Una vez definida desde esta perspectiva, la atención al alumnado inmigrante se centra *exclusivamente* en la enseñanza del español como segunda lengua. La Consejería de Educación no contempla, de ninguna forma, la necesidad de continuar la instrucción en la lengua de origen, no la pone en práctica ni tampoco la considera positivamente. De hecho, a partir de algunos trabajos de campo realizados, se ha podido comprobar cómo los profesores/as con los que se ha trabajado *“consideran positivo que los estudiantes olviden rápidamente su lengua de origen, porque ello les permitirá aprender español más rápidamente y por lo tanto integrarse antes con el resto del alumnado”* (del Olmo y Gil Jaurena, 2007).

El español como segunda lengua en España se ha denominado “adaptación lingüística” para estudiantes inmigrantes, y el objetivo es enseñar las habilidades comunicativas básicas en un periodo de tiempo corto para que los inmigrantes puedan asistir a las clases regulares (Gil Jaurena, 2004). En general en España la enseñanza del español como segunda lengua se percibe como un problema, algo comprensible si se considera que el problema es la falta de recursos y de formación del profesorado que se hace cargo de ello. Pero, por el contrario, parece que algunos educadores culpabilizan o responsabilizan a los inmigrantes y los identifican como “el problema” (del Olmo y Gil Jaurena, 2007).

Enmarcado en el Plan de Atención a la Diversidad de la CAM, uno de los servicios a disposición de los centros educativos es el SAI (Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante). Se trata de

"un servicio de apoyo y asesoramiento dirigido a facilitar la incorporación educativa del alumnado inmigrante que se escolariza a lo largo del curso escolar, especialmente cuando no domina el español, lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje"

(<http://www.madrid.org/promocion/diver/sai.htm>).

Ofrece dos tipos de servicio:

- Orientación: asesoramiento sobre el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción del alumnado inmigrante y la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo.
- Apoyo a centros: apoyo a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante de nueva incorporación.

Los objetivos de este servicio son, según se indica en la web:

Asesorar sobre el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socioafectiva del alumnado inmigrante en centros sostenidos con fondos públicos, facilitando la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo, y dando la orientación necesaria respecto a recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua.

Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante que desconoce el español y que se escolariza una vez iniciado el curso escolar en centros públicos en los que se imparte Educación Compensatoria.

En palabras de un miembro del equipo directivo de un Centro de Primaria,

"la ayuda del SAI consiste en que un mediador se ha reunido con los padres para informarles de recursos y cómo solicitarlos. La ayuda del SAI es al centro

en la enseñanza del castellano: envían una persona una tarde a la semana para enseñar español a los alumnos inmigrantes que no lo saben, y facilitan información de recursos o programas para enseñar español que los profesores pueden usar. El SAI también ha dado una tabla con las correspondencias entre la educación que se da en España y la que han recibido los alumnos no españoles en sus países de origen.” (Aguado et al., 2006a: 104).

Se trata este, por tanto, de un servicio específico dirigido a una población muy concreta y planteado con el fin de compensar las deficiencias lingüísticas y comunicativas del alumnado extranjero de incorporación tardía al sistema educativo español.

En relación a la lengua de origen, existen convenios con Portugal y Marruecos para llevar a cabo programas de enseñanza de la lengua y cultura portuguesa y árabe-marroquí en centro españoles.

El Ministerio de Educación y Ciencia, coordinado con la Embajada de Portugal, gestiona el **Programa de Lengua y Cultura Portuguesa** para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos inmigrantes luso hablantes procedentes de diversos países de lengua portuguesa (Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, etc.). Se desarrolla en centros que escolarizan a alumnos/as de origen portugués y su objetivo principal es mantener las referencias lingüísticas y culturales de los hijos de los trabajadores e inmigrantes portugueses, además de potenciar en el alumnado español el interés y respeto por las diferentes culturas. En los niveles de Educación Infantil y Primaria se adscribe profesorado nativo portugués a los centros españoles correspondientes (colegios públicos y centros privados concertados). Las actividades de enseñanza del portugués forman parte del conjunto de actividades lectivas, a través de las modalidades de intervención

en “clases integradas” (en las que el profesorado portugués y el profesorado español desarrollan su actividad didáctica con el conjunto del alumnado del aula) o en “clases simultáneas” (en las que el profesorado portugués atiende al grupo de alumnos que han optado por participar en el Programa). Además, en estos centros se desarrollan otras actividades complementarias como intercambios de alumnado y visitas de estudio a ambos países, Semanas Culturales de Portugal y Clubes de Portugués, o actividades de formación del profesorado. (<http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=612&area=intercultural>).

En Madrid, en el curso 2000/01, menos del 11% de los estudiantes de origen portugués siguieron este programa (Gil Jaurena, 2004).

Por su parte, el **Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí** se desarrolla en aplicación del Convenio de Cooperación Cultural entre España y el Reino de Marruecos de 1980 y está enfocado a los alumnos/as de origen marroquí matriculados en centros públicos españoles. Tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

- fomentar la enseñanza de la lengua y cultura de origen,
- integrar a los alumnos marroquíes en el sistema educativo español,
- favorecer una educación intercultural.

Existen dos modalidades (www.mec.es/cide/innovacion/convenios/hispano/), recogidas en el cuadro 27. La mayor parte de los centros siguieron el modelo A (fuera del horario escolar); en Madrid, menos del 4% de los estudiantes de origen marroquí siguieron el programa en el curso 2001-02 (Gil Jaurena, 2004). El Consejo Escolar del Estado (2001) considera que el Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí debe tener en cuenta el hecho de que muchos

inmigrantes de origen marroquí tienen por lengua materna el tamazight y desconocen el árabe.

Cuadro 27. Modalidades del Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí

<u>Modalidad A</u>	<u>Modalidad B</u>
Pensada para centros escolares con pocos alumnos marroquíes	Pensada para centros escolares con un número elevado de alumnos marroquíes
Las clases se imparten fuera del horario lectivo	Las clases se imparten dentro del horario lectivo
Un profesor marroquí atiende a varios centros	Un profesor marroquí suele atender a un solo centro

El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa parece más efectivo desde la perspectiva intercultural que el de Lengua Arabe y Cultura Marroquí, dado que está abierto a todos los estudiantes (y no solo a los de origen portugués). El Programa de Lengua Arabe y Cultura Marroquí se dirige exclusivamente a estudiantes marroquíes y en muchos casos las clases se dan fuera del horario escolar, dificultando la consecución de objetivos coherentes con el enfoque intercultural del que se habla explícitamente en el programa (coexistencia, tolerancia, ...). (Gil Jaurena, 2004). Ambos programas para el mantenimiento y la enseñanza de la lengua de origen alcanzan a una pequeña población de estudiantes de origen portugués o marroquí, aunque difieran en aspectos como la inclusión del programa en el horario escolar o la apertura a estudiantes de origen español (como es el caso del programa portugués).

En síntesis, la atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid²⁸ se concibe y organiza no como enfoque educativo general que se traduce en cambios en la atención a todos los estudiantes de manera más individualizada, sino como educación compensatoria basada en medidas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Siguiendo la lógica del discurso contradictorio ya comentado en relación a las políticas educativas (apartado 7.2.1. en este capítulo), para la atención a la diversidad-educación compensatoria, con objetivos como “promover la igualdad de oportunidades, facilitar la incorporación e integración social y educativa, o potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas”, se establecen medidas de apoyo y compensación en grupos o aulas específicas, con profesorado o personal específico, y con servicios de carácter también especial. Se aprecia que la asociación entre diversidad y compensación, y por lo tanto, diversidad y deficiencia, es hoy por hoy la tendencia predominante en la política y las prácticas que se promueven desde la Administración para la atención a la diversidad.

En este ámbito es en el que se ha realizado el trabajo de campo que a continuación se expone.

²⁸ www.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html consultado el 30-7-07

PARTE II:
TRABAJO DE CAMPO

Tras una primera parte dedicada a enmarcar la tesis a nivel teórico, en el marco de la investigación educativa y a nivel contextual, en esta segunda parte del estudio se explica cómo se ha desarrollado el trabajo de campo, desde su etapa de diseño hasta la presentación de los resultados obtenidos.

Comienza este bloque con el diseño de la investigación (capítulo 8), sobre el cual se detallan las cuestiones y objetivos de estudio, la metodología y cronograma seguidos, la recogida de información, pautas consideradas en el análisis de la misma, y consideraciones acerca de la calidad y limitaciones del estudio.

Se dedica el capítulo 9 a la descripción de la muestra (escenarios y personas que han colaborado en el estudio), especificando en primer lugar cómo se ha realizado la selección de la misma.

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo se presentan en los capítulos 10 y 11. Si bien el primero de ellos se centra en los resultados para cada una de las dimensiones consideradas (delimitadas en el capítulo 5), el segundo presenta dos posibles escenarios narrados a partir de las observaciones y entrevistas realizadas en los centros: uno más y otro menos ajustado al enfoque intercultural.

CAPÍTULO 8. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La etapa de diseño del estudio corresponde a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. En estos momentos, una vez finalizado el estudio, se presenta *a posteriori* un diseño ya implementado.

La finalidad del trabajo de campo deriva del objetivo primero y último de esta tesis, a saber, realizar propuestas de mejora de la educación primaria en una línea intercultural. Una vez delimitado a qué nos referimos con un enfoque de educación intercultural para la etapa de educación primaria (capítulos 2-5), y revisados tanto algunos trabajos de investigación previos en el área (capítulo 6) como el contexto local en el que se ubica el trabajo (capítulo 7), se responde aquí a la segunda parte del título de la tesis: la mirada a la práctica escolar. Con un propósito diagnóstico, que se considera fundamental y previo a la elaboración de propuestas de cambio, se plantea el análisis de la educación primaria desde un enfoque intercultural.

Se recuerda que este trabajo de tesis se ha desarrollado en el marco de un proyecto de I+D (Aguado *et al.*, 2007a), por lo que buena parte del diseño y desarrollo del estudio son comunes o similares: las técnicas e instrumentos de recogida de información, parte de la muestra (escenarios y personas), el tipo de análisis realizado, el equipo investigador. Sin embargo, existen diferencias entre ambos estudios:

Si el proyecto global abarcaba distintos escenarios de educación obligatoria en el territorio nacional, la tesis se centra en los centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid.

Si el proyecto global tenía como objetivo valorar la utilización de un enfoque intercultural y validar un modelo explicativo de relaciones entre variables, la tesis se centra en el análisis desde el enfoque intercultural de algunas dimensiones ya especificadas en el capítulo 5, y analiza con más detalle algunos aspectos que en el proyecto de I+D quedaban apuntados.

Por tanto, se puede considerar que la tesis se nutre de los planteamientos y las informaciones proporcionadas en el marco del I+D, pero tiene como foco un escenario más limitado (una muestra más localizada), y unas dimensiones de análisis centradas en la labor del profesorado, valoradas desde un enfoque intercultural y orientadas metodológicamente a la descripción e interpretación de las prácticas escolares.

8.1. Cuestiones de investigación

Dado el carácter descriptivo-interpretativo de este trabajo de tesis doctoral, el diseño de la misma responde a un modelo mixto y, en lugar de "hipótesis", propias de diseños de carácter experimental, se plantean "cuestiones de investigación" entendidas como "las facetas de un dominio empírico que el investigador desea investigar de forma más profunda"²⁹.

Las cuestiones que orientan el trabajo de campo en este estudio son las recogidas en el cuadro 28.

²⁹ Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage; citados por Rodríguez *et al.*, 1996: 68.

Cuadro 28. Cuestiones de investigación

<p>¿Está presente la educación intercultural en los centros educativos de primaria de la Comunidad de Madrid?</p> <p>¿De qué forma se hace visible?</p> <p>¿En qué medida está presente en las dimensiones siguientes: percepciones del profesorado, estrategias didácticas, recursos, evaluación, clima de centro?</p> <p>¿Qué limitaciones y posibilidades encontramos para su desarrollo? (puntos fuertes y débiles)</p>

8.2. Objetivos del trabajo de campo

Los objetivos del trabajo de campo vienen definidos por los objetivos generales de la tesis (capítulo 1), que son los cinco recogidos en el cuadro 29.

Cuadro 29. Objetivos generales de la tesis

<ol style="list-style-type: none">1- proponer un marco conceptual de la educación intercultural,2- conocer estudios e investigaciones realizados sobre diversidad cultural en educación y educación intercultural, en los contextos local, nacional e internacional,3- conocer el contexto socioeducativo en el que nos situamos: centros de educación primaria de la CAM y atención a la diversidad cultural,4- analizar la presencia y el desarrollo de un enfoque intercultural en la etapa primaria en centros educativos de la Comunidad de Madrid,5- y proponer medidas de mejora que favorezcan un enfoque intercultural en la práctica escolar, tanto en los centros educativos como en la formación de profesorado.
--

De entre estos cinco objetivos generales, el trabajo de campo propiamente dicho trata de responder al cuarto de ellos, de modo que los objetivos del mismo quedan definidos de la siguiente manera (cuadro 30):

Cuadro 30. Objetivos del trabajo de campo

4.- Analizar la presencia y el desarrollo de un enfoque intercultural en la etapa primaria en centros educativos de la Comunidad de Madrid.
4.1.- Describir los escenarios y prácticas desarrollados en los centros analizados desde un enfoque intercultural
4.2.- Identificar, describir y ejemplificar el desarrollo de un enfoque intercultural en varias dimensiones de la práctica escolar: concepción de la diversidad, concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades y estrategias, recursos, evaluación, y clima educativo.
4.3. - Contrastar los discursos y las prácticas en torno al enfoque intercultural en los centros y las dimensiones analizadas
4.4.- Identificar y explicar condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de un enfoque intercultural en los centros educativos analizados.

Una vez delimitado el marco de la investigación en los capítulos 2 a 7, respondiendo a los tres primeros objetivos de la tesis, el trabajo de campo se centra en el cuarto objetivo de "análisis de la utilización de un enfoque intercultural en la educación primaria en la Comunidad de Madrid", valorada y explicada tal y como se detalla en los capítulos 8-9 (diseño de investigación y características de la muestra) y 10-11 (resultados).

8.3. Objeto de estudio / dimensiones y aspectos analizados

El estudio toma como escenario los centros educativos de Primaria de la Comunidad de Madrid, y como objeto de estudio seis dimensiones referidas a la práctica escolar: las creencias del profesorado acerca de la diversidad, la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, la actividades y estrategias utilizadas en el aula, los recursos didácticos, la evaluación del estudiante y el clima de centro.

Se ha hablado del centro educativo como elemento central y enmarcador del trabajo de campo. Sin embargo, la unidad muestral a la que se refieren los aspectos analizados en el estudio es la práctica escolar desarrollada por el profesorado. Se parte de que todos los enfoques educativos se aplican gracias a que el profesorado los utiliza en lo que hace con sus estudiantes en clase.

El trabajo de campo, como ya se ha comentado anteriormente, se enmarca en el trabajo desarrollado en el Proyecto de I+D *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Validación de un modelo explicativo causal*, dirigido por Teresa Aguado (2007a), y que abarca aspectos relativos a los centros educativos, el profesorado, el alumnado y las familias. En esta tesis el foco son algunas de estas dimensiones de la práctica escolar, referidas fundamentalmente al profesorado, ya sea directa o indirectamente. En el capítulo 6 sobre antecedentes de investigación se ha señalado, en el apartado 6.2.2., cuáles de los aspectos e instrumentos utilizados en el I+D han sido analizados y aplicados en esta tesis (cuadro 22). En este capítulo se ahonda en la descripción de los mismos. La selección de las dimensiones relativas a la práctica escolar responde a las siguientes motivaciones, ya señaladas en el capítulo 5 (apartado 5.1.):

- justificación en base al marco *teórico*: delimitación de dimensiones contempladas en otros estudios de carácter teórico o práctico.
- justificación en base al carácter *práctico* y a los objetivos de la tesis: selección de dimensiones susceptibles de mejora, posibilidad de incidir en los aspectos relativos al profesorado más que en otros.
- justificación en base a la *metodología* aportada por las investigaciones previas: disponibilidad de los instrumentos utilizados y capacidad para utilizarlos y analizar la información.

Las dimensiones contempladas en el trabajo de investigación son seis: dos de carácter conceptual y cuatro relativas a la práctica pedagógica (ver figura 11 en el capítulo 5). En el siguiente cuadro 31 se presentan, para cada dimensión:

- breve descripción de la dimensión en cuestión
- instrumento utilizado para su medida.

En el apartado 8.5.3.2. del presente capítulo se describen los instrumentos utilizados y los aspectos concretos que reflejan cada una de las dimensiones.

Cuadro 31. Dimensiones analizadas e instrumentos utilizados

Dimensión	Descripción	Instrumento utilizado
Ideas y creencias acerca de la diversidad	Analiza si la diversidad se conceptualiza desde modelos de déficit o diferencial-adaptativo	Entrevista al profesorado (Pregunta abierta)
Concepción de la enseñanza-aprendizaje	Alude a las creencias o teorías que el profesorado maneja en relación al propio proceso educativo y a su labor como docente, planteadas desde un enfoque constructivista	Escala de observación del aula
Estrategias didácticas	Representan el trabajo aplicado por el profesorado en el aula. Incluyen aspectos como motivación y afectividad, disciplina, tipo de actividades desarrolladas en el aula, y organización del aula	Escala de observación del aula
Recursos	Recoge qué materiales se utilizan y cómo son, y de qué "recursos humanos" se dispone para desarrollar la labor educativa	Escala de observación de los recursos
Evaluación	Describe los procesos y criterios aplicados al diagnosticar y evaluar las capacidades y aprendizajes de los estudiantes. Incluye aspectos como premisas generales en la evaluación y el diagnóstico, estrategias de evaluación utilizadas, comunicación de la evaluación, y evaluación y lenguaje. La entrevista incluye cuestiones acerca de logros escolares, estrategias de evaluación, objetivo de la evaluación	Escala de observación del aula Entrevista al profesorado
Clima de centro	Se refiere al enfoque educativo manejado por la escuela en su conjunto, que apoye y legitime las prácticas escolares acordes con el enfoque y los espacios de relación y comunicación intercultural	Escala de observación del centro

8.4. Metodología de investigación: procedimiento y temporalización

Las cuestiones de investigación planteadas en el trabajo de campo de esta tesis (cuadro 28, apartado 8.2.) determinan la utilización de una modalidad de investigación fundamentalmente cualitativa. A pesar del carácter metodológico mixto (descriptivo-interpretativo-causal) del proyecto de I+D que enmarca este trabajo (Aguado *et al.*, 2007a), la tesis se centra en los dos primeros fines de estudio: la descripción e interpretación, recurriendo para ello a técnicas propias de la investigación de carácter etnográfico (observación, entrevista). Sin embargo, y además, se han realizado análisis cuantitativos, con la ayuda del programa informático SPSS.

La investigación se enmarca en los diseños cualitativos de investigación y siendo más precisa, puede ubicarse en o entre los tipos de investigación descriptiva y etnográfica, siguiendo la clasificación que presenta Fernando Sabirón (2006: 244):

- Los **propósitos** de este estudio son los propios de investigaciones de tipo descriptivo: describir características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos sometidos a estudio; y aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para estudios futuros en profundidad.
- Los **criterios de interpretación** combinan los propios de investigaciones de tipo descriptivo y etnográfico:
 1. criterios de interpretación en investigaciones *descriptivas*: los resultados no determinan relación causal; los instrumentos deben plantear las cuestiones adecuadas; los instrumentos han de reunir las condiciones de

fiabilidad y validez; los estudios parten de categorías de interés preestablecidas, por lo que se invalida la posibilidad de descubrir nuevos factores.

2. criterios de interpretación en investigaciones *etnográficas*: los datos se recogen y analizan sistemáticamente; las conclusiones son aplicables, en primer término, a la situación estudiada, y extrapolables, posteriormente, a otros contextos similares; las relaciones en ningún caso pueden ser consideradas causales; las conclusiones contribuyen al conocimiento elaborando teoría, y sugiriendo casuísticas a considerar en estudios posteriores.

El estudio, aunque de carácter cualitativo, es relativamente estructurado dado el volumen de observadores/investigadores y escenarios implicados en el trabajo de campo, que exigía una coordinación de criterios de recogida de la información. De ahí que tanto los instrumentos de observación como las entrevistas realizadas tengan un carácter semiestructurado, tal y como se verá en el apartado 8.5.3.2.

Desde otra perspectiva metodológica, siguiendo la clasificación de los diseños presentada por Rodríguez *et al.* (1996: 95), el tipo de diseño utilizado en esta investigación es el estudio de casos múltiple, de tipo inclusivo, y con los **objetivos** ya mencionados de explorar la situación en torno a este tema, describir la realidad y dar pistas para mejorar las prácticas educativas y la formación de profesorado.

Se ha elegido el **diseño de casos múltiple** por ser considerado más robusto (Yin, 1984, citado por Rodríguez *et al.*, 1996: 96). Por ello se analiza la utilización de un enfoque intercultural en varios centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.

Se trata de un **estudio inclusivo**, ya que se ha preferido contemplar diferentes unidades de análisis de los casos:

- Por un lado, el nivel de *centro*: tratamiento otorgado a la educación intercultural en el centro educativo en su conjunto, focalizado en el clima de centro, medido a partir de la escala de observación de centro.
- Por otro lado, el nivel de *aula*: tratamiento otorgado a la educación intercultural por el profesorado de Primaria. Existen aquí dos niveles de análisis:
 1. la declaración de intenciones o del discurso acerca de la práctica escolar, detectado a partir de las entrevistas al profesorado
 2. el grado de utilización de un enfoque intercultural, detectado a partir de la observación en el aula (procesos de aula y recursos utilizados).

A pesar de considerar de manera diferenciada varias unidades de análisis (dimensiones de estudio), existe una pretensión de globalidad propia del enfoque intercultural.

Los **criterios para seleccionar los casos** que se han considerado han sido los siguientes (Rodríguez *et al.*, 1996: 99):

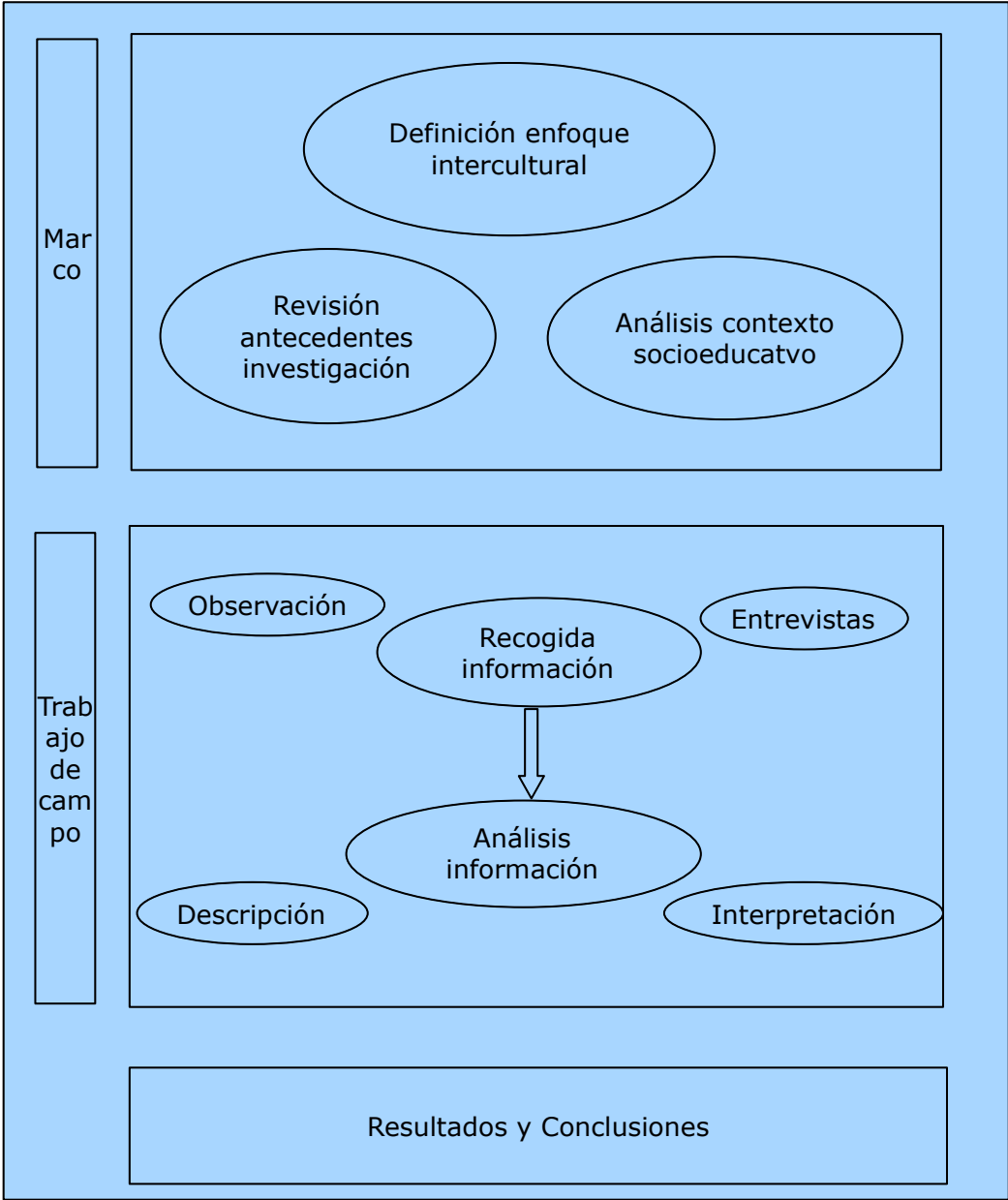
- Como *oportunidad para aprender*, se han seleccionado centros educativos a los que se puede tener fácil acceso, en las que la relación con los informantes se preveía buena, se permitía la presencia de los investigadores durante el tiempo pertinente y había probabilidades de que se dieran en ese contexto diversas aproximaciones a la diversidad cultural.

- *Variedad*: se han seleccionado centros con características diversas: localización geográfica, titularidad, tamaño, existencia o no de programas específicos, etc.
- *Equilibrio*: se han seleccionado centros en las que los contextos son diferentes: pluralidad lingüística, presencia mayor o menor de diversidad cultural, minorías o inmigración en el entorno, tipo de centro (grande, pequeño, de reciente creación, antiguo, público, privado, entorno rural, urbano ...)

En todo caso, en la investigación cualitativa el diseño es flexible. A pesar de la existencia de un marco teórico previo, de un diseño de investigación, de instrumentos para la recogida de información y de criterios para el análisis de la misma, la investigación realizada ha permitido que el diseño sea, de algún modo, emergente, y que se hayan realizado tanto descubrimientos progresivos a nivel teórico y metodológico, como recategorizaciones y cuestionamientos de los instrumentos y de los criterios de análisis teórico-metodológico.

El siguiente esquema (figura 13) recoge la metodología utilizada en el trabajo de tesis, desde la definición del marco teórico hasta la presentación de resultados y conclusiones.

Figura 13. Metodología de investigación



En el cuadro siguiente (cuadro 32) se señala el cronograma de la investigación. Las tareas y actividades realizadas para el desarrollo de esta tesis se han organizado en función de su carácter teórico-conceptual (mesa de trabajo) o de trabajo de campo (incluido el análisis de la información). Se ha incluido una tercera columna denominada "otras actividades" en la que se recogen aquellos

acontecimientos de carácter académico (formativo, docente o investigador) no directamente vinculados con la tesis pero que han influido indudablemente en el desarrollo de la misma. El hecho de que la tesis se haya desarrollado en el marco de un proyecto de I+D (Aguado *et al.*, 2007a) explica que muchas de las tareas incluidas en la tabla se hayan desarrollado de manera simultánea para dicho proyecto y para la tesis.

Cuadro 32. Cronograma seguido en la investigación

Fecha	Tareas y actividades		
	Mesa de trabajo	Trabajo de campo	Otras actividades
Junio-Septiembre 01	Cursos de Doctorado		Comienzo beca FPU-MEC en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, UNED (Junio 2001)
Año 2002	Trabajo de Investigación de Doctorado: <i>La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo</i>		Estancia en el OISE (Toronto, Canadá) (Mayo-Junio 02) Comienzo proyecto INTER (Octubre 02) DEA (Diciembre 02) Colaboración en curso de PFP "Educación Multicultural" (Diciembre 02 hasta la actualidad)
Enero-julio 03	Revisión bibliográfica y marco teórico Diseño de investigación (de acuerdo al proyecto I+D solicitado)		Estancia en Nottingham Trent University (Nottingham, Inglaterra) (Mayo-Julio 03)
Agosto 03-enero 04	Revisión bibliográfica y marco teórico Definición de las dimensiones de análisis Revisión y elaboración de	Localización de centros para el trabajo de campo Contactos con los centros	Comienzo proyecto I+D (Aguado <i>et al.</i> 2007a) Reunion inicial I+D (Diciembre 03) Colaboración en curso de PFP "La escuela intercultural" (Diciembre

	instrumentos: -escalas -entrevistas -hojas de registro		03 hasta la actualidad)
Febrero-julio 04	Revisión bibliográfica y marco teórico Establecimiento de criterios de aplicación de los instrumentos	Sesiones de formación con observadores UCM Trabajo de campo en C.P. Vicente Aleixandre de Miraflores de la Sierra (2-4 días a la semana) Trabajo de campo del equipo en otros centros de la CAM (2-4 días a la semana)	Reuniones equipo I+D (Febrero y Marzo 04) Estancia en Hamline University (St Paul, EEUU) (Junio-agosto 04)
Agosto 04-febrero 05	Revisión bibliográfica y marco teórico Revisión de criterios de aplicación de instrumentos	Registro de datos en soporte informático Transcripción de entrevistas Análisis descriptivo de datos del curso 03-04 Localización y contacto con centros	Reuniones equipo I+D (Octubre 04 y Enero 05) Seminario Educación Intercultural UCM-CIDE (Noviembre 04) Congreso ICSEI, Barcelona (Enero 05)
Marzo-julio 05	Revisión bibliográfica y marco teórico	Sesiones de formación con observadores UCM Trabajo de campo en C.P. Trabenco de Leganés (2-4 días a la semana) Trabajo de campo del equipo en otros centros de la CAM (2-4 días a la semana)	Reunión equipo I+D (Abril 05) Fin beca FPU-MEC (Mayo 05)
Agosto 05-septiembre 06	Revisión bibliográfica y marco teórico	Registro de datos en soporte informático Transcripción de entrevistas Análisis cuantitativo y cualitativo de información Análisis fiabilidad escalas observación Descripción características muestra (escenarios y personas)	Reunión equipo I+D (Octubre 05) Profesora ayudante en el Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, UNED (Noviembre 05) Congreso INTER, Madrid (Marzo 06) Seminarios interculturales Centro INTER 05-06

Octubre 06- febrero 07	Redacción informe final I+D (Aguado <i>et al.</i> , 2007a)	Reunión final I+D (Diciembre 06) Seminarios interculturales Centro INTER 06-07
Marzo 07- mayo 08	Redacción informe tesis	Comienzo proyecto I+D buenas prácticas (Marzo 07) Comienzo proyecto ALFA (Abril 07) Congreso Etnografía y Educación, Barcelona (Septiembre 07) Seminarios interculturales Centro INTER 07-08

Tres aclaraciones al cronograma anterior (cuadro 32) que ayudan a entender las tareas desarrolladas para la realización de la tesis son:

- A lo largo del período de tesis se han producido entrevistas periódicas con la Directora de la misma, no recogidas en el cuadro.
- En las reuniones del proyecto de I+D 2003-07, recogidas en la columna sobre "otras actividades", se han realizado tareas como: revisión de instrumentos, formación del equipo de la UNED en metodologías de observación y trabajo de campo, discusión de resultados provisionales, etc.
- En las sesiones de formación con observadores de la UCM, recogidas en la columna sobre "trabajo de campo", se han trabajado tanto el marco teórico (enfoque intercultural) como la recogida de información (instrumentos, pautas a tener en cuenta, dificultades encontradas, etc.).

8.5. Recogida de información

En este epígrafe se describen tanto las técnicas y pautas de recogida de información como los instrumentos concretos utilizados.

8.5.1. Técnicas de recogida de información

De acuerdo con el diseño de investigación elegido (descriptivo-interpretativo-etnográfico), las técnicas utilizadas para la recogida de información han sido dos: la observación y la encuesta (entrevista), complementadas de manera más inespecífica con el análisis de documentos.

a) Observación

La técnica de observación consiste en la "recogida de información sobre los hechos tal y como se presentan, en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico y siguiendo un plan sistemático de actuación. Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para análisis que permiten establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente" (de Lara y Ballesteros, 2007: 272).

El valor principal de esta técnica es la condición de *naturalidad*, ya que, tal y como señalan las autoras citadas, la observación proporciona un conocimiento de los hechos tal y como ocurren en contextos naturales, sin que haya ningún tipo de intervención ni manipulación por parte del observador.

Tradicionalmente, para caracterizar la observación, se han utilizado dos criterios: el grado de estructuración o sistematización de la misma, y el nivel de participación del observador en el campo. A continuación se explican brevemente cada uno de

ellos para posteriormente delimitar la técnica utilizada en la presente investigación.

- la observación según el grado de sistematización:

En un *continuum* de estructuración de las observaciones, se encuentra en un extremo la observación no sistematizada y en el otro la observación muy sistematizada, pasando por diferentes grados de estructuración. La opción o ubicación de una observación en un punto u otro del continuo depende de elementos como: la planificación previa de la observación, la existencia de un marco teórico previo, o la delimitación del problema o cuestión de investigación.

En este trabajo la observación realizada es de carácter estructurado o sistematizado: responde a una delimitación de las dimensiones y cuestiones a estudiar, a un marco teórico que tiene su reflejo en el instrumento utilizado (las escalas de estimación que se describen en el siguiente apartado), y a una planificación y desarrollo más o menos controlados.

La diversidad de observadores que han participado en el trabajo de campo hace que un instrumento de este tipo resulte adecuado, puesto que la recogida estructurada de información facilita la convergencia de criterios y el acuerdo en el análisis.

- la observación según el nivel de participación del observador/a en el campo:

Esta otra característica puede plantearse como un continuum cuyos polos son la participación total por un lado y la observación total por el otro (Hammersley y Atkinson, 1994, citados por de Lara y Ballesteros, 2007: 276). La participación en el campo alude al rol desempeñado por el observador y al grado de distanciamiento/acercamiento con la situación observada.

En esta investigación la observación, o más bien los observadores/as individuales que han participado en el estudio, se sitúan en diferentes puntos del continuo de participación:

el rol de los estudiantes de Magisterio de la Universidad Complutense que han hecho observación en sus centros o aulas de prácticas responde a una observación participante con un alto componente de participación en la situación observada.

el rol de las investigadoras/es del Centro INTER ha sido diverso: en general se han realizado observaciones con un grado de participación bajo en las situaciones de estudio (el rol primordial ha sido el de observador), pero en algunos casos el nivel de participación ha sido mayor.

en mi caso particular, he realizado observaciones en dos centros diferentes; en uno de ellos el nivel de participación e interacción ha sido bajo en las situaciones formales de enseñanza-aprendizaje; en el otro, el grado de participación se ha ido incrementando a medida que transcurría el tiempo, pasando de una participación baja a colaboraciones y aumento de las interacciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

En resumen, la técnica de observación utilizada en este estudio ha sido la observación participante estructurada, con diferentes matices en cada caso particular, en función de de cada observador/a y de cada situación de estudio.

b) Entrevista

La técnica de encuesta implica "un repertorio de preguntas escritas que requieren respuesta" (Kemmis y McTaggart, 1988, citado en de Lara y Ballesteros, 2007:

301). En el caso de que las preguntas y respuestas se realicen de forma oral, en una conversación intencional, se habla de entrevistas.

Los criterios habituales para clasificar las entrevistas son: el grado de estructuración, la persona entrevistada y la dimensión temporal.

- la entrevista según el grado de estructuración:

En el continuo de las entrevistas según este criterio, se encuentran en un extremo las entrevistas estructuradas y en el otro las no estructuradas, pasando por posiciones intermedias con algún grado de estructuración (entrevistas semiestructuradas). La diferencia entre unas y otras viene dada, entre otros elementos, por el paradigma desde el que se trabaje (más positivista equivale a más estructuración, más cualitativo-interpretativo equivale a menos estructuración y mas apertura en la entrevista).

En este trabajo se ha recurrido a las entrevistas semiestructuradas: partir de un guión previo pero que admite variación en función de la situación concreta, de la respuesta de la persona entrevistada, ... Se ha optado por este tipo de entrevista dada la cantidad de entrevistadores implicados/as, al igual que sucedía con las escalas de observación. La existencia de unas categorías comunes sobre las que realizar las preguntas facilita el análisis de la información.

- la entrevista según el sujeto entrevistado:

Según este criterio, las entrevistas pueden ser individuales o en grupo. En esta investigación, las entrevistas han sido de carácter individual.

- la entrevista según la dimensión temporal:

Las entrevistas pueden ser únicas si se realizan una sola vez, o repetidas si se realizan en diferentes momentos (a las mismas o diferentes personas) para

conocer la evolución de las opiniones, etc. durante un período de tiempo. En el caso de esta investigación las entrevistas realizadas son de carácter único, ya que se han realizado en un momento puntual o, si se han repetido, ha sido como recopilación progresiva de información y no para analizar la evolución de las personas entrevistadas en unos rasgos determinados, lo cual no las convierte en entrevistas repetidas *sensu estricto*.

En resumen, las entrevistas que se han realizado en la investigación han sido semiestructuradas, individuales y únicas.

c) Análisis documental

De manera complementaria a la observación y a las entrevistas al profesorado se ha recopilado diversa documentación que ha ayudado, principalmente, a ejemplificar las observaciones señaladas en las escalas.

8.5.2. Pautas seguidas en la recogida de información

De acuerdo con los interrogantes planteados, el método de investigación y las técnicas de recogida de información seleccionadas, se han elaborado/adaptado y utilizado una serie de instrumentos que se comentan en este apartado. Previamente a la descripción de los instrumentos utilizados, se presentan algunos comentarios en relación al propio proceso de recogida de información.

Durante el trabajo realizado en el campo, es decir, la recogida de datos, se han tenido en cuenta una serie de normas o criterios:

- Se ha buscado conocer el significado y las perspectivas que acerca de las cuestiones de investigación tienen los participantes en el estudio, en especial el profesorado.
- Se ha tenido en cuenta la posibilidad de encontrar las coincidencias y discrepancias entre las percepciones de las personas implicadas en el estudio y los observadores/as.
- Se ha procurado mirar más allá de las dimensiones y categorías de análisis propuestas en la investigación, dejando un margen a los observadores para incluir aquellos aspectos que pudieran ser relevantes desde el punto de vista del enfoque teórico, práctico o metodológico y que no estuvieran recogidos previamente en el diseño de la investigación. Ello implica también la evaluación y crítica de los propios instrumentos utilizados.
- Se ha considerado, de manera complementaria a aquello que se ha encontrado, qué es lo que no se ha encontrado, para poder conocer la utilización (o no utilización) de un enfoque intercultural en los centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se ha trabajado.

En otro orden de requerimientos metodológicos, para asegurar en la medida de lo posible el rigor de la investigación, se han considerado dos criterios básicos (Rodríguez *et al.*, 1996: 75):

- la *suficiencia*, referida a la cantidad de datos recogidos.
- la *adecuación*, referida a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas de la investigación y con el diseño propuesto.

En el apartado 8.7. de este mismo capítulo se tratan las cautelas y limitaciones de la investigación, incluida la recogida de información.

8.5.3. Instrumentos utilizados en la recogida de información

En el apartado 6.2.2. del capítulo 6 (cuadro 22) se avanzaban los instrumentos utilizados para la recogida de información. En este apartado se detallan las características de los mismos, así como su razón de ser metodológica.

Tal y como se detalla en el citado cuadro 22 y en los cuadros 31 y 33 en este capítulo, los instrumentos³⁰ utilizados en la investigación para la recogida de información han sido los siguientes: hoja de registro de cada centro y profesor/a, escalas de observación y entrevistas. También se ha llevado a cabo un registro de incidentes a través de cuadernos de campo de cada investigador, así como la recogida y análisis de documentos diversos relacionados con las dimensiones del estudio; estos últimos, sin embargo, utilizados de manera complementaria.

La utilización de estos instrumentos responde a diversos motivos.

En primer lugar, son instrumentos que describen la práctica escolar en alguna de sus dimensiones, por lo que se ajustan a los objetivos de esta tesis. No solo describen (escalas de observación) o aluden (entrevistas) a prácticas escolares, sino que lo hacen desde una perspectiva intercultural. La definición de ítems y cuestiones en los instrumentos responde a un marco teórico previo: el enfoque intercultural.

En segundo lugar, los instrumentos derivan de una revisión de instrumentos ya elaborados y utilizados previamente para diagnosticar actuaciones educativas interculturales en centros de enseñanza obligatoria. Es decir, que los instrumentos utilizados en esta investigación habían sido probados en ocasiones anteriores (Aguado *et al.*, 1999; Aguado y Gil Jaurena, 2003; Gil Jaurena, 2002a; Gil Jaurena, 2002b) y mejorados para este estudio.

³⁰ Los modelos de instrumentos utilizados se incluyen en los anexos II a VII.

Por último, parte del equipo investigador, incluida quien esto escribe, estábamos familiarizadas con la utilización de estos instrumentos, por lo que nuestra capacidad para revisarlos, adaptarlos, utilizarlos, analizar los resultados y formar al resto del equipo en su manejo era adecuada para garantizar el rigor en la recogida y análisis de la información.

8.5.3.1. Elaboración/adaptación de los instrumentos

Los instrumentos principales del estudio, a saber, la hoja de registro, escalas de observación y entrevistas, han sido adaptados a partir de los instrumentos utilizados por el equipo en el estudio previo ya mencionado (Aguado, T. *et al.* (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE). Durante la primera etapa de esta investigación el equipo se dedicó a revisar y adaptar los instrumentos procedentes de aquel estudio, así como a elaborar instrumentos nuevos. En el cuadro 33 se representa este proceso de adaptación / elaboración de los instrumentos utilizados en esta tesis. Se han resaltado en negrita estos últimos.

Cuadro 33. Instrumentos: adaptación de la investigación previa y nueva elaboración

Investigación de Aguado <i>et al.</i> , 1999	Tesis e investigación de Aguado <i>et al.</i> , 2007
Hoja de registro	Hoja de registro
	Ficha de registro de la experiencia escolar
<i>Escalas de observación</i>	
- Del centro/programa (con opciones de respuesta de 0 a 3)	- Del centro/clima escolar intercultural (con opciones de respuesta de 0 a 4)
- Del grupo/clase (con opciones de respuesta de 0 a 3)	- De procesos de enseñanza en el grupo/aula (con opciones de respuesta de 0 a 4)
	- De recursos
<i>Entrevistas</i>	
- Profesorado	- Profesorado

Los instrumentos utilizados para la recogida de información en la investigación previa fueron elaborados *ex profeso* en relación con las cuestiones planteadas en la misma, de forma consistente con los objetivos del estudio y en orden a permitir la triangulación de datos (Aguado *et al.*, 1999: 99). La elaboración de dichos instrumentos, que han inspirado los utilizados en esta investigación, supuso la realización de las siguientes tareas (Aguado *et al.*, 1999: 101):

- Consulta de instrumentos ya utilizados en investigaciones previas
- Preparación de una versión inicial de los instrumentos

- Validación de la versión inicial mediante consulta a expertos, colaboradores pertenecientes a los grupos culturales y aplicación en un estudio piloto
- Elaboración de la versión final

Las principales modificaciones reflejadas en la versión final se refirieron a la selección o eliminación de ítems debido a la incorrecta o ambigua redacción de los enunciados, adaptación a la edad y características de los participantes, irrelevancia para los objetivos del estudio y grado de inferencia exigido en la descripción de la conducta / situación aludida (Aguado *et al.*, 1999: 101).

Además, para la investigación actual las opciones de respuesta en las escalas de observación se han homogeneizado, de modo que en las escalas actuales la frecuencia de aparición del ítem puede valorarse entre 0 y 4.

Las fuentes utilizadas para la elaboración de los instrumentos en el estudio dirigido por Teresa Aguado en 1999 se relacionan en el cuadro 34 (sin cursiva). Estas fuentes resultan asimismo fuentes indirectas de esta tesis.

Para la adaptación y elaboración de las nuevas escalas de observación se han tenido en cuenta otra serie de investigaciones e instrumentos, que se presentan en letra cursiva a continuación de los anteriores en el cuadro 34. Algunos de estos estudios han sido consultados y revisados a partir del trabajo de investigación elaborado por Inés Gil Jaurena (2002b) durante el período de investigación del Doctorado (ver capítulo 6).

Cuadro 34. Fuentes utilizadas para la elaboración de instrumentos en los proyectos de Aguado *et al.*, 1999 y Aguado *et al.*, 2007a (*cursiva*)

Instrumentos	Fuentes utilizadas
Escala de observación	<ul style="list-style-type: none"> - "Elementos que permiten caracterizar una escuela en su multiculturalidad" (Bartolomé y col., 1994) - "Guideline for Multicultural School Education" (Mock, 1985) - "Escala de actitudes étnicas" (Díaz-Aguado y Baraja, 1994) - "Guía para la planificación curricular multicultural" (traducido y adaptado de Banks, 1991; Grant y Sleeter, 1986) - "Actividades y estrategias de educación multicultural" (traducido de Kehoe, 1984) - "Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos multiculturales" (James y Jeffcoate, 1985) - "Educación antirracista: actividades para aprendizaje experiencial" (Buxarrais y col., 1994) - "Exploración y clarificación de valores", en <i>Multicultural Teaching</i> (Schoem, Frankel, Zúñiga y Lewis, 1993) - <i>"Comunicación intercultural: principios e indicadores"</i> (Asunción Lande, 1999) - <i>"Cinco principios para una pedagogía eficaz"</i> (Tharp y cols., 2002) - <i>"La educación intercultural"</i> (Abdallah-Preteille, 2001) - <i>"Pautas para la evaluación de la educación multicultural/multirracia"</i> (National Study of School Evaluation, 1973) - <i>"Guía de evaluación del clima intercultural del centro"</i> (Jordán, 1996) - <i>"Escuela multicultural inclusiva"</i> (Coelho, 1998)
Entrevistas y cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> - "Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes" (Aguado, Bernal, Bernat, García Pascual, Ramos y Sabirón, 1988) - "Opiniones de los profesores sobre la educación multicultural" (Jordán, 1994) - "Entrevista sobre el prejuicio étnico" (Díaz-Aguado y Baraja, 1994) - <i>"Pathways to cultural awareness"</i> (Spindler y Spindler, 1994)

8.5.3.2. Descripción de los instrumentos

Los instrumentos utilizados en la investigación se incluyen en los anexos II a VII. En este apartado se explican las características y estructura de cada uno de ellos, así como las decisiones tomadas en el proceso de elaboración o adaptación de los mismos.

a. Hoja de registro y ficha de registro de la experiencia escolar

Este instrumento de recogida de datos incluye información descriptiva referida a cada estudiante de la muestra, así como a sus madres y padres, profesores/as y centro educativo³¹.

La hoja de registro se complementa con una ficha de registro de la trayectoria escolar de cada estudiante, que incluye información sobre la experiencia escolar previa y actual, la transición entre ambas, así como la valoración que de ellas hacen el propio alumno/a, su familia y el profesorado. Se recogen también datos acerca del apoyo que la familia realiza en la escolarización del estudiante.

El principal cambio en la hoja de registro en relación a la utilizada en la investigación previa de 1999 es el hecho de no contemplar la variable "grupo cultural del estudiante" con categorías cerradas, tal y como se hizo previamente³². En este estudio se delimita la variable "perfil sociocultural" no a priori sino a posteriori, en función de la información recabada principalmente en las entrevistas a estudiantes, que comprende preguntas específicas sobre "componentes socioculturales". Los resultados obtenidos en relación al perfil sociocultural de los

³¹ Se incluye en el anexo XX un listado con las codificaciones y etiquetas utilizadas en el SPSS para categorizar la información de la hoja de registro.

³² La variable "grupo cultural del estudiante" se codificaba en el estudio previo (Aguado *et al.* 1999) como: gitano, de Europa del Este, árabe, asiático, negro africano, negro americano, nacional, grupo religioso, marginal / chabolista, suramericano, otro.

estudiantes se comentan brevemente en el capítulo 9 sobre características de la muestra y se recogen en el anexo XXIV.

b. Escalas de observación

Se han utilizado tres escalas de estimación diferentes para sistematizar las observaciones realizadas, en torno a los siguientes elementos: el clima del centro educativo, los procesos de aula, y los recursos utilizados. Este tipo de instrumento permite registrar una serie de rasgos o conductas de los sujetos que al ser observados por el investigador se traducen en un juicio de valor sobre el grado de intensidad o de frecuencia con que se manifiestan, mediante una valoración cualitativa o cuantitativa (de Lara y Ballesteros, 2007: 289). En este caso la estructura de las tres escalas es similar, y se compone de:

- El enunciado del ítem o aspecto a observar
- Una escala de valoración de la frecuencia de aparición del ítem, comprendida entre 0 (nunca) y 4 (siempre)
- Un espacio en blanco para cada ítem, en el que se recogen ejemplos y observaciones que explican, matizan o aclaran la valoración numérica dada al mismo por el observador/a.

Las instrucciones facilitadas a los observadores para la utilización de las escalas de observación se recogen a continuación:

“La escala se debe utilizar de manera repetida con el mismo grupo clase. En ocasiones se centrará la atención sobre diferentes aspectos, siendo imposible recoger en una sola sesión información sobre todos los aspectos medidos.

Se aconseja que se realice una lectura general de la prueba con objeto de llegar a tener claro qué se pretende observar.

Con objeto de facilitar el análisis posterior de los datos se introducen escalas de valoración de 0 a 4, menor a mayor frecuencia en la que se dan las diferentes conductas observadas. Es aconsejable concretar ejemplos específicos que ilustren los diferentes aspectos medidos, si no dispone del espacio suficiente, se puede hacer uso de un diario de campo, en el que se concrete (indicando el ítem o variable específica observado), en el que se detalle con mayor precisión. De esta forma, se pueden recoger valoraciones, impresiones, comentarios, sensaciones, citas literales, etc.”

Se presentan a continuación cada una de las escalas utilizadas.

- **Escala de observación de los procesos de aula**

La escala de observación de los procesos de enseñanza en el aula/grupo se compone de 74 ítems agrupados en dos grandes dimensiones: estrategias didácticas y evaluación del estudiante. La escala de aula ofrece información acerca de procesos didáctico-organizativos, es decir, de cuáles son las prácticas que los profesores/as desarrollan con sus estudiantes en las dos dimensiones mencionadas. A cada una de estas dimensiones le corresponden un conjunto de ítems que la describen y funcionan como indicadores, organizados de la siguiente manera (cuadro 35):

Cuadro 35. Estructura de la escala de observación de los procesos de enseñanza en el aula/grupo

Estrategias didácticas: concepción de la enseñanza y el aprendizaje	Concepción de la enseñanza y el aprendizaje (19 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor como facilitador /mediador (1 ítem) - Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los alumnos (7 ítems) - Favorecer la participación e interacción de los alumnos (3 ítems) - Individualización de la enseñanza: atención a las necesidades individuales (3 ítems) - Concepción y tratamiento de las diferencias (5 ítems)
	Motivación y afectividad (6 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación (4 ítems) - Autoimagen, autoconcepto (2 ítems)
	Disciplina (3 ítems)	
	Tipo de actividades (7 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de acogida (1 ítem) - Tipo de actividades (3 ítems) - Actividades: prejuicios, estereotipos... (1 ítem) - Actividades de clarificación de valores (1 ítem) - Actividades de resolución de conflictos (1 ítem)
	Organización del aula (5 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos (1 ítem) - Criterios de agrupamiento (1 ítem) - Para qué se utilizan (1 ítem) - Papel del profesor y de los alumnos (1 ítem)
Diagnóstico y evaluación del estudiante	Premisas generales (14 ítems)	
	Estrategias de evaluación (9 ítems)	
	Comunicación en la evaluación (3 ítems)	
	Evaluación y lenguaje (8 ítems)	

La escala de aula utilizada en el estudio previo (Aguado *et al.*, 1999) recogía información en torno a 5 dimensiones: actividades y estrategias, estilo de enseñanza, materiales y recursos, diagnóstico y evaluación, y relación familia-escuela. En el I+D actual (Aguado *et al.*, 2007a) la dimensión "materiales y recursos" está recogida en una escala específica, el "estilo de enseñanza" se observa en la escala del profesor/a, y la "relación familia-escuela", por no estar contemplada en el modelo explicativo (figura 12), no se ha observado directamente.

Sobre las dimensiones que se han mantenido en la adaptación de la escala de aula, en realidad suponen una reorganización de los ítems de la escala anterior. La dimensión "estrategias didácticas" de la nueva escala incorpora ítems antes recogidos en los epígrafes "actividades y estrategias", "estilo de enseñanza" y "materiales y recursos", y los reorganiza en los apartados listados anteriormente (cuadro 35). 11 ítems son nuevos y están distribuidos a lo largo de la escala; responden a ejemplificaciones o matizaciones de constructos teóricos elaboradas *ad hoc* para esta escala: así, los nuevos ítems son formulados en relación al aprendizaje significativo y los conocimientos previos del alumnado, la interpretación plural de hechos, la motivación intrínseca, el consenso en torno a las normas, la realización de actividades sobre valores y conflictos, y los criterios y roles en el trabajo cooperativo.

La dimensión "diagnóstico y evaluación del estudiante", que constaba de 10 ítems en la escala del estudio anterior, recupera 4 ítems de la misma e incorpora nuevos ítems formulados a partir del constructo teórico "evaluación intercultural", que incluye tanto premisas generales como estrategias concretas de evaluación, así como indicadores relacionados con la manera en que se comunican los resultados de la evaluación y el uso o las adaptaciones del lenguaje en la evaluación.

- **Escala de observación de recursos didácticos**

La escala de observación de los recursos se compone de 19 ítems organizados en cuatro apartados:

- Características de los materiales (3 ítems)
- Visión que ofrecen de las diferencias y de los distintos grupos, presencia y tratamiento que se le da (9 ítems)

- Utilización que se hace de los recursos (de manera crítica, se complementan, etc.) (3 ítems)
- Apoyos personales (4 ítems)

La escala ofrece información sobre los diversos recursos que se utilizan: materiales (libros de texto, películas, periódicos, cuadernos de actividades, literatura, ordenadores, ...), apoyos (otros profesores/as, orientador/a, mediadores/as, voluntarios/as, ...), colaboración de distintas personas (madres y padres, gente de otros colegios, de asociaciones, ...) en el proceso de aprendizaje. También sobre cómo se utilizan los recursos, cómo se complementan, si se es crítico con los materiales, cómo se seleccionan, ... Y, en relación a los apoyos personales, cuándo se utilizan, con qué objetivo, en qué actividades, con qué estudiantes, con qué frecuencia, ...

Esta escala no existía como tal en el estudio previo, sino que estaba integrada en la escala de aula. En el presente estudio se decidió elaborar un instrumento independiente para recoger información sobre los recursos utilizados. En relación al apartado sobre recursos de la escala de aula anterior, la escala actual mantiene varios ítems relativos a "características del material" y "utilización el material", que en el estudio que nos ocupa se han organizado en "características del material", "visión que ofrecen de la diversidad" y "utilización del material". En total se han eliminado 12 ítems de la escala previa. La dimensión "apoyos personales" se ha incorporado *ad hoc* en la escala actual.

- **Escala de observación del centro / clima escolar intercultural**

La escala de centro se compone de 13 ítems agrupados bajo la dimensión *clima escolar intercultural*. Ofrece información sobre prácticas realizadas por el centro educativo en conjunto, a nivel general.

En relación a la investigación previa, la escala actual se ha reducido significativamente. La escala previa recogía ítems acerca de tres dimensiones (clima educativo, diagnóstico y evaluación, relación centro / familia), de las cuales en la escala utilizada en este estudio solo se ha mantenido la primera, aunque conservando solo 13 de los 40 ítems iniciales.

La dimensión diagnóstico y evaluación se recoge en la escala de aula. La relación familia-escuela, al ser una dimensión no recogida en el modelo explicativo (figura 12), se ha analizado solamente a partir de la información de las entrevistas y no de la observación directa, aunque en la tesis no se ha utilizado dicha información.

c. Entrevista al profesorado

Solamente se ha entrevistado a los profesores/as que han consentido libremente una vez han sido informados de los objetivos de la investigación. Posiblemente no se pueda evitar que las personas entrevistadas se sientan juzgadas o evaluadas; para solucionar este tema y evitar reticencias en este colectivo, y teniendo en cuenta la ética de la investigación (Erickson, 1989: 251-253), se ha garantizado la máxima reserva y el mínimo riesgo: la información facilitada por el profesorado esta protegida desde un principio, y el uso que se haga de la misma no será en ningún caso estigmatizador.

En la investigación se ha optado por la entrevista semiestructurada, con un gui3n de preguntas a seguir por el investigador/a.

Las entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas posteriormente. En los casos en que no ha sido posible o no se ha autorizado la grabaci3n, el entrevistador/a ha tomado nota de las respuestas y reacciones de la persona entrevistada.

En el cuadro 31 se aprecian los aspectos sobre los que se ha recogido informaci3n y en el anexo VI se incluye el gui3n de la entrevista al profesorado, que se estructura en 29 cuestiones agrupadas en cuatro apartados: componentes personales, componentes comunicativos, relaciones con las familias, y evaluaci3n de los estudiantes.

En el estudio previo, la entrevista al profesorado contenía 16 cuestiones. En la investigaci3n que nos ocupa se ha decidido ampliar las cuestiones y agruparlas en torno a los temas mencionados. Se ha ańadido el apartado correspondiente a preguntas sobre la evaluaci3n del alumnado y se han ampliado las cuestiones sobre componentes personales y comunicativos.

d. Otros instrumentos: cuaderno de campo, análisis de documentos

Como complemento a los instrumentos mencionados, y para facilitar el análisis de la informaci3n, se ha recurrido a dos elementos típicos de la investigaci3n cualitativa: el cuaderno de campo y el análisis documental.

- **Cuaderno de campo / registro de incidentes**

Las personas del equipo de investigación han utilizado, sistemáticamente u ocasionalmente, un cuaderno de campo. El tipo de registros incluidos en los diferentes cuadernos de campo es:

- Explicaciones y ejemplos de las observaciones, a incorporar a las escalas
- Incidentes ocurridos durante el desarrollo de las entrevistas
- Información sobre el centro, el aula, el profesorado, las familias, el entorno, etc. no recogida en los instrumentos del estudio: ítems de las escalas, cuestiones de las entrevistas, datos de la hoja de registro
- Valoraciones personales sobre los aspectos observados

La utilización que de estos cuadernos de campo se ha realizado varía en función del investigador/a implicado. En algunos casos la elaboración del cuaderno ha servido como paso previo al relleno de las escalas de observación, que de ese modo han sido completadas al final del proceso de recogida de información. En otros casos el cuaderno ha servido para avanzar la fase de análisis, incluyendo valoraciones e hipótesis a tener en cuenta en los procesos de reducción de datos, categorización y establecimiento de conclusiones. La extensión y profundidad de los cuadernos de campo varía por tanto notablemente entre los distintos investigadores, de ahí su consideración de instrumento complementario en el estudio, aunque no por ello de menor valor. En el caso particular de la autora de esta tesis, los cuadernos de campo utilizados en los dos centros educativos en los que he realizado el trabajo de campo han sido utilizados fundamentalmente para la elaboración de los dos escenarios descritos en el capítulo 11.

- **Documentos adicionales**

Entre los documentos recopilados a lo largo del proceso de recogida de información, se encuentran cuatro tipos:

- Documentos normativos del centro, tales como proyecto educativo de centro, plan de atención a la diversidad, reglamento de régimen interior, memoria del curso.
- Documentación elaborada o utilizada por el profesorado en su aula, como planificación curricular, fichas de actividades, comunicaciones o convocatorias para las familias.
- Documentación referente a estudiantes individuales, como boletines de evaluación, informes de compensatoria, informes psicopedagógicos, adaptaciones curriculares.
- Memorias de las prácticas de Magisterio elaboradas por los miembros del equipo de recogida de información de la Universidad Complutense.

La diversidad de documentos, así como las diferencias en cuanto a volumen de material adicional recopilado en cada centro/aula, es grande, por lo que el análisis de documentos se considera, al igual que sucede con el cuaderno de campo, un instrumento complementario en la investigación.

8.6. Análisis de información

La información recogida a través de los diferentes instrumentos (hoja de registro, escalas de observación y entrevista) se ha sometido a análisis tanto cuantitativos como cualitativos:

- Análisis descriptivo de las características de la muestra, realizado a partir de los datos de la hoja de registro, ficha de registro de la experiencia escolar del alumnado y parte de la entrevista al profesorado. Los resultados se presentan en el capítulo 9 y en los anexos XVI y XVII.
- Análisis cuantitativo-descriptivo de la información numérica de las escalas de observación, con el apoyo del programa estadístico SPSS: estadísticos descriptivos y frecuencias de cada ítem de las escalas de observación, que reflejan la frecuencia general de utilización de un enfoque intercultural. Los resultados se presentan en el capítulo 10.
- Análisis cualitativo-descriptivo-interpretativo de las observaciones y ejemplos de las escalas de observación, matizados por las valoraciones numéricas de cada ítem. Los resultados se presentan en el capítulo 10 y en los anexos XI a XV.
- Análisis cualitativo-comparativo de escenarios: establecimiento de dos niveles de utilización de un enfoque intercultural, a partir de las puntuaciones numéricas y ejemplos de las escalas de observación, así como de la información recabada en los cuadernos de campo. Los resultados se presentan en el capítulo 11.
- Análisis cualitativo-descriptivo-interpretativo de la información de las entrevistas a los profesores/as. Los resultados se recogen en los capítulos 9 (descripción de la muestra) y 10, así como en los anexos XVIII y XIX.

Además se ha realizado un análisis de fiabilidad de cada escala de observación, cuyos resultados se recogen en el apartado 8.7.2. de este capítulo.

En relación a cada instrumento en particular, los análisis realizados han sido los siguientes (apartados 8.6.1. a 8.6.3.).

8.6.1. Hoja de registro y ficha de registro de la experiencia escolar previa

La información recopilada a partir de la hoja de registro ha sido tratada estadísticamente y se ha utilizado fundamentalmente para la descripción de las características de la muestra. Se ha realizado un tratamiento estadístico de los datos con el programa SPSS, se han elaborado tablas de frecuencias y gráficos de barras y/o sectores para representar la información y facilitar la descripción de los escenarios y las personas participantes en el estudio.

8.6.2. Escalas de observación

Los datos numéricos recogidos en las diferentes escalas de observación han sido analizados cuantitativamente con el programa SPSS, para obtener las frecuencias de aparición de cada uno de los ítems y dimensiones. Así, se ha obtenido información descriptiva sobre aspectos relativos a la educación intercultural en los centros, aulas y recursos: ítems más y menos frecuentes, puntuaciones medias o medianas de cada ítem, desviación típica, valores máximo y mínimo de cada ítem.

Los ejemplos y observaciones (información cualitativa) de las escalas de observación se han analizado cualitativamente, y han servido para matizar y ejemplificar el resto de análisis. Han permitido, de ese modo, comprender, explicar y ejemplificar los resultados obtenidos.

En resumen, ambos tipos de información (las puntuaciones asignadas y los ejemplos recogidos en la escala) han permitido realizar dos tipos de análisis:

- Identificar aquellas dimensiones e indicadores en los que los centros, aulas y recursos se ajustan más al enfoque intercultural y describir las prácticas

concretas que se desarrollan en relación a ello, asociadas a las puntuaciones adjudicadas. Al mismo tiempo, identificar los ítems o las dimensiones en los que el ajuste es menor y describir las prácticas asociadas a las puntuaciones bajas en la escala. Estos resultados son los que se presentan en el capítulo 10.

- Describir dos escenarios, reflejados a partir de las puntuaciones altas por un lado y bajas por otro, es decir, exponer cuáles son las prácticas desarrolladas que más se adecuan al enfoque intercultural de atención a la diversidad, y aquellas que menos se ajustan al mismo. Estos escenarios se describen en el capítulo 11.

El procedimiento seguido para el análisis cualitativo (tanto de las escalas como de las entrevistas) sigue las operaciones básicas (Rodríguez *et al*, 1996: 205):

a. *Reducción de datos*: simplificación y resumen de la información recopilada. Implica la categorización y codificación de los datos. La separación de la información en unidades se ha realizado siguiendo criterios temáticos.

b. *Disposición y transformación de datos*: organización de la información en tablas y/o gráficos, que facilitan la lectura de la información y presentan la estructura de la misma de manera visual.

c. *Obtención de resultados y verificación de conclusiones*: avance en el conocimiento y comprensión de la realidad objeto de estudio, y comprobación de la validez o valor de verdad de los descubrimientos realizados.

Se presentan a continuación dos ejemplos de cómo se ha analizado la información procedente de las escalas de observación: el del ítem más frecuente y el del ítem menos frecuente de todas las escalas.

a y b) Reducción, disposición y transformación de datos:

Tras introducir los datos cuantitativos en el programa informático SPSS, se han realizado las tablas de estadísticos descriptivos y los gráficos de medias de las dimensiones incluidas en las escalas de observación.

Se aprecia que el ítem más frecuente es el ítem 3 de la dimensión concepción de la enseñanza y el aprendizaje (Media: 3,43), y el menos frecuente es el ítem 70 de la dimensión "diagnóstico y evaluación" (ítem 4 de la sub-dimensión "evaluación y lenguaje", media: 1,13).

El vaciado de la información en estos casos se encuentra en el anexo VIII y sigue el modelo mostrado en los cuadros 36 y 37.

Cuadro 36. Ejemplo 1 de vaciado de información en un ítem de una escala de observación

Valor / N° Item	Item / Observaciones / Ejemplos
Item 3 Con 3	Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos
0	
1	
2	No se hace una evaluación previa de los conocimientos de los alumnos, pero informalmente a veces se pregunta que saben, se pide que pongan ejemplos (ej: tema agua) (11) Se tiene en cuenta el nivel en el que están, pero no se hace una detección específica de ideas previas (20) Se sigue el programa (26)
3	Ej.: levantan la mano y cuentan su experiencia acerca de un tema (6) Se parte siempre de una base. Si no se entendiera alguno se pide el diccionario o se explica (7) Si una explicación nueva siempre se basa en un conocimiento anterior (25) Siempre se hace una evaluación inicial de los conocimientos (27)
4	Siempre (1, 4) Se relacionan adecuadamente (3)

<p>Se introducen en función de los conocimientos de los niños (5)</p> <p>Se les suele comenzar preguntando “¿qué sabéis del tema?” (12)</p> <p>Normalmente se procura realizar una enseñanza graduada (13)</p> <p>Antes de introducir un tema nuevo, se hace un repaso de los preconceptos de éste (18)</p> <p>Se parte de su ACI (adaptación curricular individual) (21)</p> <p>Siempre se ponen ejemplos de lo que ya saben y se usan expresiones como ¿os acordáis de? (22)</p> <p>Siempre tiene en cuenta y hace referencia lo dado o no en cursos anteriores (23)</p> <p>Antes de comenzar el tema la profesora pregunta a los alumnos que conocen sobre éste, para apreciar sus conocimientos previos (28)</p>
--

Cuadro 37. Ejemplo 2 de vaciado de información en un ítem de una escala de observación

Item 70 Len 4	<i>En el portfolio se incluyen muestras de trabajo tanto en la lengua materna como en la lengua de la escuela</i>
Sin nº	No hay portfolio (11) No tiene cabida en el aula observada (12)
0	Es la misma (6) No se utiliza portfolio (13) No hay portfolio (20) No, exclusivamente en castellano (21) Solo en la lengua de la escuela: castellano (23) Solamente en el lenguaje escolar (24)
1	No, todo es lengua de la escuela (7) Solo se trabaja con la lengua castellana no puede haber trabajos en otra lengua (27)
2	
3	La lengua materna y la de la escuela son las mismas (25)
4	

b) Obtención de resultados

En el anexo XI se encuentra el análisis de cada ítem de la dimensión “concepción de la enseñanza y el aprendizaje”. En el ítem 3 el análisis es el siguiente:

Cuadro 38. Ejemplo 1 de análisis de un ítem de una escala de observación

Item 3. Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos.

Mediana: 4 (siempre) Media: 3,43

Este ítem ha recibido puntuaciones altas (3/4) y las prácticas descritas aluden a que el profesor/a pregunta a los estudiantes qué conocen sobre el tema a comenzar, se repasan los preconceptos del tema, se tiene en cuenta la adaptación curricular individual, se utilizan ejemplos y experiencias de los alumnos/as para introducir los temas, o se hace referencia a lo estudiado en cursos anteriores.

La puntuación más baja es 2, y se refiere a que los profesores/as siguen el programa, o que se tiene en cuenta el nivel de los estudiantes de manera informal preguntando lo que saben, sin hacer “una detección específica de ideas previas” (20).

En el anexo XIII se encuentra el análisis de cada ítem de la dimensión “diagnóstico y evaluación”. En el ítem 70 (sub-dimensión “evaluación y lenguaje”) el análisis es el siguiente (cuadro 39):

Cuadro 39. Ejemplo 2 de análisis de un ítem de una escala de observación

Ítem 70: Evaluación y lenguaje 4. En el portfolio se incluyen muestras de trabajo tanto en la lengua materna como en la lengua de la escuela.

Mediana: 1 (en algunas ocasiones) Media: 1,13

Este ítem es el que recibe puntuaciones más bajas (0 y 1) y, por tanto, el que se da con menor frecuencia en las aulas observadas. Las observaciones indican que se debe a dos motivos fundamentales: o bien el portfolio no es una técnica que se utiliza en las aulas, o bien los trabajos que realizan los estudiantes solo pueden hacerse en castellano (lengua de la escuela).

Con una puntuación de 3 se indica que la lengua materna y la lengua de la escuela es la misma (25)

8.6.3. Entrevistas

La información procedente de las **entrevistas al profesorado** se ha sometido a un análisis cualitativo, siguiendo las etapas que se mencionan a continuación:

- 1) Vaciado de la información correspondiente a cada pregunta (reducción de datos)
- 2) Establecimiento de categorías de respuesta en cada una de ellas (reducción de datos)
- 3) Presentación de la información procedente del análisis en dos formatos:
 - a. Cuadro de doble entrada con toda la información procedente del vaciado, en el que se han identificado los siguientes elementos (disposición y transformación de datos):
 1. Pregunta
 2. Categorías de respuesta
 3. Número y porcentaje de entrevistas en cada categoría (datos absolutos y relativos)
 4. Numero de entrevista (identificador) en cada categoría
 5. Ejemplos literales de respuesta
 6. En algunos casos, observaciones del entrevistador/investigador
 - b. Informe resumen con los resultados sintéticos del análisis de las entrevistas al profesorado (obtención de resultados y verificación de conclusiones).

Un ejemplo de este proceso de análisis de la entrevista al profesorado es el que se presenta en el cuadro 40. Este ejemplo se ha extraído del anexo XVI y se refiere a la primera parte de la primera pregunta de la entrevista el profesorado.

Cuadro 40. Ejemplo de análisis de una pregunta de la entrevista al profesorado

Ítem	Enunciado del ítem	Categorías respuestas	Frec.	Sujetos	Ejemplos textuales
Per1a nº respuestas: 27	Aspectos que más me gustan en mi tarea como maestro	1. El contacto y la relación directa con el alumnado	18 66,7 %	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 18, 19, 25, 30, 31, 35, 36, 37, 78, 82	<p>“trabajar con niños” (2) (5) “relación con los alumnos, dialogar con ellos” (4) “el contacto directo con los alumnos” (6) “mi relación con el grupo de alumnos” (7) “estar con los chicos” (8) “me encanta el mundo infantil, me gusta estar cerca de los niños” (18) “la diversidad que tengo de niños que cada uno es un mundo aparte. La comunicación que ese establece con los chicos” (19) “la relación con los alumnos... que me cuenten cosas, darles mi opinión” (25) “trabajar directamente con niños” (30) “el contacto con los niños y niñas” (31) “el trato con los alumnos, y en este colegio todavía más” (78)</p>
		2. Labor instructiva: Impartir una materia concreta de su especialidad	4 14,8 %	1, 8, 32, 33	<p>“impartir conocimientos” (1) “dar inglés” (8) “me gusta sobre todo enseñar y ver cómo van aprendiendo los alumnos” (32) “la planificación y organización del trabajo teniendo en cuenta las necesidades del niño” (33)</p>
		3. Labor educativa: formación integral, aprendizaje del alumnado, influencia inespecífica en el alumnado	10 37 %	1, 3, 4, 5, 15, 16, 23, 25, 31, 34	<p>“el aspecto educativo” (1) “despertarles la curiosidad por aprender y descubrir todo lo que hay en el mundo” (3) “hacerles comprender” (4) “ayudarles a formar su futuro” (5) “el aprendizaje de los niños” (15) “siento que los alumnos van a conseguir cosas, que muy a largo plazo siento que estoy aportándoles algo en sus vidas” (16) “formar a los chicos en valores humanos, enseñarles a ser personas” (23) “hacerles pensar...” (25) “mostrarles la vida” (31) “percibir cómo progresan los alumnos” (34)</p>
		4. Otros	3 11,1 %	10, 15, 29	<p>“la responsabilidad” (15) “Me gusta todo” (10) “Mi entrega, le pongo... mucha vida” (29)</p>

La información procedente de las entrevistas al profesorado ha tenido destinos diferentes:

- Las cuestiones referidas a "componentes personales" se han utilizado para la descripción de la muestra, concretamente para caracterizar al profesorado participante en la investigación (capítulo 9).
- Las cuestiones sobre "componentes comunicativos" han servido en parte para caracterizar la muestra (capítulo 9) y en parte para obtener resultados en relación a una de las dimensiones de análisis: las creencias acerca de la diversidad de los estudiantes (capítulo 10, apartado 10.1.).
- Las cuestiones referidas a la "relación familia-escuela" no se han utilizado finalmente en la tesis.
- Las cuestiones sobre "evaluación de los estudiantes" se han utilizado para reflejar los resultados en la dimensión "evaluación", junto a la información recopilada a partir de la escala de observación de aula para esta misma dimensión de la práctica escolar (capítulo 10, apartado 10.5.)

Aunque ha sido la entrevista al profesorado la que se ha manejado en esta tesis, la información procedente de la entrevista a los estudiantes en el I+D (Aguado *et al.*, 2007a) se ha utilizado para establecer los perfiles socioculturales del alumnado, tal y como se recoge en el capítulo 9 sobre características de la muestra y en el anexo XV.

La información recopilada en la investigación que enmarca esta tesis (Aguado *et al.*, 2007a) fue analizada por diferentes personas del Grupo INTER, entre las que me incluyo en el caso de los análisis cuantitativos y de los análisis cualitativos de escalas de observación y entrevistas al profesorado. Tales análisis han servido de

base para realizar los correspondientes a la información referida a la Comunidad de Madrid, que se presentan en esta tesis.

8.7. Cautelas y limitaciones de la investigación

La calidad de la investigación se refiere al rigor metodológico con que se ha diseñado y desarrollado la investigación, y a la confianza que se puede tener en la veracidad de los resultados conseguidos. Calidad se asocia a credibilidad del trabajo del investigador/a. Para asegurar el rigor del estudio se han tenido en cuenta una serie de medidas y cautelas que se exponen en este apartado; también se hacen explícitas algunas limitaciones del estudio que se han identificado a lo largo del proceso.

8.7.1. Criterios para asegurar la veracidad de los resultados

La calidad de la investigación se puede determinar en función de diferentes criterios. Así, encontramos los criterios clásicos de validez y fiabilidad, los alternativos de Guba y Lincoln, o enfoque más generales aplicables tanto a investigaciones cuantitativas como cualitativas. Resumimos brevemente estos criterios utilizados para asegurar la calidad de la investigación, recopilados por Rodríguez *et al.* (1996):

a) Criterios convencionales: (Goetz y LeCompte, 1982)

- Fiabilidad: posibilidad de que un estudio pueda ser replicado: que otro investigador/a, utilizando los mismos procedimientos de trabajo, llegue a obtener idénticos resultados.

1. *Fiabilidad externa*: si un investigador independiente llegaría a descubrir los mismos fenómenos o construiría los mismos constructos al estudiar el mismo escenario u otro similar.
 2. *Fiabilidad interna*: grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de idénticos conceptos o constructos.
- Validez: grado en que los constructos elaborados y las conclusiones de un estudio se corresponden con la realidad.
1. *Validez interna*: correspondencia entre el significado que atribuye el investigador a las categorías conceptuales utilizadas en su estudio y el significado que atribuyen a esas mismas categorías los participantes.
 2. *Validez externa*: comparabilidad de los resultados con los de otros estudios y traducibilidad o grado en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación empleadas resulten comprensibles para otros investigadores.

b) Criterios alternativos: (Guba y Lincoln, 1985)

- Valor de verdad: confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. *Credibilidad* (en lugar de validez interna).
- Aplicabilidad: posibilidades de aplicar los resultados de una investigación a otros sujetos o contextos. *Transferibilidad* (en lugar de validez externa).

- Consistencia: posibilidad de que obtuviéramos los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos. *Dependencia* (en lugar de fiabilidad): estabilidad de los resultados y conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar un estudio.
- Neutralidad: independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones del investigador. *Confirmabilidad* de los datos e interpretaciones (en lugar de objetividad del investigador).

c) Un enfoque general (Eisenhart y Howe, 1992) que plantea criterios generales como base para valorar la validez de investigaciones educativas, tanto cualitativas como cuantitativas:

- Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos: coherencia a lo largo de todo el proceso de investigación.
- Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos: rigor y competencia suficiente en la elaboración de instrumentos, recogida de información, análisis de los datos.
- Coherencia con el conocimiento previo: explicitación del enfoque teórico y ajuste del proceso de investigación con el corpus teórico.
- Toma en consideración de las restricciones derivadas de los valores: componente ético de la investigación, tanto interno (consideración de criterios éticos en el diseño y desarrollo de la misma) como externo (contribución de la investigación a la mejora de la práctica educativa).

- Globalidad: necesidad de responder de modo holístico a los cuatro anteriores: juicios de conjunto acerca de la claridad, coherencia y competencia de los procedimientos de recogida y análisis de datos, y adecuado equilibrio entre la calidad técnica del estudio en su globalidad y los valores, importancia y riesgos asociados al mismo (Rodríguez *et al.*, 1996: 290).

En este trabajo los criterios utilizados son los alternativos presentados por Guba y Lincoln, así como los criterios generales de coherencia, eficacia, ética y globalidad de Eisenhart y Howe. Las actuaciones concretas realizadas en este sentido se comentan en el apartado siguiente.

8.7.2. Actuaciones realizadas para garantizar la calidad de la investigación y de los resultados

A lo largo de todo el proceso de investigación se ha intentado garantizar en todo momento su credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad, y se han tenido en cuenta los criterios generales de validez ya mencionados en el apartado anterior. Para ello se han considerado aspectos como:

- La formación metodológica del equipo de investigación: especialmente con los observadores de la Universidad Complutense, se han realizado durante los dos periodos de trabajo de campo varias sesiones formativas de familiarización con los instrumentos y la metodología de recogida de información (ver calendario de formación en el apartado 8.4., cuadro 32).

- La explicitación del enfoque teórico de referencia: tanto en la definición el marco teórico como en la propia configuración de los instrumentos se trasluce el fondo teórico manejado durante la investigación.
- El rigor en todos los pasos del proceso: especialmente durante las etapas de recogida y análisis de la información, se ha procurado ser todo lo rigurosos posible, cumpliendo con las exigencias metodológicas propias de las investigaciones educativas, en este caso de carácter cualitativo. Tal y como se señala en el apartado de pautas para la recogida de información (8.5.2.), los criterios de *suficiencia* y *adecuación* han guiado el proceso. En el análisis de la información, se han seguido los pasos típicos del proceso cualitativo, con las características propias de este tipo de análisis, que pasan por el establecimiento de categorías exhaustivas/inclusivas, exclusivas en algunos casos (aunque ha primado el criterio de inclusión), y pertinentes para los objetivos de la investigación (Rodríguez *et al.*, 1996: 211),
- La triangulación: tanto en el proceso de recogida como en el de análisis de la información, se han tenido en cuenta varios aspectos relativos a la triangulación, que contribuyen a la veracidad de los resultados de la investigación:

Triangulación de datos: se han utilizado diferentes fuentes y tipos de información, fundamentalmente dos: respecto a los mismos aspectos o variables, observación de conductas, y opinión verbalizada en las entrevistas. Se ha mantenido la distinción entre las variables de conducta observada (escalas) y variables de opinión (entrevista) para poder identificar redundancias, contradicciones, etc.

Triangulación de métodos: Se han empleado diversas técnicas de investigación: observación participante, entrevistas con informantes clave y análisis de documentos, además de la hoja de registro para recopilar información descriptiva y datos de identificación.

Triangulación de investigadores/as (en el I+D de Aguado *et al.*, 2007a):

1. Algunas sesiones de observación se realizaron en común por dos personas con el fin de ser analizadas conjuntamente para estimar el grado de acuerdo inter-observadores y clarificar las discrepancias.
2. El análisis de la información (en el I+D de Aguado *et al.*, 2007a) se ha realizado por varios investigadores/as. Concretamente:
 - el análisis cuantitativo ha sido realizado por dos personas
 - el análisis cualitativo de las escalas por tres personas
 - el análisis cualitativo de las entrevistas a profesorado por tres personas.

En los tres casos una de las investigadoras implicadas en el análisis de la información ha sido la autora de este trabajo de tesis.

La triangulación de datos, observaciones, métodos y observadores e investigadores en diferentes contextos educativos propicia una mayor credibilidad y aplicabilidad. Todos estos aspectos o precauciones se consideran positivos en cuanto a la calidad de la investigación.

- El análisis de la fiabilidad de las escalas de observación: tras el primer año de trabajo de campo se analizó la fiabilidad de las tres escalas utilizadas. Se calculó, con el programa estadístico SPSS, el índice de consistencia interna Alfa

de Cronbach para cada dimensión o sub-dimensión de las escalas. Los resultados fueron los siguientes (anexo XXII):

Escala de aula:

Concepción de la enseñanza y el aprendizaje: $\alpha=0,87$

Motivación y afectividad: $\alpha=0,56$

Disciplina: $\alpha=0,73$

Tipo de actividades: $\alpha=0,86$

Organización del aula: $\alpha=0,75$

Premisas generales del diagnóstico y la evaluación y comunicación de la evaluación: $\alpha=0,84$

Estrategias de evaluación: $\alpha=0,81$

Evaluación y lenguaje: $\alpha=0,79$

Escala de recursos: $\alpha=0,92$

Escala de centro: $\alpha=0,85$

La fiabilidad medida como alfa de Cronbach se considera alta cuando su valor es superior a 0,80 (Fox, 1987). Este valor indica que el instrumento es consistente internamente. En este análisis, los valores de alfa son cercanos o superiores a 0,80 en casi todos los casos, por lo que se puede decir que las escalas miden de manera fiable las dimensiones en cuestión. Se da la situación, como suele ser habitual, de que en los casos en los que el número de ítems es menor el valor de alfa es más bajo (de Lara y Ballesteros, 2007). Es lo que sucede en el caso de las sub-dimensiones motivación, disciplina y organización del aula. Aún así, los valores obtenidos se pueden considerar aceptables.

8.7.3. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones detectadas en la investigación desarrollada se refieren a diferentes momentos y elementos del estudio:

- El **diseño de la investigación**: si bien las cuestiones de investigación se enfocan a la recogida de información de carácter fundamentalmente cualitativo, el hecho de que la tesis se enmarque en un estudio más amplio y extensivo en su alcance (cantidad de escenarios e investigadores implicados) exigía un diseño estructurado, apoyado por instrumentos sistematizados que permitieran los análisis conjuntos y la convergencia de criterios. La riqueza que podrían aportar los cuadernos de campo desde el punto de vista etnográfico ha quedado limitada, al considerarse como instrumentos principales del estudio las escalas de observación y las entrevistas semiestructuradas.

- Los **instrumentos** utilizados: si bien la utilización de instrumentos estructurados ha resultado positiva para el manejo y análisis del gran volumen de información, en ocasiones dicho grado de estructuración ha dificultado la recogida de datos de interés no contemplados inicialmente en los instrumentos. En algunos casos, ítems particulares de las escalas o cuestiones de las entrevistas no eran de aplicación en contextos concretos en los que se ha realizado el trabajo de campo. Por ejemplo, el ítem 70 de la escala de aula revisado en los cuadros 37 y 39 presupone que se utiliza el portfolio en la evaluación, y que la lengua materna del estudiante y la lengua de la escuela difieren. En los casos en que esto no se da las respuestas al ítem no se ajustan a lo que se esperaba.

- La **formación** y **experiencia** de los investigadores: la experiencia de algunos miembros del equipo investigador era escasa en este tipo de estudios de carácter tan amplio. Esta limitación se intentó solucionar a través de dos medios: formación

tanto teórica como metodológica a lo largo del proceso de investigación; y utilización de instrumentos estructurados, ya comentados, que facilitan la recogida de información en etapas iniciales de experiencia investigadora.

- El **acceso y la permanencia** en los centros educativos: la localización de centros dispuestos a colaborar en la investigación, especialmente permitiendo el acceso a las aulas, no resulta fácil. El acceso a los centros, que se explica en el capítulo 9, se ha visto condicionado por aspectos como la disposición por parte de los centros o las posibilidades (temporales, de cercanía física, etc.) de acceso por parte de los investigadores.

- La **recogida de información**: en algunos casos la información cualitativa de las escalas de observación era escasa. Las propias características de los instrumentos (amplitud de las escalas, no adaptación de ítems concretos a escenarios particulares) puede ser una de las causas de esta escasez de ejemplos de prácticas.

- El **análisis de la información**: el volumen de información manejada en el I+D (Aguado *et al.*, 2007a) y su análisis en dos fases (tras el trabajo de campo realizado en dos cursos académicos consecutivos), ha dado lugar a un complejo proceso de organización y categorización de la información, en el que han participado diferentes personas. Si bien este punto no se trata de una limitación, sino más bien de una tarea laboriosa que ha culminado en un análisis exhaustivo y detallado de la información recogida.

- Los límites que plantea **la propia realidad**: cambios en la situación laboral de los investigadores que dificultan el trabajo de campo, conflictos internos en algunos centros, son circunstancias ajenas al diseño de la investigación que en ocasiones han dificultado la realización del trabajo de campo.

CAPÍTULO 9. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA: ESCENARIOS Y PERSONAS

La descripción de los escenarios y personas que han participado en el estudio suele ser, habitualmente, un apartado dentro del capítulo dedicado al diseño de la investigación. Sin embargo, en esta tesis se dedica un capítulo completo a describir cómo se ha accedido a los observadores/as, centros, aulas y profesorado, y a detallar las características de los mismos.

La descripción de la muestra, elaborada a partir de la información recopilada en la hoja de registro y a través de las entrevistas al profesorado y alumnado (en este segundo caso la información se presenta en el anexo XXV), sirve a dos propósitos:

- Completar la descripción del diseño de la investigación y contribuir a la explicación de cómo se ha realizado el estudio, cuál ha sido el proceso de la investigación y facilitar la comprensión del mismo a los lectores/as de este informe.
- Complementar el análisis del contexto realizado en el capítulo 7, mostrando las características de los escenarios y las personas que han participado en el estudio, en especial el profesorado, de modo que la contextualización de la investigación a nivel macro realizada en el capítulo 7 (idea "oficial" de diversidad, políticas y prácticas educativas en España y la Comunidad de Madrid) se complemente con una contextualización a nivel micro (características de los centros y personas), que sitúa la mirada en un marco más cercano a la práctica escolar y aporta claves para identificar y describir esas prácticas más o menos ajustadas al enfoque intercultural.

9.1. Selección del escenario y objeto de estudio

El estudio toma como escenario los centros educativos de primaria de la Comunidad de Madrid, y como objeto de estudio las prácticas escolares desarrolladas en los mismos.

La selección de los centros/aulas/profesorado no responde a un muestreo probabilístico, sino que se trata de una selección deliberada o intencional, tal y como se indica en los apartados siguientes.

9.1.1. Selección de colaboradores/as en el trabajo de campo

Dado que la tesis se enmarca en el proyecto de I+D de Aguado *et al.* (2007a), han participado en la recogida de información para el estudio los siguientes perfiles de personas:

1. Por una parte, integrantes del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural de la UNED. Se trata de profesores/as e investigadores/as con experiencia en investigación: diseño, recogida y análisis de información. Este grupo ha participado en todas las etapas del proyecto.
2. Por otra parte, estudiantes de 3er curso de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de personas que están realizando las prácticas de la carrera bajo la supervisión de Caridad Hernández, profesora de la UCM y miembro del Grupo INTER. Se ofrece la oportunidad a todo el alumnado de participar en la investigación como parte de su trabajo de prácticas. Algunos de ellos acceden y son los que voluntariamente han tomado parte en el estudio. Se trata en general de personas con escasa experiencia de investigación. Con este grupo de observadores se han realizado sesiones

presenciales de formación y seguimiento del estudio a lo largo de los cursos 03-04 y 04-05 durante los cuales se ha desarrollado el trabajo de campo.

3. En tercer lugar, dos de las personas que han participado en la recogida de información en el curso 03-04 son alumnas de la asignatura "Teoría y Procesos de la Orientación", de 4º de Ciencias de la Educación en la UNED, y han sido supervisadas por la Profesora Beatriz Malik, investigadora del Grupo INTER, de quien han recibido orientaciones durante el proceso.

9.1.2. Selección de centros educativos

Los centros, respondiendo a técnicas de muestreo intencional, se han seleccionado en función de los siguientes criterios:

- Accesibilidad: centros dispuestos a colaborar en la investigación
- Disponibilidad: centros facilitados por la Universidad Complutense
- Variedad de centros: contextos urbano y rural, centros de diferente tamaño
- Búsqueda dirigida de centros con prácticas "interculturales": en la Sección de Innovación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de contactos.

Durante la primera etapa de trabajo de campo (curso 03-04), como aproximación al tema, primaron los primeros criterios de búsqueda. El muestreo más dirigido tuvo lugar en mayor medida en la segunda etapa del trabajo de campo (curso 04-05), considerando el avance de los resultados obtenidos el primer curso que denotaba una escasa presencia de prácticas "interculturales" en los centros escolares visitados.

En la selección de la muestra, desde el nivel de centro hasta la selección del profesorado, se han combinado técnicas diversas propias del muestreo no probabilístico: muestro accidental o casual (accesibilidad; ej: centros localizados por los investigadores a los que se tenía fácil acceso por cercanía, contactos previos, ser centro de estudios de algún familiar, etc.), de voluntarios (disponibilidad; ej: centros facilitados por la Universidad Complutense a través de los estudiantes en prácticas; profesorado dispuesto a que su práctica sea observada en el aula), deliberado (centros con prácticas "interculturales" conocidas a priori; ej: Colegio Trabenco).

9.1.3. Selección de aulas/profesorado

Las aulas y el profesorado observado y entrevistado se han seleccionado de la siguiente manera:

- En los casos en que la recogida de información la ha realizado el alumnado de la Universidad Complutense, las aulas asignadas para sus prácticas de Magisterio y el profesorado correspondiente.
- En los casos en que la recogida de información la ha realizado el Grupo INTER, el aula a observar se ha negociado con el centro (generalmente con el director/a del mismo) según criterios de disposición a participar por parte del profesorado, diversidad del alumnado, afinidad con la temática.

En todos los casos se ha contado con la aprobación del centro, profesorado, familias y alumnado para participar en el estudio.

9.2. Descripción de escenarios y personas

En el estudio que se presenta han participado una serie de centros educativos, aulas, profesorado, estudiantes, familias, investigadores, que se describen en este apartado. En primer lugar se presentan algunos datos numéricos que indican el volumen de información recopilada, y a continuación se describen las características de los escenarios y personas involucrados en el trabajo de campo. La descripción de los investigadores y observadores se ha realizado en el apartado anterior (9.1.1.) en alusión a los criterios de selección de los mismos.

Han participado directamente en la investigación las personas y escenarios que se muestran en la tabla que sigue (tabla 4):

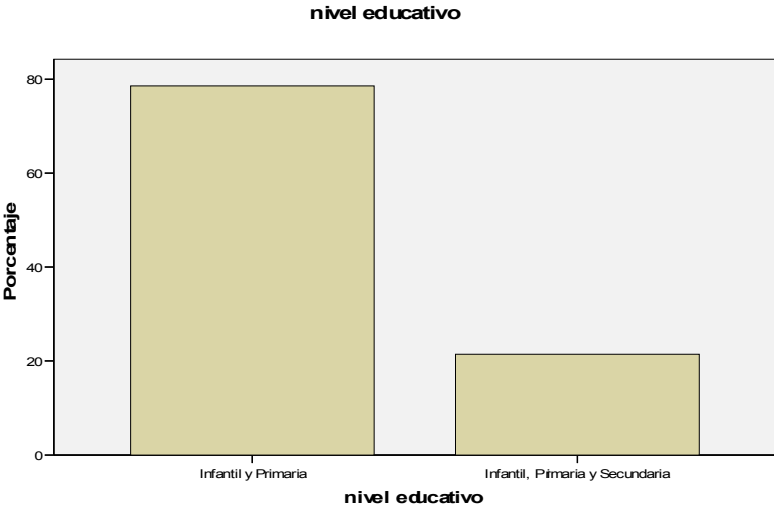
Tabla 4. Escenarios y personas implicados en la investigación

Escenarios y/o personas	Instrumentos recopilados
23 observadores/as	
14 centros educativos	14 hojas de registro
	23 escalas clima educativo
26 aulas de Primaria	23 escalas procesos aula
	24 escalas recursos
31 profesores/as	31 hojas de registro
	27 entrevistas profesorado

9.2.1. Características de los centros participantes

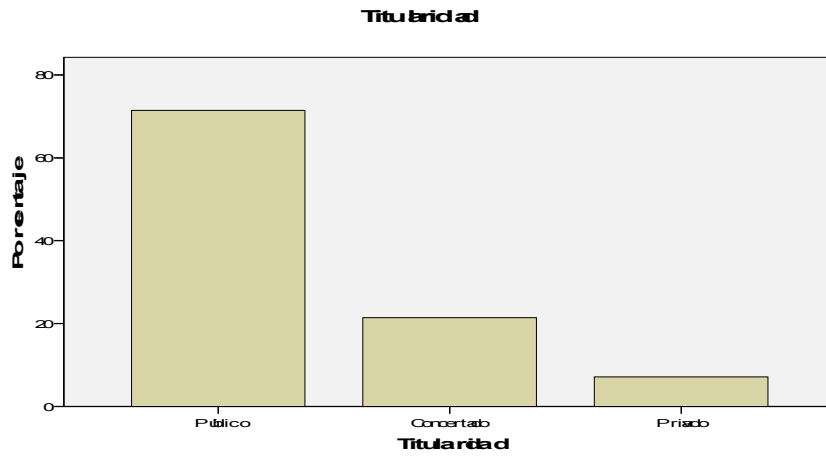
De los 14 centros educativos que han participado en el estudio, 11 son de Educación Infantil y Primaria, y 3 de Infantil, Primaria y Secundaria (gráfico 1).

Gráfico 1. Nivel educativo de los centros de la muestra



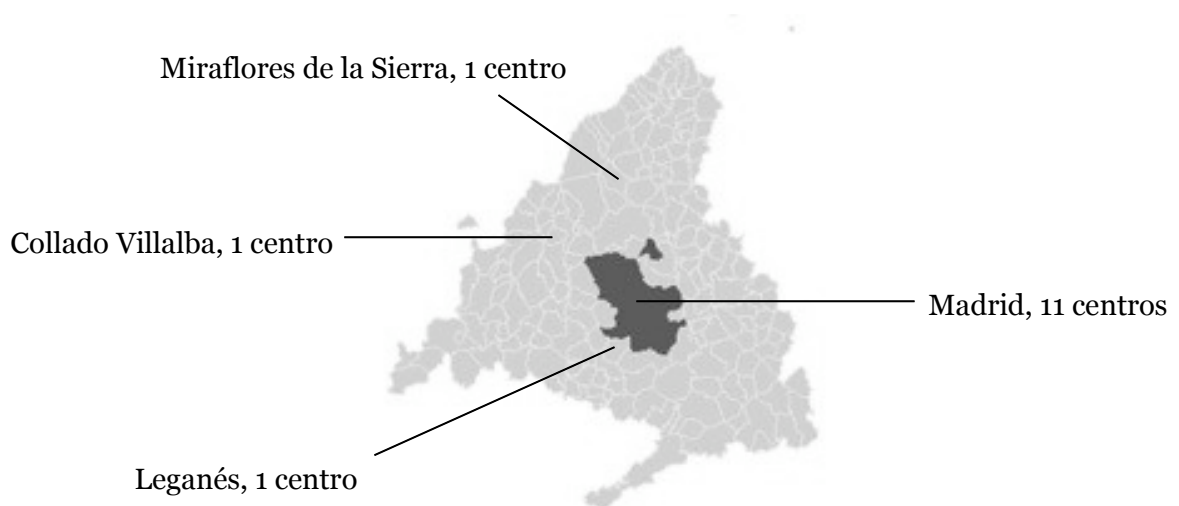
En cuanto a la titularidad de los centros, la mayoría son de carácter público (gráfico 2).

Gráfico 2. Titularidad de los centros de la muestra



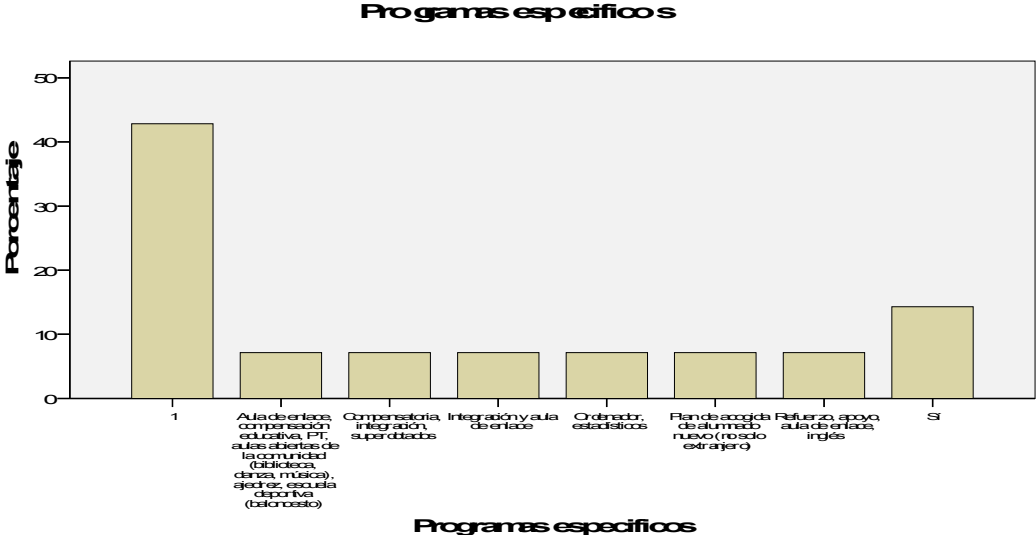
Los 14 centros están en la Comunidad de Madrid, tal y como se señala en el siguiente gráfico (gráfico 3).

Gráfico 3. Localización geográfica de los centros de la muestra



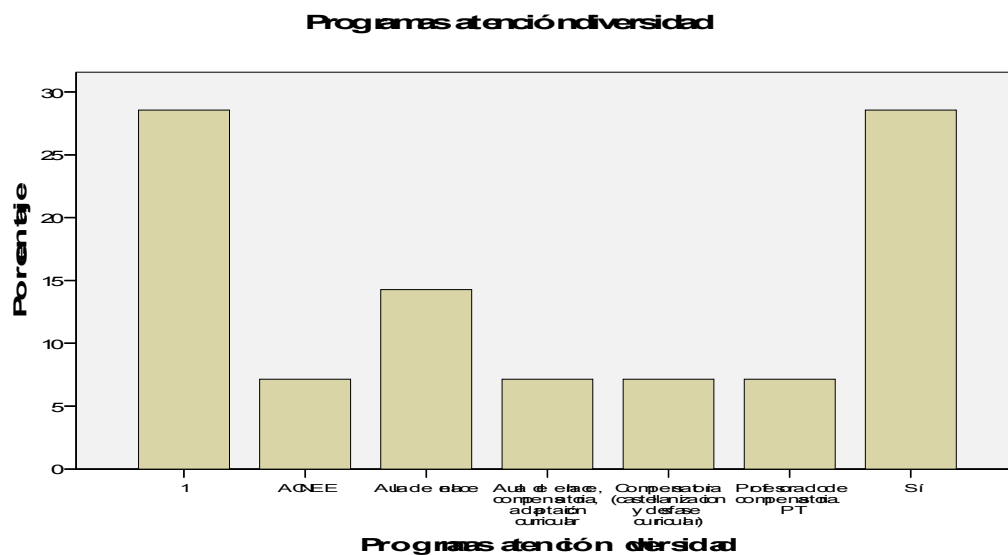
Los programas específicos de que disponen los centros pasan por la educación compensatoria, refuerzo, pedagogía terapéutica, aula de enlace, integración, y con representación en un centro encontramos programas como plan de acogida de alumnado nuevo, no solo inmigrante, biblioteca, aulas abiertas a la comunidad, o atención a estudiantes superdotados (gráfico 4).

Gráfico 4. Programas específicos en los centros de la muestra



Algún centro tiene programas de atención a la diversidad como compensatoria, profesorado de apoyo, aula de enlace, o integración de alumnado con discapacidad (gráfico 5).

Gráfico 5. Programas de atención a la diversidad en los centros de la muestra



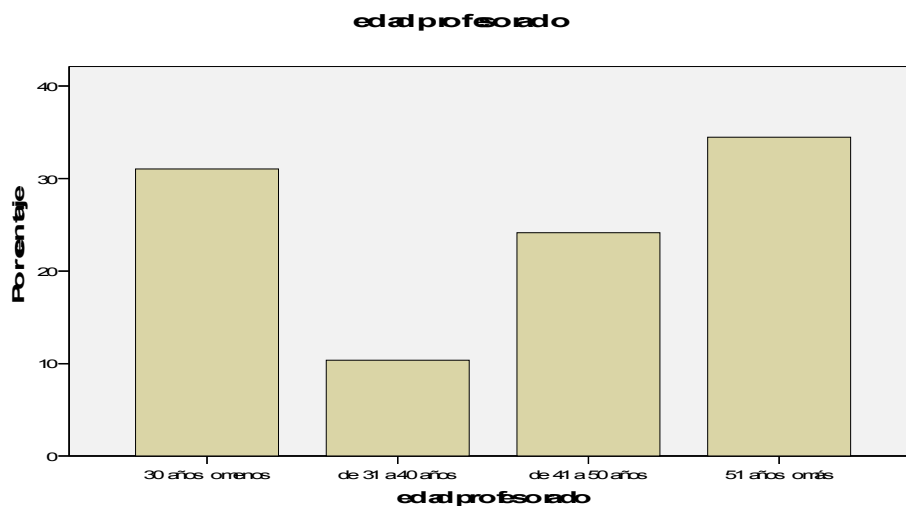
9.2.2. Características del profesorado participante

A partir de la información recopilada en las hojas de registro, se puede describir al profesorado de la siguiente manera:

De los 31 profesores/as de la muestra, el 80,6% es mujer y el 19,4% varón.

El 34,5% tiene más de 50 años, el 31% tiene 30 años o menos, el 24,1% de 41 a 50 años, y el 10,3% de 31 a 40 años (gráfico 6).

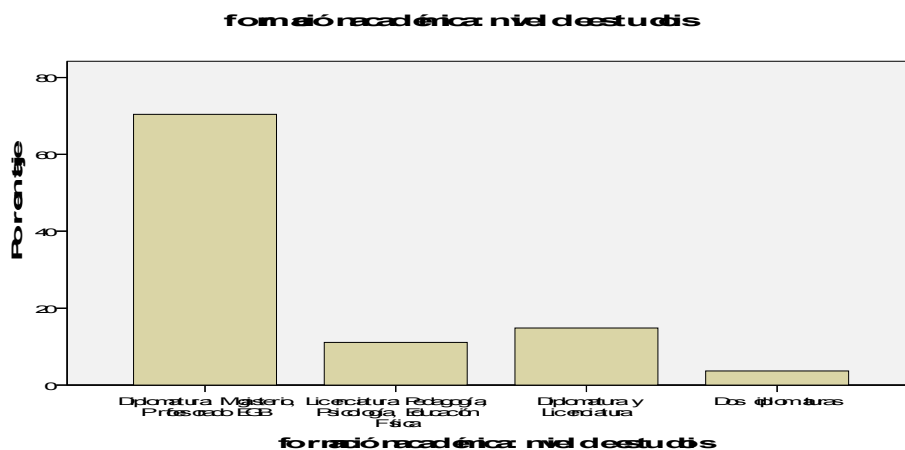
Gráfico 6. Edad del profesorado de la muestra



La lengua materna de los profesores/as es el castellano en el 90,3% de los casos y el gallego en un caso (3,2%). El 29% habla además inglés, el 19,3% francés y el 3,2% habla portugués. El 9,7% no habla otra lengua, y no se tiene información al respecto del 41,9% restante.

La formación académica es una diplomatura, generalmente Magisterio en alguna de sus especialidades, en 19 casos (70,4%). 3 personas son licenciadas (en pedagogía, psicología, educación física). 4 combinan dos titulaciones, generalmente magisterio y una licenciatura, y 1 tiene dos diplomaturas (gráfico 7).

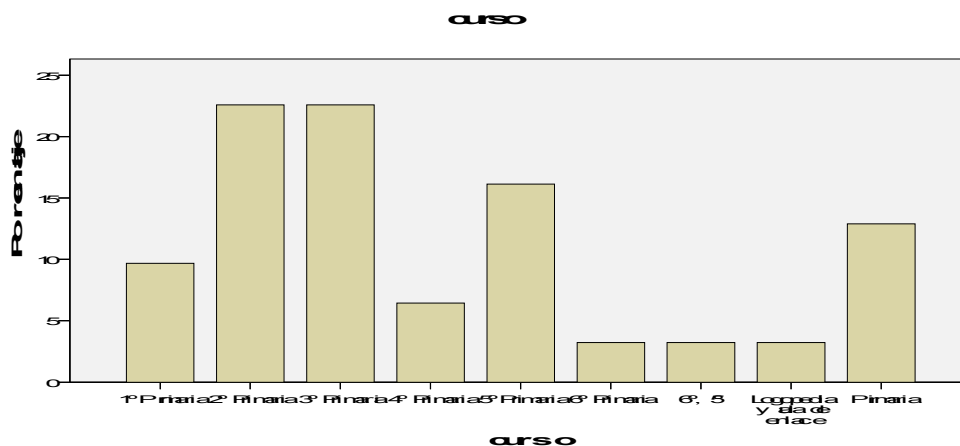
Gráfico 7. Formación académica-nivel de estudios del profesorado de la muestra



El 35,5% del profesorado tiene formación específica: cursos de pedagogía (22,4%: compensatoria, didáctica, educación especial, protección de menores, aula de enlace, educación infantil, logopedia), formación sobre áreas curriculares (6,4%: ciencias, sociales).

Los cursos en los que más profesorado participa en el estudio son 2º y 3º de Primaria, con un 22,6% cada uno. El 16,1% es profesor/a en 5º curso, el 9,7% en 1º, el 6,5% en 4º, el 3,2% en 6º, el 3,2% en aula de enlace, otro 3,2% en 5º y 6º de primaria, y el 12,9% no lo especifica o trabaja en varios cursos (gráfico 8).

Gráfico 8. Curso en el que trabaja el profesorado de la muestra



Respecto al área curricular, 16 profesores/as son tutores y/o imparten lengua, matemáticas y conocimiento del medio (en algunos casos alguna materia más, como educación física, plástica o alternativa a religión). 1 imparte educación compensatoria y 1 enseña matemáticas y lengua en el aula de enlace. 2 enseñan inglés, 1 música, 1 educación física, 1 matemáticas y 1 lengua y alternativa a religión. Los otros 7 profesores/as no especifican el área curricular.

Se completa la descripción de las características del profesorado con la información recopilada en las entrevistas a este colectivo. A partir de las cuestiones englobadas en el apartado "componentes personales", el profesorado se describe de la siguiente manera (las tablas con el vaciado y análisis de la información de las entrevistas al profesorado relativa a los "componentes personales" se incluye en el anexo XVI).

Preguntados sobre qué aspecto de su tarea como profesores/as les gusta más, para la mayoría (66,7%) lo más gratificante es el contacto directo con el alumnado: la relación personal, trabajar con los niños, hablar con ellos, ...:

"la diversidad que tengo de niños, que cada uno es un mundo aparte. La comunicación que se establece con los chicos" (19),

"la relación con los alumnos... que me cuenten cosas, darles mi opinión" (25).

El 37% de los profesores/as responde que lo que más le gusta es contribuir al aprendizaje y desarrollo del alumnado, expresado a veces de forma inespecífica como: despertar la curiosidad, hacerles pensar, enseñarles a ser personas, ... Es decir, la labor educativa, poniendo el énfasis en el aprendizaje del alumnado:

"despertarles la curiosidad por aprender y descubrir todo lo que hay en el mundo" (3),

"ayudarles a formar su futuro" (5),

"formar a los chicos en valores humanos, enseñarles a ser personas" (23).

Un 14,8% considera que lo más les gusta es impartir conocimientos o una materia concreta de su especialidad, poniendo el énfasis en el proceso de enseñanza:

"impartir conocimientos" (1),

"dar inglés" (8).

Respecto a los aspectos que menos gustan, el más citado es la burocracia (37,5% de los profesores/as):

"las tareas administrativas y burocráticas" (33),

"toda la tarea burocrática y de papeleo que existe" (78).

El siguiente aspecto que menos gusta (20,8%) está relacionado con las familias:

"decir a los padres cuáles son sus responsabilidades con sus hijos" (23),

"la falta de colaboración de las familias" (31).

Al 16,7% de profesores/as les disgusta hacer tareas que se consideran propias del docente o que no concuerdan con su manera de entender la educación, como corregir, evaluar, mantener la disciplina, seguir un programa o vigilar el patio:

"mantener la disciplina de algunos alumnos, y las evaluaciones" (4),

"me gustaría no tener que sujetarme tanto a los programas, (..) dar todas las matemáticas, toda la lengua..., el hacerlo más divertido, me gustaría tener más tiempo para poderlo hacer" (29),

"poner notas" (36).

Otros aspectos mencionados entre lo que menos gusta de su profesión por el 8,3% de los profesores/as entrevistados han sido: la frustración o no lograr los objetivos con todo el alumnado, la (escasa) consideración y reconocimiento social de la profesión docente, aspectos personales (como tomar decisiones o chillar demasiado) y la actitud de los compañeros ante maneras diferentes de educar (resistencia al cambio, falta de reconocimiento de las iniciativas de los compañeros, pensamiento único, falta de crítica y autocrítica).

Al preguntar sobre características personales que consideran influyen en su trabajo como docentes, se destacan como cualidades por el 40,7% de los profesores/as las referidas al trato humano y la capacidad de relacionarse con los demás, concretadas en aspectos como: querer a los alumnos/as, ser cariñoso/a, extrovertido/a, saber escuchar, ser empático/a, comprensivo/a, buen comunicador.. Le sigue la vocación (29,6%), entendida como entrega, gusto por la enseñanza, ilusión con lo que se hace, o vocación explícitamente. La paciencia es mencionada por el 25,9% de los entrevistados. Igualmente, las cualidades referidas a la actitud en el trabajo (responsabilidad, persistencia, perseverancia, constancia, dedicación) son destacadas

por el 25,9% de los profesores/as. La persistencia se considera buena y mala al mismo tiempo:

"me puedo empeñar en una cosa y puede que sea nefasto para ellos" (16).

El 14,8% menciona el afán de superación, curiosidad, aprendizaje constante. Cerca del 26% destaca cualidades relativas a su carácter o personalidad (ser una persona activa, optimista, flexible, tolerante, exigente, tener confianza en una misma), así como otros aspectos como la formación o experiencias personales. El 3,7% reconoce que nunca se ha parado a pensar en ello.

Respecto a las limitaciones que influyen en su trabajo, la mayoría (61,1% de los profesores/as) se refiere a cualidades personales muy dispares e incluso contrarias (no ser cariñosa con los niños, falta de creatividad, cansancio, timidez, rigidez, nervios, ser una persona desordenada o excesivamente ordenada, despistes, permisividad). Algunas características se consideran positivas y negativas al mismo tiempo, como la confianza, la implicación personal o la paciencia. Por otro lado, frente a las limitaciones ligadas a características personales, el 27,8% considera factores externos como limitadores: la falta de tiempo, las limitaciones que impone el currículo, el hecho de ejercer de tutora y no de maestra especialista, o la inestabilidad laboral. Un profesor (5,6%) dice no tener ninguna limitación que influya en su trabajo, y el mismo porcentaje declara no saber cuáles pueden ser sus limitaciones.

Respecto a qué parte de la formación recibida consideran que ha sido útil en su trabajo, destacan el intercambio con compañeros u otros docentes (40%) y la experiencia en los centros (incluidas las prácticas) (44%). Se dan respuestas como:

"aprendí mucho de los compañeros de más experiencia; es bueno observar, hablar, relacionarse unos profesionales con otros..." (16),

"hay profesores que me han cambiado el chip, que me han abierto mucho los ojos", (25)

en relación al intercambio con colegas, o

"la experiencia que da el haber trabajado en distintos centros y con distintos profesores" (4),

"(la experiencia) es diferente cada año dependiendo del grupo que tengas" (29),

en relación a la importancia de las experiencias profesionales en su formación docente.

El 36% menciona los cursos de formación, donde entran las clases de las oposiciones, cursillos, escuela de idiomas, cursos de los centros de profesorado (CPR o equivalente), etc.

El 32% del profesorado entrevistado considera que todo le influye en general, respuesta que puede venir inducida por la propia manera de realizar la pregunta (dando las sugerencias en el enunciado). Dan una respuesta general, del tipo:

"Toda la formación recibida es útil y necesaria" (2),

"yo creo que todo es necesario: teoría y practica, conocimientos de las materias aunque tampoco tantos, nociones básicas de didáctica, pedagogía y psicología, ... y tener la oportunidad de ponerlo en práctica" (16),

"toda la preparación que he ido haciendo a lo largo de mi vida laboral" (30).

Sobre la formación inicial en la universidad, la valoración no es demasiado positiva: el 28% considera que le ha aportado algo, y el 4% considera que le ha servido poco o nada:

"tuve un plan de estudios bastante bueno, te da nociones básicas para saber de qué estas hablando" (16),

"la parte teórica de la carrera... en principio dices, no me sirve de nada, yo creo que sí, pero luego la experiencia de aula es algo completamente distinto, es un mundo completamente diferente a lo que tú has estudiado y lo que tus profesores te cuentan" (29),

"la formación inicial en Universidad, tengo que decir que sobre todo en el área de Ciencias y Matemáticas no fue una experiencia demasiado mala, sin embargo en el área de Lengua fatal (...) el hecho de haber estudiado Antropología me ha ayudado mucho a relativizar y a entender" (82).

Por último, el 4% considera que las lecturas realizadas le han resultado útiles para su trabajo diario.

Al preguntar si hay algo en su experiencia personal o/y profesional que consideren significativo para su trabajo actual como profesor/a, las respuestas se refieren tanto a experiencias profesionales como personales:

La experiencia significativa más mencionada es la propia labor docente previa (45,5%). En general se trata de experiencias profesionales muy específicas: trabajo con niños de protección, con ciegos, en escuela unitaria, en un centro piloto en desarrollo de la función tutorial, dar clase en Estados Unidos. En un caso se considera que la experiencia está influyendo negativamente:

"... con la experiencia estoy cambiando para mal, porque empiezo a ser más práctica, a tener menos ideales a veces, a responder lo que quieren los padres o lo que quieren mis compañeros..." (25).

Otro elemento que mencionan el 27,3% de los profesores/as es su experiencia como alumnos/as: los ideales cuando fueron estudiantes, el ejemplo positivo o negativo de profesores/as, ...:

"Mi etapa de estudiante en la escuela Experimental y Nocturno. Queríamos salvar muchas cosas... aquellas vivencias he tratado de mantenerlas a lo largo de estos 38 años" (7),

"(...) mi colegio, donde he estudiado desde los 4 hasta los 18 años. Me ha enseñado mucha pedagogía, métodos muy innovadores para la época que era (...)" (31),

"el estímulo y motivación de mis profesores" (33).

El intercambio con compañeros, la relación con otros maestros, es significativa también para el 13,6% de los entrevistados, al servir de ejemplo y orientación.

Otras respuestas (36,7% de los profesores/as), relacionadas con experiencias personales y/o profesionales fuera de la docencia, han sido ser hijo de maestros, tener vocación por la enseñanza, haber emigrado, las experiencias de educación no formal, etc.

Sobre la experiencia profesional previa, la mayor parte de los entrevistados (53,8% de los profesores/as³³) tiene experiencia previa en la enseñanza, y la mayoría (72%) la considera satisfactoria o positiva:

"Buena, ilusionante, de buena relación" (7),

"me lo paso muy bien. En el fondo te ríes, te vuelves niño. Yo creo que al trabajar con niños no pierdes un poco la dinámica de ser niño, de pensar como niño" (19),

³³ El 42,3% de los profesores/as no explicita en qué ha consistido su experiencia profesional previa.

"(...) ha habido momentos mejores y peores, pero me siento "satisfecha" de mi labor como educadora. Siempre en actitud de mejora y cambio" (34).

El 28% aprecia aspectos positivos y negativos en su experiencia profesional previa como docente: es satisfactoria, pero aprecian dificultades, se aburren de hacer siempre lo mismo, o no les gusta el funcionamiento y el ambiente de los centros:

"Muy bueno, he estado tres años con el mismo grupo... y les he visto evolucionar, hemos ido aprendiendo, de todos, ... pero no me gusta el funcionamiento de los centros en general" (25),

"tengo más grado de satisfacción desde que estoy en este colegio. Trabajamos más, pero yo creo que al final la compensación lo merece" (29),

"mis primeros trabajos en docencia fueron muy positivos, con mucha ilusión, aunque mal pagados y explotados. Esto me hizo valorar después el trabajo actual, al ser un centro de trabajo con libertad" (35).

Otra sección de la entrevista a profesores/as se refiere a los que se ha denominado *componentes comunicativos*. En el anexo XVII se puede consultar el vaciado y análisis de la información correspondiente. A continuación se resumen algunas de las características del profesorado obtenidas a partir de varias cuestiones pertenecientes a dicho apartado de la entrevista.

Interrogados sobre su propia conciencia de los estereotipos y prejuicios sobre grupos y personas con diferentes referentes socioculturales, 10 (40%) profesores/as afirman no tener prejuicios; mientras que algo más de la mitad (13 profesores/as, 52%) reconoce que puede tener prejuicios o estereotipos sobre grupos y personas con patrones socioculturales diferentes al suyo, aunque no concretan excesivamente de qué prejuicios se trata, mostrando una actitud de

respeto hacia la diversidad cultural, o reconociendo, de alguna forma, que se trata de actitudes que se deben superar.

"Sí. Intento no tener prejuicios ni estereotipos porque no es bueno" (5),

"sí que soy consciente, por lo que intento superarlos cada día" (36) (49).

De ellos, 8 profesores/as han indicado los estereotipos o prejuicios que identifican; cinco de ellos se refieren explícitamente a la etnia gitana como objeto de sus prejuicios y estereotipos:

"a veces se me escapan chistes o comentarios, 'pareces una gitana hablando'" (3),

"en ciertas minorías étnicas (gitanos, me refiero), los estereotipos de la sociedad son verdaderos: son torpes, lentos y tienen un bajo rendimiento escolar" (37),

"tengo que decir que por la experiencia en los colegios, los niños de etnia gitana faltan demasiado al colegio y se les da gratuitamente todo lo necesario" (31).

Tres casos se refieren a estereotipos acerca de alumnado de origen inmigrante:

"opino que los sudamericanos son "cortos" y "lentos" y eso no siempre es verdad... pero vamos, que poco a poco lo cambio y muestro todo el respeto que puedo, porque en el fondo son sólo comentarios sin justificación" (3),

"hacia los sudamericanos" (30),

"con la población africana también pienso que tienen menos formación que la nuestra, posiblemente por los estereotipos de los que vienen en pateras, a la larga te das cuenta de que depende de dónde vengan y cómo vengan, pero en seguida me doy cuenta de mi error o confusión" (82).

La comunicación mantenida con las familias de sus alumnos/as es calificada por la mayoría del profesorado como "muy buena o buena" (16 casos, 67%), aunque refiriéndose más al aspecto cualitativo de la comunicación cuando se da, que al número de familias con las que se establece dicha comunicación. 7 profesores/as (29%) apuntan limitaciones o dificultades en la comunicación con las familias.

"Al no ser tutora, la comunicación con familias se limita a casos particulares"
(2),

"Buena en casi todos los casos. Hay padres que a pesar de ser llamados insistentemente, no acuden al centro" (37).

Al preguntar a los profesores/as si encuentran diferencias en la comunicación con unas familias u otras, la mayoría de quienes han respondido (11 profesores/as, 85%) sí las detectan. Las diferencias mencionadas se refieren al grado de interés de los padres por sus hijos, al nivel socioeconómico o educativo de las familias, a la actitud de las familias en el trato con el profesorado, a los condicionantes del trabajo de los padres, y a las diferencias de criterio entre la madre y el padre. Estas diferencias se perciben y presentan a menudo como problemas, frecuentemente con una carga culpabilizadora de las familias:

"... o simplemente que no les interesa; creen que toda la responsabilidad es nuestra" (8),

"hay familias que no vienen a las reuniones ni a las citaciones. Creo que se debe a la falta de interés y de apoyo a la educación de sus propios hijos" (31),

"algunos padres aparcan a sus hijos" (35).

En lo que se refiere a la información disponible sobre sus estudiantes y sus familias, todos los profesores/as afirman disponer de información; de ellos 5 (23%) la consideran escasa o insuficiente, mientras que 2 (9%) afirman disponer

de *toda* la información necesaria. Los contenidos de la información disponible se refieren principalmente a los aspectos personales y de ambiente familiar y a los aspectos sociológicos tales como el número de hermanos y la estructura familiar, o el nivel socioeconómico; en menor medida, al nivel de formación de los padres y a lo que esperan los padres para sus hijos. Las *fuentes de información* principales mencionadas son los informes y fichas del centro (60%), las familias (50%) y el profesor-tutor o profesores anteriores (50%). Otras fuentes mencionadas son los propios alumnos/as (20%), el orientador/a o similar (20%) y una encuesta inicial (5%). La utilidad que se atribuye a esa información es la de entender mejor el comportamiento de los estudiantes, su situación y circunstancias personales y familiares; asimismo, para saber lo que esperan los padres; y para actuar de una manera mejor. En general se alude al conocimiento de situaciones especiales de los estudiantes y las familias:

"Saber, por ejemplo, si han pasado por un momento difícil (muerte de familiar, separaciones...), si siguen una medicación o tratamiento psicológico. Te ayudan a ser más tolerante, a ponerte en su lugar y a intentar comprender ciertas cosas para ayudarles" (3),

"para saber las limitaciones (9).

9.2.3. Características del alumnado participante

Aunque en este trabajo no se recogen análisis de dimensiones referentes a los estudiantes y las familias directamente, parece interesante incluir una descripción de las características que presenta el alumnado de los centros y aulas en las que se ha realizado el trabajo campo.

De cada aula observada se ha recogido información de entre 5 y 10 estudiantes y sus familias respectivas, de modo que, en relación a los Centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se ha realizado el trabajo de campo, se dispone de una muestra de 117 estudiantes y otros tantos padres y madres.

De los 117 alumnos/as, el 50,4% son niñas y el 49,6% niños.

La nacionalidad es española en el 80,3% de los casos. Hay un 4,3% de ecuatorianos, un 1,7% de bolivianos, chinos, colombianos, peruanos y rumanos, y un caso (0,9%) de las siguientes nacionalidades: eslovena, etíope, rusa, ucraniana y venezolana. El 2,6% no aporta datos sobre la nacionalidad.

La lengua materna es el castellano en el 85,5% de los casos, seguida del árabe (4,3%), chino (2,6%), rumano (1,7%), esloveno, ruso y ucraniano (0,9%). Se desconoce la lengua materna del 3,4% de los estudiantes observados. La lengua paterna es el castellano en el 78,6% de los casos, seguida del árabe (5,1%), chino (2,6%), rumano (1,7%), esloveno y marroquí (0,9%). Se desconoce la lengua paterna del 10,3% de los estudiantes observados.

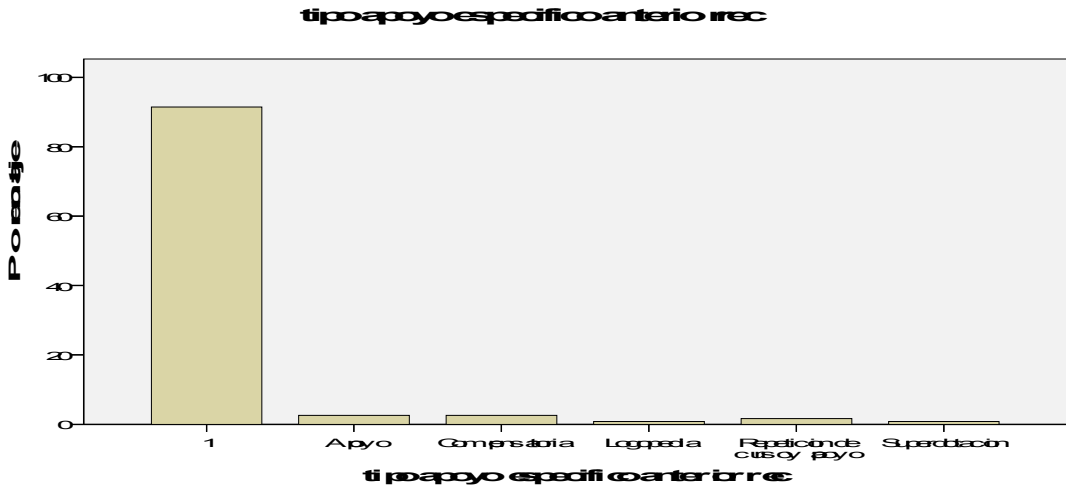
La lengua escolar actual es el castellano en todos los casos. La lengua escolar anterior fue el castellano en el 67,5% de los casos, chino o rumano en el 1,7%, esloveno, oromía o ucraniano en el 0,9%. No se dispone de datos del resto de casos (26,5%).

El 74,4% de los alumnos/as asistió a educación infantil o preescolar. Del resto se desconoce este dato.

El 18% de los estudiantes tuvo algún tipo de apoyo específico en el pasado, consistente, en este orden de frecuencia, en: refuerzo o apoyo en matemáticas,

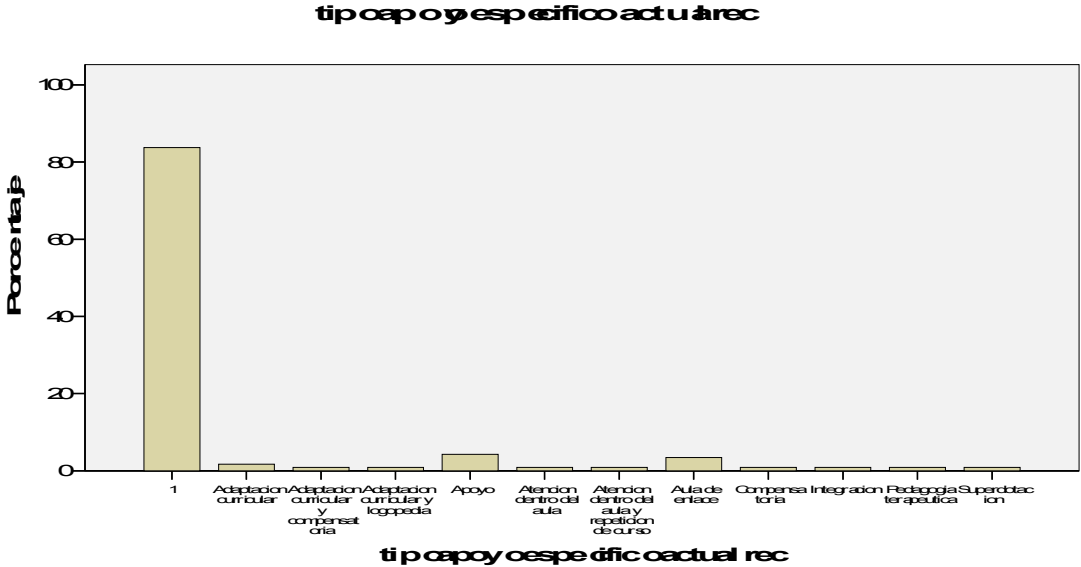
lengua o ambas áreas; compensatoria; repetición de curso; logopedia o atención por superdotación, tal y como se aprecia en el gráfico 9:

Gráfico 9. Tipo de apoyo específico recibido por el alumnado de la muestra en el curso anterior al del trabajo de campo



El 26,4% tiene apoyo específico en la actualidad, consistente en: refuerzo en lengua y/o matemáticas, adaptación curricular, aula de enlace, compensatoria (en un caso para inmigrantes) o repetición de curso, logopedia o PT, atención dentro del aula, integración o atención por superdotación, como se puede ver en el gráfico 10 a continuación:

Gráfico 10. Tipo de apoyo específico recibido por el alumnado de la muestra en el curso en el que se realiza el trabajo de campo



Las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el curso anterior y en el actual (en el que se realiza el trabajo de campo) son las que se recogen en la tabla 5.

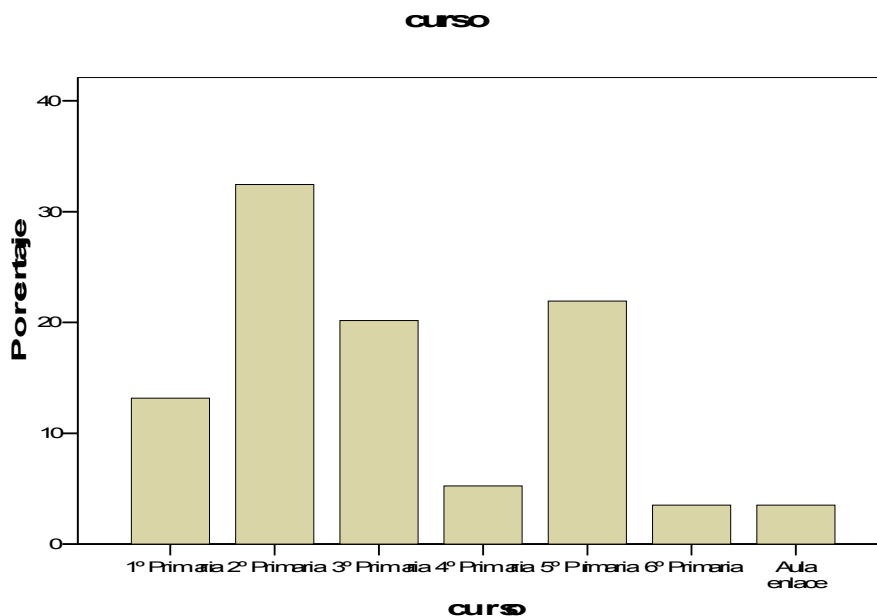
Tabla 5. Calificaciones obtenidas por el alumnado de la muestra en el curso anterior y en el que se realiza el trabajo de campo

Calificación	Sobresaliente / PA+	Notable / Bien / PA	Aprobado / Suficiente	Insuficiente / Suspenso / NM
Global anterior	22,5%	67,4%	5,6%	4,5%
Global actual	18,9%	62,3%	8,5%	10,4%
Lengua anterior	24,4%	59,3%	5,8%	10,5%
Lengua actual	19,2%	60,6%	10,6%	9,6%
Matemáticas anterior	28,6%	58,3%	7,1%	6%
Matemáticas actual	23,8%	60%	6,7%	9,5%
Sociales anterior	24,7%	63%	6,2%	6,2%
Sociales actual	20,2%	61,6%	4%	14,1%

El 19,8% del alumnado de la muestra asiste a compensatoria actualmente, y el 20,7% tiene apoyo en lengua.

El curso en el que están escolarizados los estudiantes se muestra en el gráfico siguiente, que abarca de 1º a 6º de Primaria incluida el aula de enlace (gráfico 11).

Gráfico 11. Curso que realiza el alumnado de la muestra



El 18,8% del alumnado ha asistido a otro centro anteriormente: 6 en otro país (5,2%) y 14 en otros centros o guarderías en Madrid o en otros lugares de España (12%).

La valoración de la experiencia anterior por parte del alumnado es positiva en el 77,4% de los casos, por parte de las familias lo es en el 86,7%, y del profesorado en el 96,2% de los casos.

La valoración de la acogida en el centro actual es positiva para el 94,7% del alumnado, para el 97,3% de las familias y para el 97,4% del profesorado.

El 9,4% del alumnado total ha participado en alguna actividad de atención a la diversidad en su transición al centro actual, consistente en adaptación curricular (7 casos, 6%), algún tipo de actividad o sesiones de acogida (3,4%), valoración inicial previa (3,4%), refuerzo o apoyo en lengua y/o matemáticas (3,4%) o repetición de 1º de primaria (0,9%).

Del 39,3% del alumnado del que se tiene información sobre las actividades extraescolares, el 30,4% no participa en ninguna, y el 69,6% lo hace en las siguientes: deportivas: fútbol, natación, baile (13 casos, 11,1%); culturales: música, idiomas (3 casos, 2,6%); culturales y deportivas (4 casos, 3,4%); y de apoyo escolar (2 casos, 1,7%).

Sobre la colaboración de las familias en la educación de los hijos, se dispone de información del 39,3% del alumnado. De estos, el 84,8% de las familias mantiene una relación frecuente con el centro, el 87% ayudan a sus hijos/as con los deberes y el 20% proporciona otro tipo de apoyos a los niños, como colaborar con el AMPA (2,6%), ser miembro del Consejo Escolar o delegada de la clase (1,7%), apuntar al estudiante a clases particulares (0,9%) o proporcionarle apoyo de logopeda y psicólogo (0,9%).

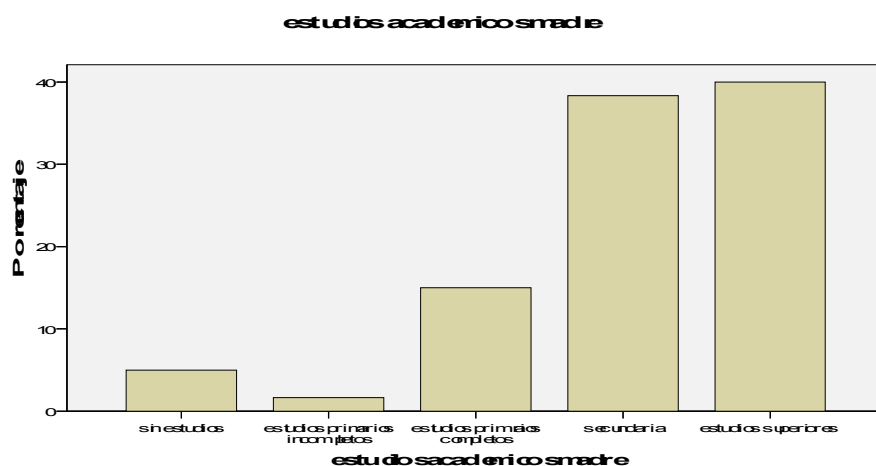
9.2.4. Características de las familias participantes

Madres:

El 57,3% de las madres tiene entre 31 y 40 años de edad: el 31,7% de 41 a 50: el 9,8% menos de 30 años, y el 1,2% más de 50.

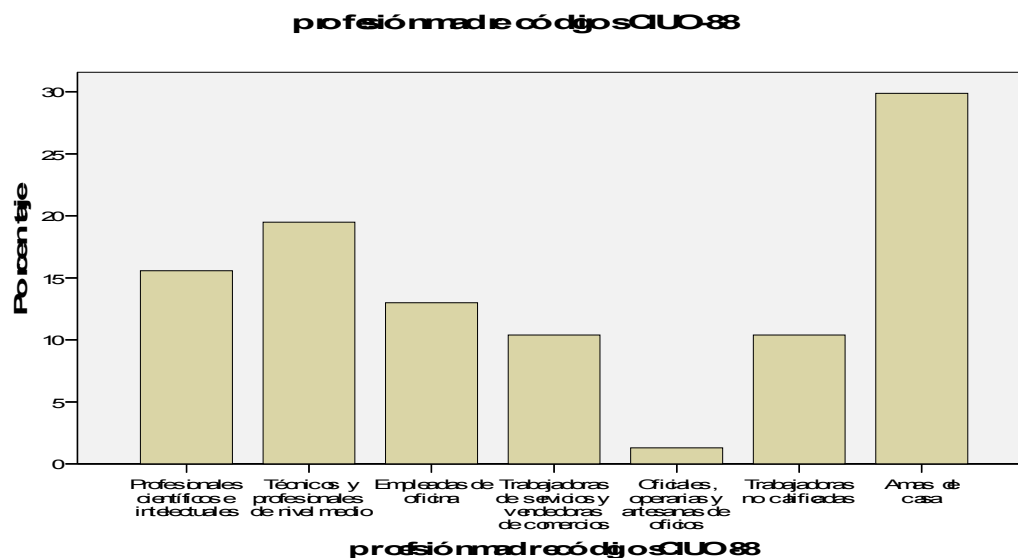
El 20,5% tiene estudios superiores, el 19,7% estudios secundarios, el 7,7% tiene estudios primarios completos, el 5% no tiene estudios, y el 1,7% tiene estudios primarios incompletos (gráfico 12). No se dispone de información al respecto del otro 48,7% de las madres.

Gráfico 12. Estudios académicos de las madres del alumnado de la muestra



Respecto a la profesión, siguiendo las categorías de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88) que se pueden consultar en el anexo XXIV, el 19,7% de las madres de la muestra es ama de casa. El 12,8% es profesional de nivel medio, como maestra o educadora infantil, y el 10,3% es profesional científico o intelectual (profesora, psicóloga, bióloga). El 8,5% es empleada de oficina (secretaria, administrativa). El 6,8% trabaja en servicios (enfermeras, cuidadoras) o es vendedora en comercios, y otro 6,8% realiza trabajos no cualificados (limpieza, servicio doméstico). El 0,9%, una madre, es operaria (gráfico 13). No se tiene información del 34,2% restante de madres.

Gráfico 13. Profesión de las madres del alumnado de la muestra



El 63,4% de las madres es de nacionalidad española, el 5,1% ecuatoriana, el 4,3% marroquí, el 2,6% china, el 1,7% boliviana, colombiana o rumana, y el 0,9% chilena, dominicana, peruana, rusa o venezolana. No se dispone de información sobre la nacionalidad del otro 15,4% de las madres.

La religión de las madres es católica en el 31,7% de los casos, cristiana en el 15,4%, atea o sin religión en el 5,2%, musulmana en el 2,6%, y evangélica en el 1,7%. Se desconoce la religión del 43,6% restante de madres.

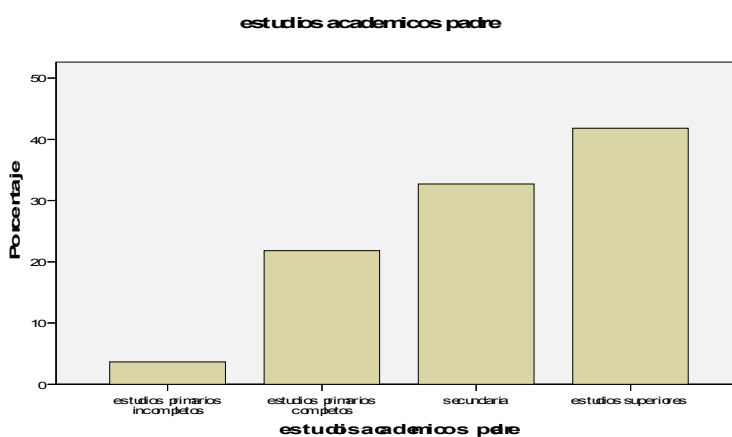
La autoidentificación cultural de las madres se relaciona con el nivel socioeconómico o con la pertenencia a minorías étnicas. El 0,9% se considera de clase baja, el 6% de clase media, y el 0,9% de clase media baja. Una madre, el 0,9%, es de etnia gitana. No se dispone de información sobre el otro 91,5%.

Padres:

El 47,4% de los padres tiene entre 31 y 40 años; el 4,9% de 41 a 50; el 6,4% más de 50, y el 1,3% tiene 30 años o menos.

El 19,7% tiene estudios superiores, el 15,4% estudios secundarios, el 10,3% tiene estudios primarios completos, y el 1,7% tiene estudios primarios incompletos (gráfico 14). No se dispone de información al respecto del otro 53% de padres.

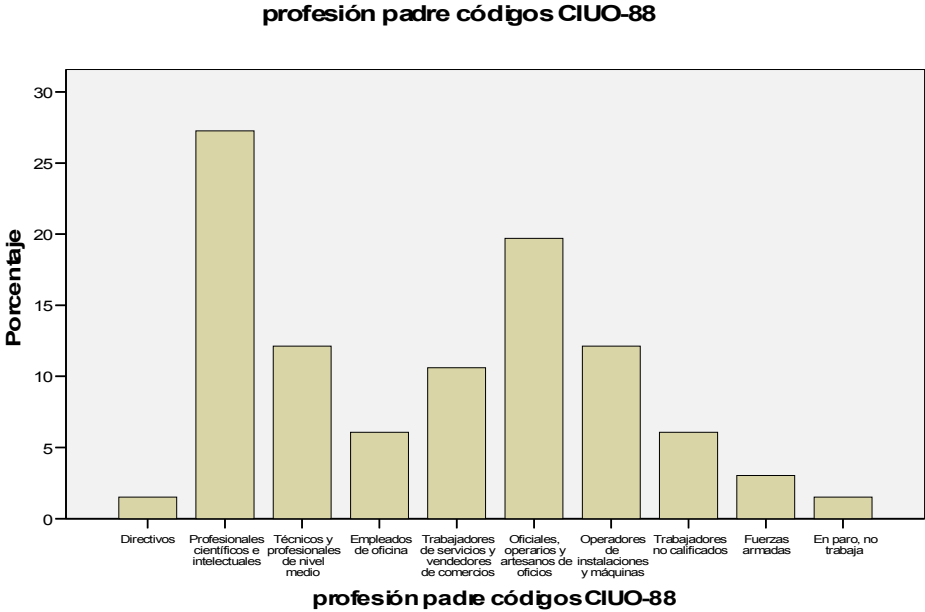
Gráfico 14. Estudios académicos de los padres del alumnado de la muestra



Respecto a la profesión, siguiendo las categorías de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88, anexo XXIV), el 15,4% es profesional científico o intelectual (profesor, arquitecto, médico, periodista). El 11,1% de los padres de la muestra se encuentra en el grupo de oficiales, operarios y artesanos de oficios (construcción, fontanería, electricidad, ...). El 6,8% es profesional de nivel medio, como técnico o comercial, y otro 6,8% es operador de instalaciones y máquinas (conductor, camionero). El 6% trabaja en servicios o es vendedor en

comercios. El 3,4% realiza trabajos no cualificados (peón, conserje) y otro 3,4% es empleado de oficina. El 1,7% trabaja en las fuerzas armadas, el 0,9% es directivo y otro 0,9% está en paro (gráfico 15). No se tiene información del 43,6% restante de padres.

Gráfico 15. Profesión de los padres del alumnado de la muestra



El 59,9% de los padres es de nacionalidad española, el 5,1% marroquí, el 4,3% ecuatoriana, el 2,6% china, el 1,7% boliviana, colombiana o rumana, el 0,9% árabe de Palestina, cubana, dominicana, jordana o nicaragüense. No se dispone de información sobre la nacionalidad del otro 18,8% de los padres.

La religión de los padres es católica en el 29,1% de los casos, cristiana en el 14,5%, atea o sin religión en el 5,2%, musulmana en el 3,4%, evangélica en el 1,7%. Se desconoce la religión del otro 46,2%.

La autoidentificación cultural de los padres se relaciona con el nivel socioeconómico o con la pertenencia a minorías étnicas. El 0,9% se considera de clase baja, el 4,3% de clase media, y el 0,9% de clase media baja. Un padre, el 0,9%, es de etnia gitana. No se dispone de información sobre el otro 93,2%.

En un caso el estudiante aludido tiene como tutores a sus abuelos, mayores de 50 años y con estudios primarios completos uno y secundarios el otro.

9.2.5. Perfil sociocultural de los estudiantes

Tal y como se ha expuesto al describir la hoja de registro (apartado 8.5.3.2.), la información recogida en relación al alumnado no incluía *a priori* el grupo cultural de pertenencia, sino que los perfiles socioculturales de los estudiantes se definirían *a posteriori* a tenor de la información obtenida en las entrevistas a los mismos. Aunque dicho instrumento no es uno de los utilizados en este trabajo de tesis, resulta de interés mencionar los hallazgos obtenidos en relación a los perfiles socioculturales de los estudiantes en la investigación realizada a nivel nacional³⁴ y reflejada en el informe de Aguado *et al.* (2007a).

En síntesis, se puede decir que no se han podido establecer perfiles diferenciales tomando en conjunto las cuatro dimensiones consideradas, a saber: actividades con familia y amigos; temas de conversación; expectativas personales y escolares; normas y castigos (Spindler y Spindler, 1994). La muestra de estudiantes es

³⁴ No se han establecido los perfiles socioculturales a partir de la muestra de la Comunidad de Madrid, sino de la muestra más amplia de 307 estudiantes.

bastante homogénea en estas dimensiones. No obstante, sí se reconocen diferencias considerando cada dimensión aisladamente, siendo las más significativas las referidas a expectativas. En este caso se reconocen dos perfiles:

a) los estudiantes son conscientes de sus límites y se imaginan el futuro en función de tener una profesión y estudios;

b) imaginan el futuro de formas variadas y asociado a cambios, ser más modernos, ser mejores personas, haciendo lo que les guste. (Aguado *et al.* 2007a: 26).

La información completa referente a los perfiles socioculturales encontrados en los estudiantes en dicho proyecto de I+D se relata en el anexo XXV.

CAPÍTULO 10. CREENCIAS Y PRÁCTICAS SOBRE LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA A LA ESCUELA

Los resultados del trabajo de campo responden al cuarto objetivo de esta tesis, que, recordamos, se refería a “analizar la presencia y el desarrollo de un enfoque intercultural en la etapa primaria en centros educativos de la Comunidad de Madrid”, concretado en los siguientes objetivos específicos:

4.1.- Describir los escenarios y prácticas desarrollados en los centros analizados desde un enfoque intercultural.

4.2.- Identificar, describir y ejemplificar el desarrollo de un enfoque intercultural en varias dimensiones de la práctica escolar: concepción de la diversidad, concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades y estrategias, recursos, evaluación, y clima educativo.

4.3.- Contrastar los discursos y las prácticas en torno al enfoque intercultural en los centros y las dimensiones analizadas.

4.4.- Identificar y explicar condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de un enfoque intercultural en los centros educativos analizados.

Este primer capítulo sobre resultados del trabajo de campo atañe directamente al objetivo 4.2. (resaltado en negrita en el párrafo anterior), y de ese modo presenta la descripción e interpretación de la información recabada en relación a las dimensiones de la práctica escolar objeto de estudio en esta tesis.

Las dimensiones se presentan en el orden ya seguido en el capítulo 5: en primer lugar dos dimensiones de carácter conceptual referidas a percepciones del profesorado sobre la diversidad de los estudiantes y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; a continuación tres dimensiones interrelacionadas

referidas al trabajo en el aula: estrategias didácticas, recursos y evaluación; y por último una dimensión general referida al clima de centro.

La información recopilada a partir de las diversas **escalas de observación** permite describir cuáles son las prácticas "interculturales" que los centros y profesores/as desarrollan o no en su labor educativa. A cada una de las dimensiones a analizar le corresponden un conjunto de ítems que la describen y funcionan como indicadores. Al mismo tiempo, la escala indica en qué medida las prácticas se ajustan al enfoque intercultural de atención a la diversidad.

Se han manejado tres escalas diferentes: la de aula, la de recursos y la de centro. Los resultados de estas dos últimas se presentan en los epígrafes del mismo título (el 10.5. en el caso de la escala de recursos y el 10.7. para la escala de centro). Previamente se trata la escala de aula, cuyos resultados se presentan en diferentes apartados.

La aplicación de la escala de aula/grupo ofrece información acerca de cuáles son las prácticas que el profesorado desarrolla con sus estudiantes en cuanto a las estrategias didácticas y la evaluación.

- El primero de estos aspectos, las estrategias didácticas, incluye cinco sub-dimensiones organizativo-didácticas: a) concepción de la enseñanza y el aprendizaje; b) motivación y afectividad; c) disciplina; d) tipo de actividades; e) organización del aula.
- El segundo aspecto, el diagnóstico y la evaluación, incluye cuatro sub-dimensiones: a) premisas generales sobre diagnóstico y evaluación; b) estrategias de evaluación; c) comunicación de la evaluación; d) evaluación y lenguaje.

La escala de aula está compuesta por 74 ítems. Los ítems a los que menos observadores han respondido son: premisas generales sobre la evaluación 1 (9 en blanco sobre 23), tipo de actividades 1 (8 en blanco sobre 23), concepción de la enseñanza y el aprendizaje 7 (6 en blanco sobre 23) y evaluación y lenguaje 5 (5 en blanco sobre 23). Los valores perdidos se han recodificado a partir de las puntuaciones medias de cada ítem. Son estos valores recodificados los que se han utilizado al realizar los análisis. Las puntuaciones³⁵ adjudicadas oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre); se puede apreciar su distribución tanto en las tablas como en los gráficos que se presentan para cada dimensión.

Se trata cada uno de los apartados de esta escala en relación a las dimensiones o sub-dimensiones sobre las cuales ofrecen información. Así, en el epígrafe 10.3. se analizan los ítems sobre *Concepción de la enseñanza y el aprendizaje*; en el apartado 10.4. se revisan el resto de ítems sobre *Estrategias didácticas*; y en el apartado 10.6. se analizan los ítems sobre *Diagnóstico y evaluación*.

Por su parte, la información recabada a partir de las **entrevistas** ayuda a conocer las características del profesorado entrevistado (ver descripción de la muestra en el capítulo 9) y a indagar en sus creencias acerca de aspectos relevantes para el enfoque intercultural, como es la idea de diversidad, cuyos resultados se exponen en el epígrafe 10.2. A través de la entrevista se ha consultado también acerca de las prácticas desarrolladas por el profesorado en relación a la evaluación de los estudiantes, incluida la percepción sobre los logros escolares. Esta información se analiza en el apartado 10.6., junto a la obtenida en la escala de observación de aula respecto a esta dimensión de la práctica escolar.

³⁵ Leyenda: 0= Nunca, 1= En algunas ocasiones, 2= Con cierta frecuencia, 3= Muchas veces, 4= Siempre.

10.1. Creencias acerca de la diversidad

La idea de diversidad que el profesorado maneja resulta un aspecto fundamental, como dimensión de carácter conceptual que tiene repercusiones en las dimensiones de práctica escolar que desarrolla en el aula (ver figura 11 en el capítulo 5).

La indagación sobre las concepciones del profesorado acerca de la diversidad de los estudiantes se ha realizado a partir de la entrevista, concretamente a través de una serie de preguntas abiertas que se reproducen a continuación, tal y como estaban formuladas en el guión de entrevista:

“¿Podría describir su grupo de alumnos/as? ¿Qué características presentan? ¿Cómo está compuesto?”

La cuestión sobre la concepción de la diversidad de los estudiantes se ha formulado de manera abierta. Se pidió al profesorado que describiera a su grupo de estudiantes, dándole libertad para que lo hiciera en función de las características que el propio profesor/a considerara relevantes o adecuadas.

En el cuadro 41 se presenta una síntesis de las respuestas a esta cuestión. En dicho cuadro se recogen las categorías y subcategorías establecidas tras el análisis, el porcentaje de profesores/as cuyas respuestas se han adscrito a cada subcategoría, y ejemplos literales de las entrevistas. La tabla con el vaciado de las respuestas del profesorado se encuentra en el anexo XIX.

Cuadro 41. Descripción del grupo de estudiantes según los profesores/as entrevistados

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales ³⁶
Énfasis en la diversidad	Rendimiento, capacidad	68%	Los alumnos suelen presentar distintos niveles educativos pero no muy marcados (2) 2 alumnos son superdotados, 1 alumno de integración, 5 alumnos lentos y con dificultades para el aprendizaje. El resto, bastante buenos, aunque despistados en muchas ocasiones (4) Hay 5 inmigrantes, 3 niños no saben leer, pero los demás perfectamente (5) Tengo 15 alumnos, de los cuales dos están en el programa de integración con necesidades educativas especiales y otros tres con dificultades de aprendizaje. Una niña marroquí con problemas con el castellano y retraso curricular. El resto siguen el currículo... Tengo un 50% de alumnos inmigrantes (31)
	"Cultura", origen nacional	60%	26 alumnos, 1 pedagogía terapéutica, 5 educación compensatoria (gitanos), 20 con nivel de 4º (1 de Marruecos, 4 rumanos, 3 ecuatorianos, 1 boliviano) (8) No hay dos niños iguales, te reflejan cómo es su familia... y luego las culturas, porque aquí tenemos diferentes culturas... y la manera de comportarse puede ser también distinta. Son diferentes, pero tampoco mucho porque aquí la cultura que prima es la sudamericana... (19) Hay diferentes países de origen: dos chinos, dos rumanos, una rusa, dos etíopes y tres sudamericanos (23) Tengo 22 niños, de los cuales la mitad o así son inmigrantes. Algunos están muy bien integrados porque llevan aquí ya varios años y tienen las mismas características que cualquier niño madrileño (25)
Énfasis en la homogeneidad	Descripción general del grupo, actitudes	33%	Grupo numeroso, participativo, motivado en todo con capacidades normales y actitudes muy positivas (1) Mi grupo es encantador. Aunque son charlatanes, son intelectualmente muy buenos. Hay momentos en que les falta motivación (29) Bastante cariñosos y juguetones (35)

³⁶ Entre paréntesis el código asignado al profesor/a entrevistado cuya cita se recoge

Un tercio de los profesores/as describen a su grupo de estudiantes de manera genérica, sin aludir a la diversidad de los mismos, exponiendo rasgos generales que caracterizan al grupo, en muchos casos de tipo actitudinal (participación, emotividad, etc.).

Otro grupo de profesores/as, más numeroso, señala la diversidad de su grupo, y lo hace en función de dos criterios principales:

- el rendimiento y capacidad del alumnado, generalmente desde una perspectiva negativa que resalta las dificultades en el aprendizaje (68%)
- y las diferencias "culturales", vinculadas al origen nacional o a la pertenencia a la minoría gitana (60%).

En ocasiones (20% de los casos) ambos criterios de diferenciación (rendimiento y grupo cultural) aparecen relacionados, de modo que se habla de los inmigrantes y su bajo rendimiento, sus dificultades de aprendizaje, o similar. Es decir, se describe el grupo escolar en referencia a un criterio de asociación entre *rendimiento bajo y pertenencia a culturas diferentes* de la dominante.

Si se retoman los modelos de conceptualización de la diversidad revisados en el apartado 4.1.4. del capítulo 4, se aprecia cómo, de manera más o menos explícita, el modelo que maneja el profesorado entrevistado se acerca a los modelos de déficit: la idea de diversidad viene asociada en la mayor parte de los casos a patrones de carencia, dificultad, necesidad de compensación (diversidad de rendimiento o capacidad), y/o limitada al origen nacional/étnico de los estudiantes (diversidad "cultural"), entendido como categoría estática y homogénea internamente, que explica las características de sus estudiantes, así como las decisiones pedagógicas tomadas para atenderlos en la escuela (Gil Jaurena, 2007b).

10.2. Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión se ha estudiado a partir de la escala de observación de aula, concretamente con las informaciones recogidas en los primeros 19 ítems de la misma. En la tabla 6 y el gráfico 16 se muestran los resultados cuantitativos obtenidos, y en ellos se puede apreciar qué ítems se dan con mayor y menor frecuencia³⁷.

Los gráficos representan la media de cada ítem, simbolizadas a través de puntos unidos por líneas continuas.

Tal y como se recoge en el apartado 5.2.1. del capítulo 5, esta dimensión alude a las creencias o teorías que el profesorado maneja en relación al propio proceso educativo y a su labor como docente. La presentación de resultados para esta dimensión supone la realización de inferencias sobre las creencias del profesorado a partir de la observación de prácticas de aula. Puede considerarse esta dimensión como las premisas generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionan directamente con la dimensión siguiente (10.4. estrategias didácticas), referida propiamente a la práctica escolar.

En el anexo XI se puede consultar el análisis completo por ítem de esta dimensión.

³⁷ En la tabla resumen (tanto en la que se presenta a continuación como en las que aparecen en los apartados siguientes) se detallan los siguientes valores estadísticos:

N: número de casos observados

Media: medida de tendencia central que refleja el promedio aritmético de los valores de cada ítem, siendo el mínimo posible 0 y el máximo posible 4.

Mediana: medida de tendencia central que refleja la posición ocupada por el valor intermedio ($N/2$) en cada ítem.

Desviación típica: medida de dispersión o variabilidad que alude al cálculo aritmético de la media de la diferencia de cada dato respecto a su media.

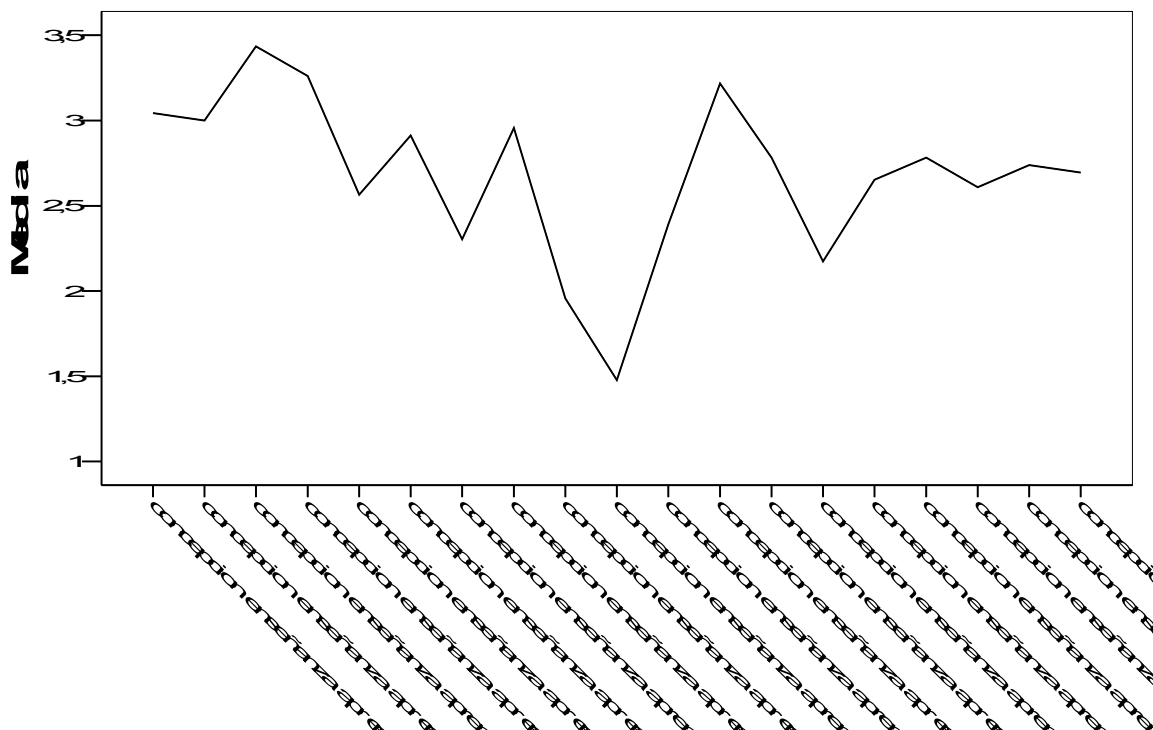
Mínimo: alude al valor mínimo observado en cada ítem.

Máximo: alude al valor máximo observado en cada ítem.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la dimensión “Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje”

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
concepcion enseñanza aprendizaje 1	23	0	3,04	3,00	,878	1	4
concepcion enseñanza aprendizaje 2	23	0	3,00	3,00	,603	2	4
concepcion enseñanza aprendizaje 3	23	0	3,43	4,00	,728	2	4
concepcion enseñanza aprendizaje 4	23	0	3,26	3,00	,810	1	4
concepcion enseñanza aprendizaje 5	23	0	2,57	3,00	1,343	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 6	23	0	2,91	3,00	,949	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 7	23	0	2,30	2,00	,974	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 8	23	0	2,96	3,00	1,065	1	4
concepcion enseñanza aprendizaje 9	23	0	1,96	2,00	1,364	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 10	23	0	1,48	1,00	1,163	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 11	23	0	2,39	2,00	1,196	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 12	23	0	3,22	4,00	1,043	1	4
concepcion enseñanza aprendizaje 13	23	0	2,78	3,00	1,204	1	4
concepcion enseñanza aprendizaje 14	23	0	2,17	3,00	1,337	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 15	23	0	2,65	3,00	1,191	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 16	23	0	2,78	3,00	1,166	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 17	23	0	2,61	3,00	1,076	1	4
concepcion enseñanza aprendizaje 18	23	0	2,74	3,00	1,214	0	4
concepcion enseñanza aprendizaje 19	23	0	2,70	3,00	1,329	0	4

Gráfico 16. Gráfico de medias de la dimensión "Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje"



A continuación se comentan los resultados obtenidos en torno a esta dimensión. Se presenta un análisis de los ítems que se dan con mayor y menor frecuencia, como una medida del ajuste de las creencias del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con el enfoque intercultural. El punto de corte se ha establecido de la siguiente manera (esta norma se ha utilizado en el análisis de todas las escalas de observación):

- ajuste **alto**: frecuencia media del ítem igual o superior a 3 (el ítem se da entre muchas veces y siempre)
- ajuste **intermedio**: frecuencia media del ítem entre 2 y 3 (el ítem se da con cierta frecuencia).
- ajuste **bajo**: frecuencia media del ítem igual o inferior a 2 (el ítem no se da nunca o se da en algunas ocasiones)

Cuadro 42. Ítems de la dimensión “Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje” ordenados de mayor a menor frecuencia

Concepción de la enseñanza y el aprendizaje
Ítems más frecuentes: media superior a 3, mediana 4 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos. (Ítem 3). Media: 3,43 ■ Se facilita que los alumnos planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan. (Ítem 4). Media: 3,26 ■ Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia. (Ítem 12). Media: 3,22 ■ El profesor actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje en la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos. (Ítem 1). Media: 3,04 ■ Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase. (Ítem 2). Media: 3
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ El diseño educativo tiene en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que el aprendizaje se realiza. Es decir, los valores, creencias, hábitos y expectativas de estos contextos. (Ítem 8). Media: 2,96 ■ Los hechos e informaciones (descubrimiento, datos históricos, biológicos, sociales, etc.) se presentan en relación con su significado y consecuencias. (Ítem 6). Media: 2,91 ■ Se muestra la vida familiar y cotidiana de grupos y contextos sociales diversos. (Ítem 16). Media: 2,78 ■ Se establecen ritmos de trabajo adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos, (Ítem 13). Media: 2,78 ■ Se evita activamente la imposición de una única forma de interpretar los acontecimientos y las conductas. (Ítem 18). Media: 2,74 ■ Se trata de enseñar de “otra manera” a todos los estudiantes y no sólo de ayudar y compensar a los minoritarios o “especiales”. Se trata de practicar estrategias más efectivas con todos los estudiantes. (Ítem 19). Media: 2,70 ■ Se evita un tratamiento condescendiente en la presentación de determinadas personas o grupos. (Ítem 15). Media: 2,65 ■ Se pone más énfasis en las similitudes entre las personas y menos en lo extraño,

exótico y diferente de algunos grupos. (Ítem 17). Media: 2,61

- El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, y no tanto como algo fijo, inamovible, contenido en el libro. (Ítem 5). Media: 2,57
- Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos y estudiantes diversos. (Ítem 11). Media: 2,39
- Se presenta la información desde el punto de vista del grupo de referencia estudiado o aludido. (Ítem 7). Media: 2,30
- Se evita la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural. (Ítem 14). Media: 2,17

Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 ó 2

- Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en momentos o situaciones diversas de la actividad académica. (Ítem 9). Media: 1,96
- Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses. (Ítem 10). Media: 1,48

Tal y como estaba diseñada la parte de la escala de aula dedicada a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje³⁸, se aprecia en el cuadro 42 que las prácticas más frecuentes y acordes al enfoque intercultural son las relacionadas con el rol del profesorado como facilitador/mediador (media: 3,04) y aquellas que versan sobre el aprendizaje significativo y partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los estudiantes (medias cercanas o superiores a 3 en cinco de los

³⁸ Estructura de la escala de aula para la subdimensión *concepción de la enseñanza y el aprendizaje*:

1. El profesor como facilitador/mediador (ítem 1; 1 ítem)
2. Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los alumnos (ítems 2 a 8; 7 ítems)
3. Favorecer la participación e interacción de los alumnos (ítems 9 a 11; 3 ítems)
4. Individualización de la enseñanza: atención a las necesidades individuales (ítems 12 a 14; 3 ítems)
5. Concepción y tratamiento de las diferencias (ítems 15 a 19; 5 ítems)

siete ítems). Se puede decir que el profesorado concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde enfoques constructivistas.

Por el contrario, las prácticas menos frecuentes y menos ajustadas al enfoque intercultural son las relacionadas con el favorecimiento de la participación e interacción de los estudiantes (medias inferiores a 2 en dos de los tres ítems), seguidas de las actuaciones educativas sobre atención a las diferencias (medias entre 2,60 y 2,80). En relación a la atención a las necesidades individuales las frecuencias medias son intermedias o altas (valores superiores a 2).

En las observaciones realizadas en los centros se aprecia que se fomenta la significatividad del aprendizaje, pero el control del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue en manos del profesorado, siendo las prácticas relacionadas con la autonomía y la participación de los estudiantes las menos frecuentes. La atención individualizada a cada estudiante y la consideración de la diversidad en el proceso educativo quedan en un punto intermedio en cuanto a su frecuencia.

10.3. Estrategias didácticas

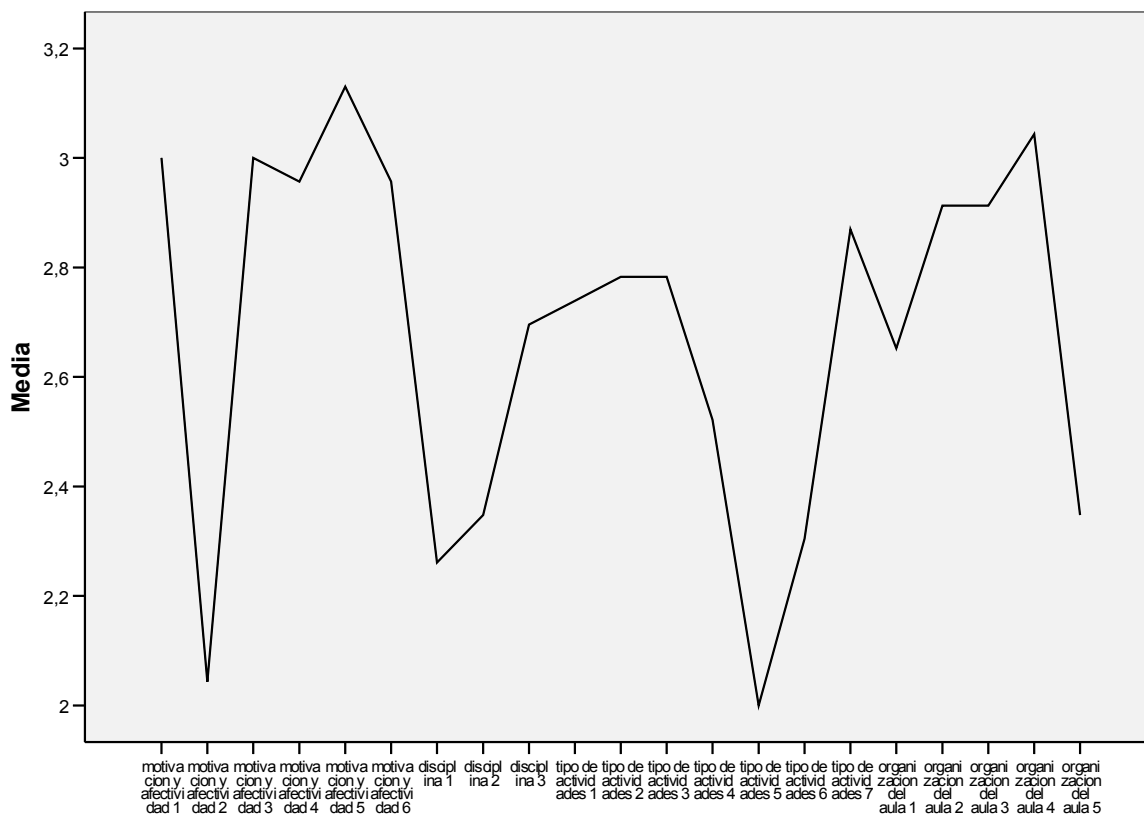
La dimensión estrategias didácticas incluye, además de la *concepción de la enseñanza y el aprendizaje* analizada en el epígrafe anterior (10.2.), cuatro subdimensiones organizativo-didácticas: motivación y afectividad; disciplina; tipo de actividades y organización del aula.

Se presentan, para cada uno de estos aspectos, una tabla y gráfico que recoge la frecuencia con que se da cada ítem, indicador de la dimensión correspondiente. Se comentan asimismo cuáles son las prácticas que, en cada uno de los cuatro aspectos, ajustan más y menos con el enfoque intercultural a través del cual se han observado en las aulas.

En el anexo XII se incluyen análisis por ítem más exhaustivos que ejemplifican las prácticas observadas, y que se han utilizado para describir los dos escenarios que se exponen en el capítulo siguiente (capítulo 11).

En el gráfico 17 se puede apreciar la disparidad en las frecuencias de los ítems relativos a la dimensión "Estrategias didácticas" a partir de sus medias; a pesar de los picos y valles en las puntuaciones, todos los ítems se dan con frecuencias medias o altas (medias entre 2 y 3 aproximadamente).

Gráfico 17. Gráfico de medias de la dimensión "Estrategias didácticas"

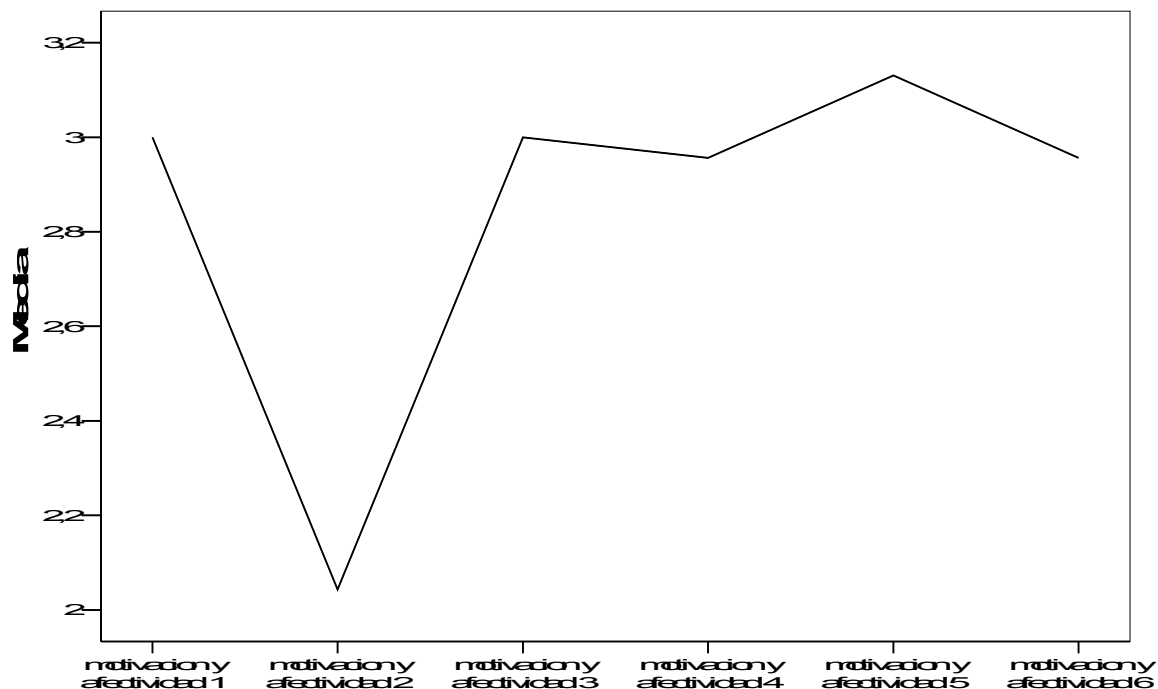


a. Motivación y afectividad

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Motivación y afectividad"

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
motivacion y afectividad 1	23	0	3,00	3,00	1,087	0	4
motivacion y afectividad 2	23	0	2,04	2,00	1,331	0	4
motivacion y afectividad 3	23	0	3,00	3,00	,853	1	4
motivacion y afectividad 4	23	0	2,96	3,00	,976	0	4
motivacion y afectividad 5	23	0	3,13	3,00	,869	1	4
motivacion y afectividad 6	23	0	2,96	3,00	1,186	0	4

Gráfico 18. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Motivación y afectividad"



Se aprecia que las puntuaciones son en general **altas**.

Cuadro 43. Items de la sub-dimensión "Motivación y afectividad" ordenados de mayor a menor frecuencia

Motivación y afectividad	
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3	
■	Se apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se mantienen pautas de conducta cooperativa. (Mot 5). Media: 3,13
■	Se proporcionan refuerzos de diverso tipo (verbal/no verbal, mediato/inmediato, material/social) adecuados a los estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes. (Mot 1). Media: 3
■	Se utilizan fórmulas diversas de motivación (recompensas materiales, reconocimiento, aceptación del profesor y/o compañeros, posibilidad de elegir tareas) en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende. (Mot 3). Media: 3

Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Los refuerzos y alabanzas (promoción, tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor) empleados se aplican teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes. (Mot 4). Media: 2,96 ■ Se proporcionan oportunidades adicionales a todos los estudiantes para formar parte de comisiones, proyectos de grupo y actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva. Se ofrece la oportunidad a todos los alumnos de mostrar sus habilidades y competencias personales. (Mot 6). Media: 2,96 ■ Se favorece la motivación intrínseca de los alumnos dando oportunidad a que los alumnos elijan actividades y temas para sus trabajos de clase. (Mot 2). Media: 2,04
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 ó 2

Este aspecto (motivación y afectividad) es, de los que componen la subescala de estrategias didácticas, el que ha recogido prácticas que se ajustan más al enfoque intercultural, con frecuencias superiores o cercanas a 3 (muchas veces) en casi todos los ítems (cuadro 43). Se cuidan, por tanto, aspectos relativos a la asignación de refuerzos variados e individualizados, y al refuerzo del autoconcepto de los estudiantes.

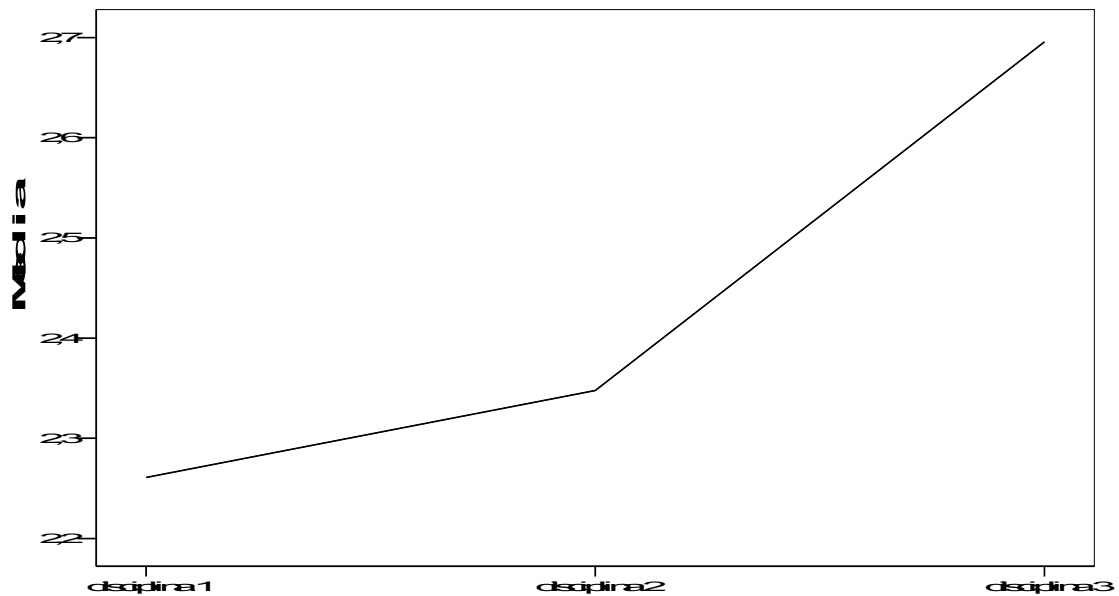
Solo hay un indicador que se da con menor frecuencia (media 2,04, en algunas ocasiones): el que se refiere al favorecimiento de la motivación intrínseca de los estudiantes. De igual modo a como sucedía con la dimensión anterior (concepción de la enseñanza-aprendizaje, apartado 10.2.), las prácticas relacionadas con la participación de los estudiantes son las menos frecuentes, también en lo que se refiere a sus posibilidades de elección de temas o actividades para favorecer su motivación intrínseca.

b. Disciplina

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Disciplina"

	N		Media	Mediana	Desv. t.p.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
disciplina 1	23	0	2,26	2,00	1,514	0	4
disciplina 2	23	0	2,35	2,00	1,027	1	4
disciplina 3	23	0	2,70	3,00	1,460	0	4

Gráfico 19. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Disciplina"



Ninguno de los tres ítems que se incluyen en la dimensión *disciplina* obtiene una puntuación superior a 3 ni inferior a 2, por lo que el ajuste con el enfoque intercultural de las prácticas de aula relacionadas con la disciplina es **intermedio**.

Cuadro 44. Items de la sub-dimensión "Disciplina" ordenados de mayor a menor frecuencia

Disciplina
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se practican técnicas de control indirecto (planes de trabajo, contratos de aprendizaje, asignación de responsabilidades, autoevaluación) en las cuales el estudiante se compromete a realizar determinadas actividades. (Dis 3). Media: 2,70 ■ Flexibilidad en las reglas de conducta establecidas atendiendo a los objetivos a lograr. (Dis 2). Media: 2,35 ■ Las normas de conducta se establecen de manera compartida y consensuada entre profesores y estudiantes. (Dis 1). Media: 2,26
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 ó 2

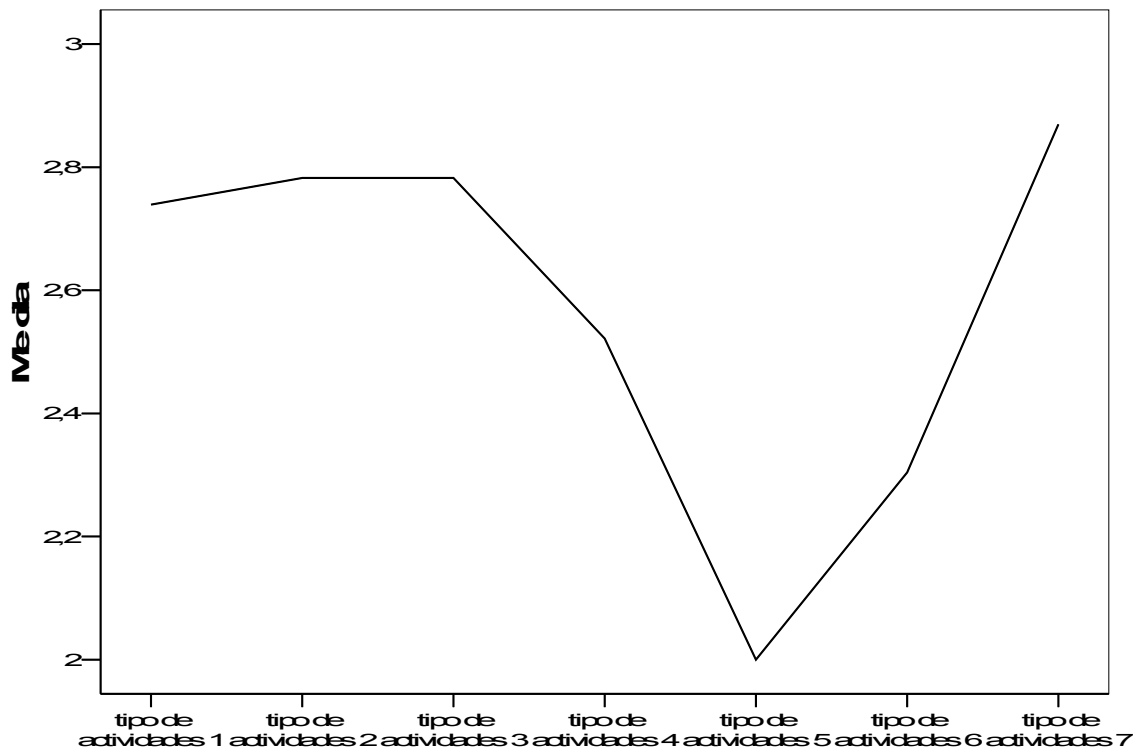
Como se ha indicado, las prácticas relacionadas con la disciplina se ajustan medianamente al enfoque intercultural. Si bien son más frecuentes las prácticas de responsabilización del estudiante con su tarea a través del control indirecto del profesorado que la elaboración compartida de normas o la flexibilidad en la utilización de las mismas. Es decir, que el papel del alumnado en relación a la disciplina queda relegado el aspecto individual en todo caso (autoevaluación, planes de trabajo, ...), y el control general queda en manos del profesorado, ya sea para formular normas de conducta o para flexibilizarlas en casos particulares.

c. Tipo de actividades

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Tipo de actividades"

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
tipo de actividades 1	23	0	2,74	3,00	1,137	0	4
tipo de actividades 2	23	0	2,78	3,00	1,166	0	4
tipo de actividades 3	23	0	2,78	3,00	1,043	0	4
tipo de actividades 4	23	0	2,52	3,00	1,310	0	4
tipo de actividades 5	23	0	2,00	2,00	1,243	0	4
tipo de actividades 6	23	0	2,30	2,00	1,222	0	4
tipo de actividades 7	23	0	2,87	3,00	1,290	0	4

Gráfico 20. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Tipo de actividades"



Se da un **ajuste intermedio** (medias entre 2 y 3) en casi todos los ítems en relación al tipo de actividades.

Cuadro 45. Items de la sub-dimensión "Tipo de actividades" ordenados de mayor a menor frecuencia

Tipo de actividades
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se realizan diferentes actividades y dinámicas para resolución de conflictos (el profesor no impone la solución, favorece el diálogo y la comprensión del otro). (Act 7). Media: 2,87 ■ Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos. (Act 2). Media: 2,78 ■ Se utilizan de forma combinada diferentes patrones de aprendizaje: por analogía/por lógica lineal, identificación empática/principios abstractos, resolución de problemas/enfoque deductivo, global y abstracto/de habilidades a pequeños pasos. (Act 3). Media: 2,78 ■ Se previenen posibles dificultades de adaptación estableciendo fórmulas de acogida a los recién llegados (recorrido por el centro, ceremonia de presentación, juegos, comités). (Act 1). Media: 2,74 ■ Se favorece la experimentación y la exploración activa. Se realizan pequeños trabajos de investigación o indagación. El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo a realizar en grupo. (Act 4). Media: 2,52 ■ Se realizan actividades de clarificación / contrastación de valores, sin mantener una concepción dogmática, sino abierta a diferentes interpretaciones y concepciones. (Act 6). Media: 2,30
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se delimitan los conceptos de prejuicio, estereotipo y etnocentrismo; proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales. (Act 5). Media: 2

El ítem menos frecuente es el referido a la realización de actividades sobre prejuicios, estereotipos y etnocentrismo. El resto de ítems tiene frecuencias medias, y destacan en todo caso las actividades sobre resolución de conflictos, adquisición de competencias interculturales y acogida a estudiantes recién

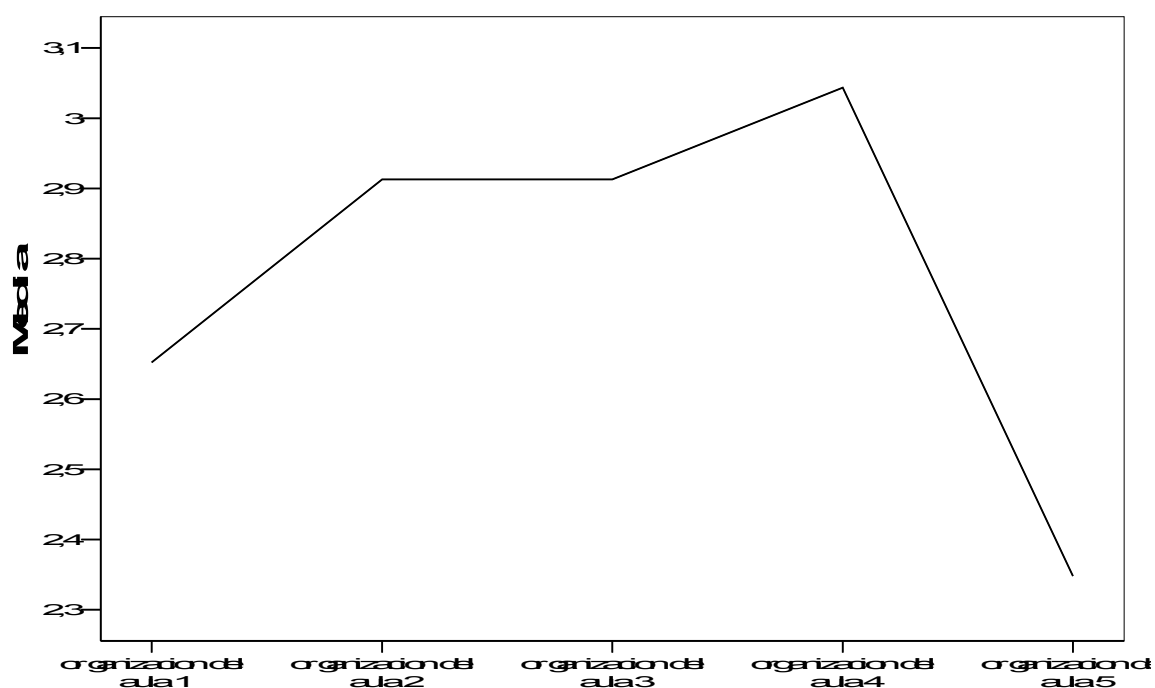
llegados, así como el uso de diferentes patrones de enseñanza-aprendizaje (lógico, global, deductivo, etc.). Son menos frecuentes, dentro de la media, el trabajo por proyectos de investigación en grupo y las actividades de clarificación de valores.

d. Organización del aula

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Organización del aula"

Estadísticos							
	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
organizacion del aula 1	23	0	2,65	3,00	1,496	0	4
organizacion del aula 2	23	0	2,91	3,00	1,164	0	4
organizacion del aula 3	23	0	2,91	3,00	1,240	0	4
organizacion del aula 4	23	0	3,04	3,00	1,065	0	4
organizacion del aula 5	23	0	2,35	3,00	1,434	0	4

Gráfico 21. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Organización del aula"



Uno de los ítems tiene un valor medio superior a 3. El resto de ítems incluidos en la dimensión *organización del aula* tiene un valor **intermedio**.

Cuadro 46. Ítems de la sub-dimensión "Organización del aula" ordenados de mayor a menor frecuencia

Organización del aula	
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3	
■	El papel del profesor es de facilitador del trabajo del grupo. Proporciona ayuda y recursos que permiten realizar la tarea propuesta. (Org 4). Media: 3,04
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3	
■	El profesor utiliza diferentes criterios en la formación de los grupos (habilidades personales, carácter, rendimiento, competencias específicas). (Org 2). Media: 2,91
■	Los grupos se forman con objeto de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes y el logro de los objetivos planteados. (Org 3). Media: 2,91

- Se promueven diferentes tipos de agrupamiento (parejas, pequeño grupo, gran grupo, interclase, asambleas, etc.). (Org 1). Media: 2,65
- El papel de los estudiantes en el grupo está clarificado de antemano y se orienta fundamentalmente a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta. (Org 5). Media: 2,35

Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2

Las prácticas de organización del aula son, tras los aspectos relacionados con la motivación y la afectividad, las que se dan con mayor frecuencia (medias cercanas a 3 o superiores) y por tanto se adecuan más al enfoque intercultural.

Las prácticas de organización del aula que se dan con más frecuencia son las que tienen que ver con el profesorado: su rol de facilitador y orientador de la tarea del estudiante, su variedad de criterios en la formación de grupos de trabajo y los motivos para promover el trabajo en grupo: consecución de objetivos de aprendizaje para todos.

Sin embargo, hay dos ítems fundamentales que se dan con frecuencias intermedias: la utilización de diferentes tipos de agrupamiento (media 2,65), y la clarificación del rol de los estudiantes en el grupo, orientado a la cooperación y al logro (media 2,35).

Parece que el profesorado conoce la potencialidad del trabajo cooperativo y su rol como docente al trabajar de esa manera, pero no lo utiliza mucho y no queda claro para el estudiante cual es su papel y el beneficio de trabajar con otros compañeros.

10.4. Recursos

Los recursos didácticos se han analizado mediante la escala correspondiente con el fin de establecer en qué medida los recursos utilizados en los centros y aulas se ajustan al enfoque intercultural de atención a la diversidad.

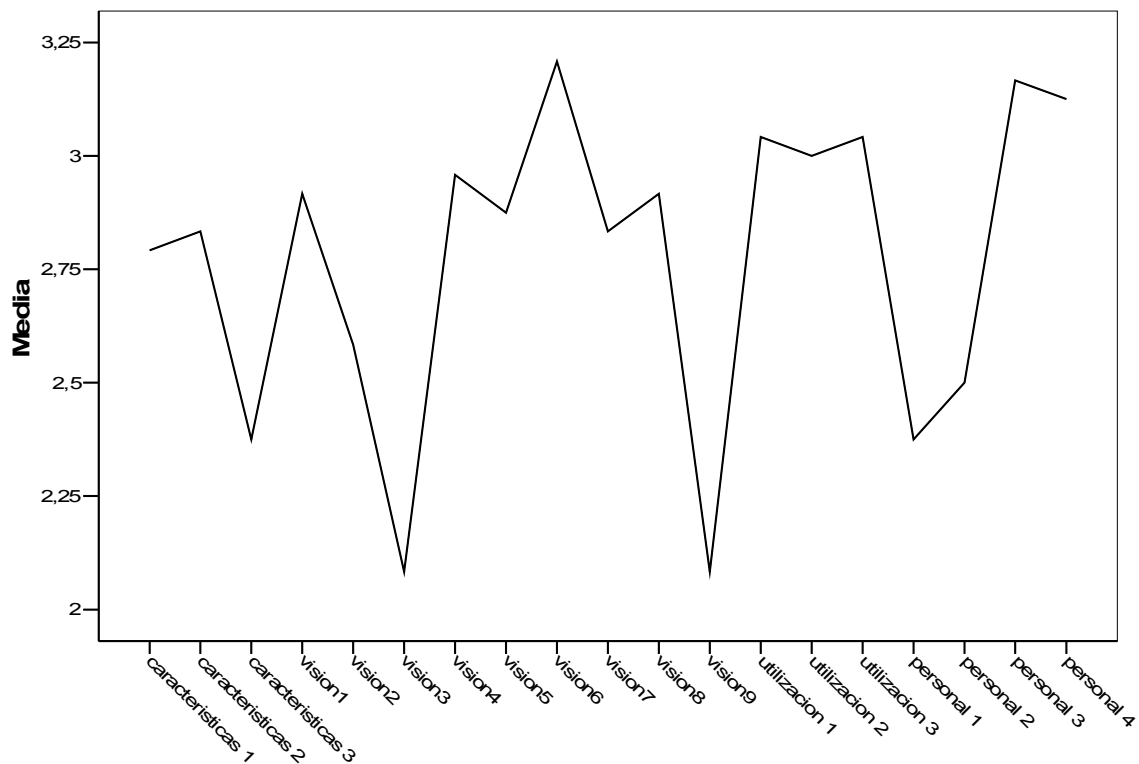
La escala está compuesta por diecinueve ítems. Los ítems a los que menos observadores han respondido son: visión 3, 8 y 9 (5 en blanco sobre 24), visión 1 y utilización 1 (4 en blanco sobre 24). Los valores perdidos se han recodificado a partir de las puntuaciones medias de cada ítem. Son estos valores recodificados los que se han utilizado al realizar los análisis. Las puntuaciones³⁹ adjudicadas oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre) y son en general altas, como se puede apreciar en la tabla 11 y el gráfico 22 adjuntos, que muestran las puntuaciones medias obtenidas para cada ítem de la escala de observación de los recursos didácticos.

³⁹ Leyenda: 0= Nunca, 1= En algunas ocasiones, 2= Con cierta frecuencia, 3= Muchas veces, 4= Siempre.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la dimensión "Recursos"

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
características 1	24	0	2,79	3,00	1,215	0	4
características 2	24	0	2,83	3,00	1,090	0	4
características 3	24	0	2,38	2,00	,970	0	4
vision1	24	0	2,92	3,00	,830	1	4
vision2	24	0	2,58	3,00	1,060	0	4
vision3	24	0	2,08	2,00	1,283	0	4
vision4	24	0	2,96	3,00	,859	1	4
vision5	24	0	2,88	3,00	1,227	0	4
vision6	24	0	3,21	3,00	,884	1	4
vision7	24	0	2,83	3,00	,963	1	4
vision8	24	0	2,92	3,00	1,018	0	4
vision9	24	0	2,08	2,00	1,100	0	4
utilizacion 1	24	0	3,04	3,00	,859	0	4
utilizacion 2	24	0	3,00	3,00	1,022	0	4
utilizacion 3	24	0	3,04	4,00	1,334	0	4
personal 1	24	0	2,38	2,00	1,469	0	4
personal 2	24	0	2,50	3,00	1,351	0	4
personal 3	24	0	3,17	3,00	,868	1	4
personal 4	24	0	3,13	3,50	1,154	0	4

Gráfico 22. Gráfico de medias de la dimensión "Recursos"



Los resultados de esta escala muestran que la frecuencia de aparición de los ítems es **media-alta** (entre 2 y 3), es decir, que el ajuste de los recursos al enfoque intercultural se da con cierta frecuencia o muchas veces.

Cuadro 47. Ítems de la dimensión "Recursos" ordenados de mayor a menor frecuencia

Recursos	
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3 ó 4	
■	El material se presenta de forma que elimine los sentimientos de superioridad - basada en la raza o cultura o sexo - de algunos estudiantes frente a otros (ítem 49: Visión 6). Media: 3,21

- El orientador/a colabora con el profesorado en la atención a la diversidad (ítem 58: Personal 3). Media: 3,17
- El centro cuenta con la participación de padres, asociaciones del entorno, etc. (ítem 59: Personal 4). Media: 3,13
- El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del programa o currículo (ítem 53: Utilización 1). Media: 3,04
- Se utilizan variedad de recursos dependiendo de los objetivos (libros, Internet, periódicos, diccionarios, videos, ...) (ítem 55: Utilización 3). Media: 3,04
- Se utiliza de forma flexible y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 54: Utilización 2). Media: 3,00

Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3

- Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades. (Ítem 46: Visión 4). Media: 2,96
- Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida. (Ítem 43: Visión 1). Media: 2,92
- El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada. (Ítem 51: Visión 8). Media: 2,92
- Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva de los estudiantes procedentes de diversos contextos socioculturales. (Ítem 48: Visión 5). Media: 2,88
- Uno de sus objetivos es estimular la comunicación y cooperación entre todos los estudiantes (por contenido, actividades que propone, formato). (Ítem 41: Características 2). Media: 2,83
- Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes. (Ítem 50: Visión 7). Media: 2,83
- El material (libros, carteles, vídeos, etc.) ha sido concebido para ser utilizado en contextos donde se reconoce la diversidad del alumnado. (Ítem 40: Características 1). Media: 2,79
- Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de diferentes grupos se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos. (Ítem 44: Visión 2). Media: 2,58
- El profesorado de apoyo trabaja dentro del aula ordinaria o fuera de ella en función de

las necesidades del alumnado. (Ítem 57: Personal 2). Media: 2,50

- Los objetivos implícitos en el material (más allá del contenido o información que se transmite) coinciden con los del enfoque intercultural (ítem 42: Características 3). Media: 2,38
- Se recurre a mediadores interculturales y/o voluntarios (ítem 56: Personal 1). Media: 2,38
- Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) por los diferentes grupos aparecen de manera que su influencia en su vida esté claramente definida (ítem 45: Visión 3). Media: 2,08
- Se concede atención a las realizaciones de grupos diversos más allá de su historia de persecución, pobreza o subdesarrollo (ítem 52: Visión 9). Media: 2,08

Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2

De los diferentes apartados en los que se divide esta escala de observación de los recursos⁴⁰, aquel que refleja un ajuste mayor de las prácticas con el enfoque intercultural es el referido a la utilización de los recursos (ítems con medias superiores a 3), y que se relaciona con el uso flexible de variedad de recursos básicamente (cuadro 47). El resto de ítems tiene asimismo puntuaciones medias o altas; destaca entre estos la subdimensión sobre apoyos personales, especialmente la figura de orientador/a y las familias, pero no tanto los mediadores interculturales o personal voluntario.

⁴⁰ Estructura de la escala de recursos:

1. Características de los materiales (3 ítems)
2. Visión que ofrecen de las diferencias y de los distintos grupos, presencia y tratamiento que se le da (9 ítems)
3. Utilización que se hace de los recursos (de manera crítica, se complementan, etc.) (3 ítems)
4. Apoyos personales (4 ítems)

Sobre las características de los materiales didácticos utilizados, destaca que recogen como objetivo fomentar la cooperación entre los estudiantes y que están preparados para ser utilizados en contextos donde se reconoce la diversidad de los estudiantes. Es menos frecuente que los objetivos implícitos de los materiales coincidan con los del enfoque intercultural.

En cuanto a la visión de la diversidad que manejan los materiales y recursos didácticos, se aprecia que es más frecuente que haya mención a aspectos como la igualdad e interdependencia entre personas y colectivos, o al papel activo y las contribuciones a la sociedad de minorías, mujeres, etc. también a través de las ilustraciones, o a reflejar aspectos superficiales de la diversidad cultural (costumbres, folklore); otro tipo de visiones en las que se resalten los aspectos más relevantes de otros grupos culturales (personas significativas, aportaciones sociales más allá de estereotipos asociados a pobreza o subdesarrollo) son menos frecuentes.

En los párrafos anteriores se han identificado cuáles son las prácticas en relación a los recursos que más se ajustan al enfoque de atención a la diversidad propuesto, y en el anexo XIV se presenta el análisis realizado para cada ítem en función de su frecuencia, incluyendo los ejemplos y observaciones anotados por los observadores/as, es decir, las prácticas que ejemplifican los enunciados de los ítems y matizan la puntuación dada a cada uno de ellos.

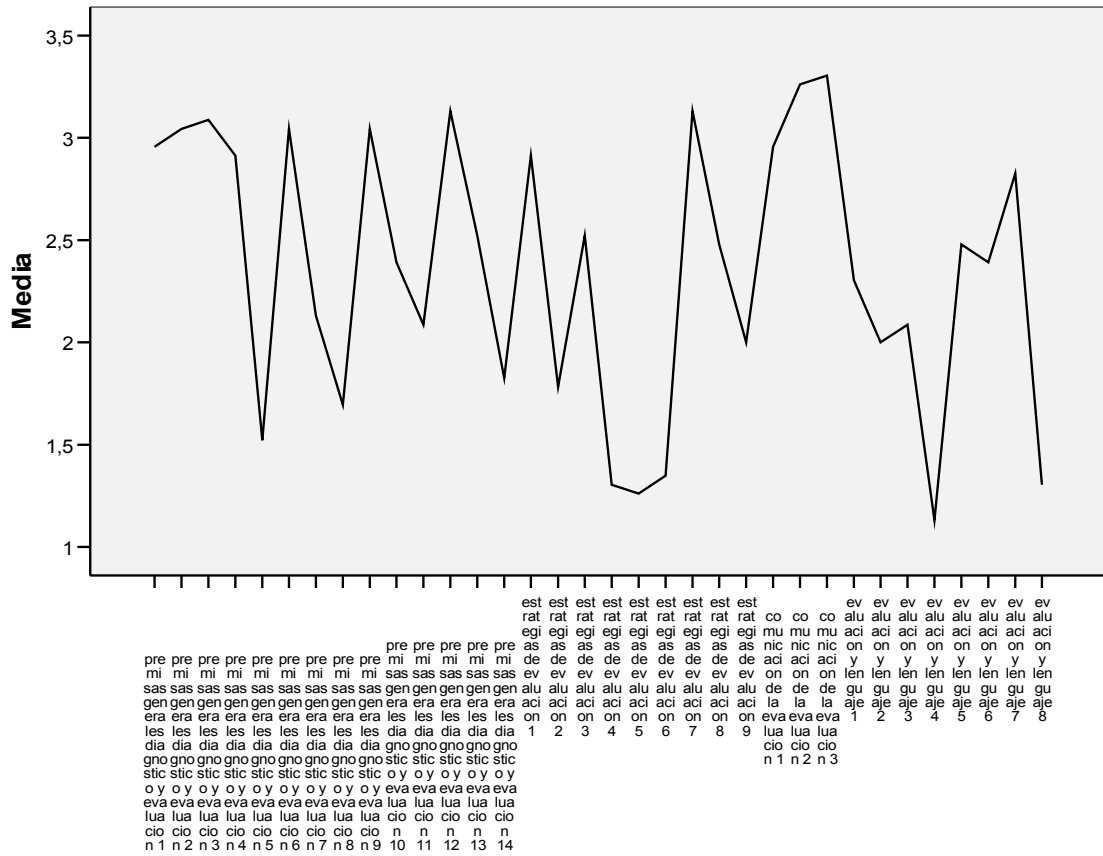
10.5. Diagnóstico y evaluación

El diagnóstico y la evaluación incluye cuatro dimensiones: a) premisas generales sobre diagnóstico y evaluación; b) estrategias de evaluación; c) comunicación de la evaluación; d) evaluación y lenguaje.

Al igual que en el caso de las estrategias didácticas, se presentan, para cada uno de estos aspectos, una tabla y gráfico que recoge la frecuencia con que se da cada ítem, indicador de la dimensión correspondiente. Se comentan asimismo cuáles son las prácticas que, en cada uno de los cuatro aspectos, ajustan más y menos con el enfoque intercultural a través del cual se han observado en las aulas. En el anexo XIII se incluyen análisis por ítem más exhaustivos que ejemplifican las prácticas observadas y que se han utilizado para describir los dos escenarios que se exponen en el capítulo 11.

En relación a la dimensión "evaluación" se dispone además de resultados obtenidos a partir de la entrevista al profesorado. Se presentan al hilo de cada una de las sub-dimensiones de este apartado, subrayando el aspecto al que se refiere la información analizada a partir de cada una de las cuestiones realizadas. El vaciado completo de la información sobre evaluación en la entrevista al profesorado se puede consultar en el anexo XVIII.

Gráfico 23. Gráfico de medias de la dimensión "Diagnóstico y evaluación"



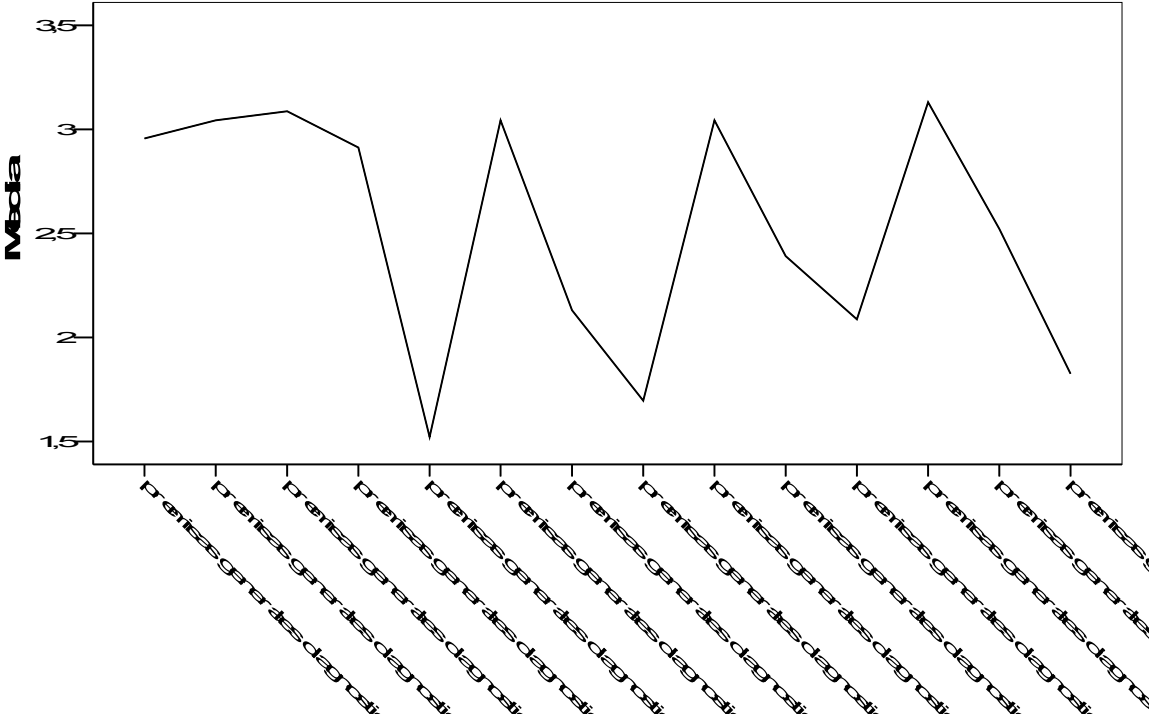
a. Premisas generales del diagnóstico y la evaluación

En la tabla 12 y el gráfico 24 se puede apreciar la variedad de frecuencias que presentan los ítems de este apartado, que oscilan entre medias de 1,52 y 3,13.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Premisas generales del diagnóstico y la evaluación"

	N		Media	Mediana	Desv. ttp.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
premisas generales diagnostico y evaluacion 1	23	0	2,96	3,00	1,186	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 2	23	0	3,04	3,00	1,065	1	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 3	23	0	3,09	3,00	1,041	1	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 4	23	0	2,91	3,00	1,203	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 5	23	0	1,52	2,00	1,310	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 6	23	0	3,04	3,00	,928	1	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 7	23	0	2,13	2,00	1,290	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 8	23	0	1,70	2,00	1,020	0	3
premisas generales diagnostico y evaluacion 9	23	0	3,04	3,00	,706	2	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 10	23	0	2,39	3,00	1,438	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 11	23	0	2,09	2,00	1,345	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 12	23	0	3,13	4,00	1,180	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 13	23	0	2,52	2,00	1,082	0	4
premisas generales diagnostico y evaluacion 14	23	0	1,83	2,00	1,267	0	4

Gráfico 24. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Premisas generales del diagnóstico y la evaluación"



Cuadro 48. Ítems de la sub-dimensión “Premisas generales del diagnóstico y la evaluación” ordenados de mayor a menor frecuencia

Premisas generales del diagnóstico y la evaluación
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Además de los conceptos se evalúan procedimientos y actitudes. (Pre 12). Media: 3,13 ■ Los resultados de la evaluación sirven para replantear la tarea docente. (Pre 3). Media: 3,09 ■ La evaluación es coherente con los objetivos planteados para cada alumno. (Pre 2). Media: 3,04 ■ El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto. (Pre 6). Media: 3,04 ■ Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado. (Pre 9). Media: 3,04
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivada de tests y pruebas sesgadas culturalmente. (Pre 1). Media: 2,96 ■ Los alumnos recién llegados no son presionados a participar o producir trabajo hasta que son capaces de ello. (Pre 4). Media: 2,91 ■ La evaluación obtiene información sobre los que el alumno sabe, (no se centra en detectar lagunas y errores). (Pre 13). Media: 2,52 ■ Se valoran los aprendizajes en relación a los objetivos, y no tanto respecto a los contenidos de los libros de texto. (Pre 10). Media: 2,39 ■ Los alumnos ven la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. (Pre 7). Media: 2,13 ■ Se plantean cuestiones de evaluación que promuevan el pensamiento divergente. (Pre 11). Media: 2,09
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se desarrollan procesos de metaevaluación, es decir, se reflexiona sobre la propia evaluación realizada. (Pre 14). Media: 1,83 ■ Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad. (Pre 8). Media: 1,70 ■ El profesorado discute con todos los alumnos las razones para utilizar una variedad de

tareas y criterios de evaluación. Se clarifica a los alumnos el propósito específico de un procedimiento de evaluación. (Pre 5). Media: 1,52

Las prácticas y premisas más frecuentes en relación a la evaluación y el diagnóstico, y que por tanto son más ajustadas al enfoque intercultural, se refieren a la evaluación integral, individualizada y con fines formativos (cuadro 48).

Las menos frecuentes, por el contrario, aluden a la publicidad y justificación de los criterios y formas de evaluación, al aplazamiento de las decisiones derivadas de los diagnósticos, y a la reflexión docente sobre la evaluación. Los tres ítems se dan con poca frecuencia.

En la entrevista al profesorado las cuestiones relacionadas con esta sub-dimensión ofrecen la siguiente información:

Ante la pregunta sobre el objetivo de la evaluación, aparecen dos tipos de respuesta: para qué se evalúa, y para quién se evalúa.

Sobre el *para qué* de la evaluación, 12 profesores/as (casi el 50%) la consideran un fin en sí misma: mencionan la función diagnóstica e informativa de la evaluación. 6 profesores/as (casi la cuarta parte) añaden una función de mejora de la práctica docente a este "conocer la situación". Otros 8 (31%) conciben la evaluación como parte del proceso de aprendizaje o como elemento para motivar al alumnado.

En cuanto al *para quién*, 16 profesores/as (dos tercios) consideran que la información de la evaluación va dirigida al profesorado, para comprobar el aprendizaje y/o mejorar la enseñanza. 11 (cerca del 50%) consideran que se dirige al alumnado, y 3 (12,5%) a las familias.

La pregunta sobre rendimiento en las áreas curriculares da lugar a diferentes tipos de respuesta: 7 profesores/as (30%) lo equiparan a consecución de objetivos

establecidos, sobre todo referido a conceptos. Otros 4 (17%) van más allá de los conceptos, considerando el rendimiento como saber aplicar los conocimientos, poner interés, ... y 9 profesores/as (casi el 40%) describen cómo es el rendimiento de su grupo de alumnos/as (bueno, porcentaje de aprobados).

Todos los entrevistados dicen seguir un proceso de evaluación continua, aunque una lo hace con matices:

"la continua de vez en cuando, no siempre, que tú sabes que además esta prohibido que pases una ficha de comprobación para estos niños - de 2º primaria" (19).

No queda muy claro a qué se refieren con evaluación continua, y parece que se relaciona exclusivamente con hacer controles o exámenes en los que entra todo lo trabajado durante el curso, de forma que si se aprueba el último se aprueba todo.

Todos los entrevistados evalúan actitudes, aunque son pocos los que explicitan cuáles (destacan el esfuerzo, interés, comportamiento con los demás), y cómo lo hacen (en un caso se pregunta a los padres y alumnos sobre su hábito de estudio, etc. en el boletín de evaluación (16), en otro se hace seguimiento diario e informe a mitad de curso (82), por ejemplo.

Sobre replantearse tareas docentes a partir de la evaluación, todos reconocen hacerlo, aunque en tres casos (12,5%) lo hacen con matices:

"si los resultados no son satisfactorios para un número representativo de alumnos" (1),

"Si yo tuviera muchos casos así (de suspensos) quizá diría "bueno, el fallo puede ser mío" (16).

Los cambios introducidos son en cinco casos (22%) con alumnos/as individuales

"A los que suspenden se les suele coger para apoyo, para intentar motivarles"

(16);

"en casos de niños concretos les he mandado tareas aparte" (25).

El resto son cambios con toda la clase, que pasan por repasar, explicar de otra manera, volver atrás o refuerzo en 8 casos (35%); cambios en la evaluación en 4 casos (17%)

"Menos evaluaciones por escrito" (9);

"Controles diferentes" (3),

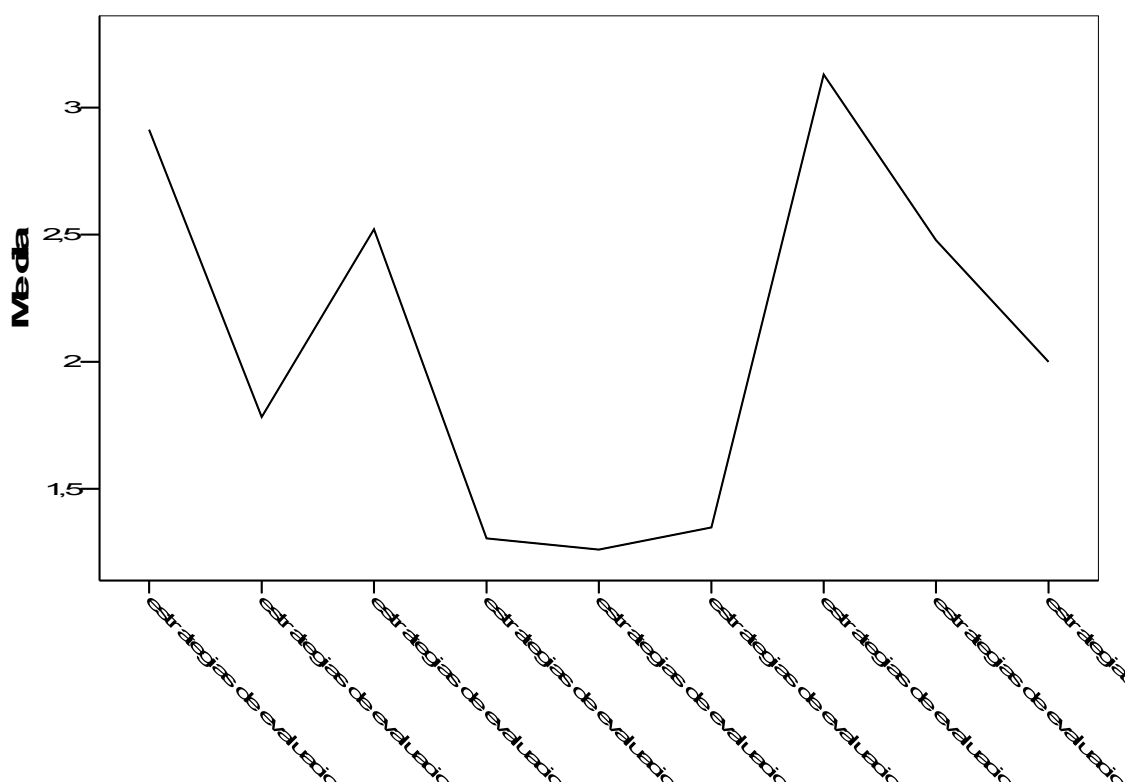
aunque la mayoría (cerca del 40%) menciona cambios sin especificar cuáles.

b. Estrategias de evaluación

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Estrategias de evaluación"

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
estrategias de evaluacion 1	23	0	2,91	3,00	,949	1	4
estrategias de evaluacion 2	23	0	1,78	2,00	1,594	0	4
estrategias de evaluacion 3	23	0	2,52	3,00	1,473	0	4
estrategias de evaluacion 4	23	0	1,30	1,00	1,428	0	4
estrategias de evaluacion 5	23	0	1,26	1,00	1,389	0	4
estrategias de evaluacion 6	23	0	1,35	1,00	1,301	0	4
estrategias de evaluacion 7	23	0	3,13	3,00	,757	1	4
estrategias de evaluacion 8	23	0	2,48	3,00	1,377	0	4
estrategias de evaluacion 9	23	0	2,00	2,00	1,537	0	4

Gráfico 25. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Estrategias de evaluación"



Las frecuencias son relativamente **bajas** en los ítems referidos a estrategias de evaluación.

Cuadro 49. Ítems de la sub-dimensión "Estrategias de evaluación" ordenados de mayor a menor frecuencia

Estrategias de evaluación	
Ítems más frecuentes: media superior a 3, mediana 3	
■	Se observa la actuación del alumno en diversas tareas y ambientes. (Est 7). Media: 3,13
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3	
■	Se adaptan y elaboran procedimientos adecuados de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente. (Est 1). Media: 2,91
■	La evaluación tiene en cuenta los trabajos desarrollados en grupos cooperativos. (Est

3). Media: 2,52

- El profesorado utiliza la evaluación por portfolio para seguir la pista del progreso del alumno, y mantiene un portfolio para cada alumno. (Est 8). Media: 2,48

Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 ó 2

- No se entiende la recuperación como repetición de exámenes. (Est 9). Media: 2
- Se mantienen entrevistas con el alumno como parte del proceso de evaluación. (Est 2). Media: 1,78
- Se promueven los contratos de aprendizaje con los alumnos, (negociación de objetivos). (Est 6). Media: 1,35
- El alumno participa en el proceso de evaluación (autoevaluación). (Est 4). Media: 1,30
- En la evaluación participan los compañeros (valoración de proyectos de grupo, de trabajos individuales...). (Est 5). Media: 1,26

Destaca en este apartado el poco ajuste al enfoque intercultural en cuanto a la utilización de diversas estrategias de evaluación, como son la coevaluación, la autoevaluación, los contratos de aprendizaje, o las entrevistas personales (cuadro 49).

Destaca positivamente la utilización de la observación del estudiante en diversas situaciones como estrategia de evaluación.

En la entrevista al profesorado indican lo siguiente:

Las estrategias de evaluación utilizadas son generalmente la observación y el trabajo diario (15 profesores/as, más del 70%) y los exámenes (7, un tercio del profesorado entrevistado), en casi todos los casos combinando ambas técnicas (7 casos). 4 profesores (20%) utilizan la autoevaluación, referida sobre todo a actitudes y hábitos de estudio, y sin consecuencias para la valoración final del estudiante.

La mayoría de los profesores/as (53%) no utiliza las mismas actividades de evaluación con todo el alumnado

"A los de integración se les hace distinto examen" (15),

"A los que están en compensatoria, cuando hacemos controles, les suelo mandar uno distinto" (25),

y el 40% sí lo hace (aunque uno cambia los criterios de evaluación en función del alumnado).

Sobre la evaluación del progreso individual de cada alumno/a, las estrategias de evaluación pasan por llevar un registro individual de cada estudiante, recurrir a la observación, o

"Primero conociendo a nivel individual (características, problemas, ...) a cada niño" (2).

5 profesores/as responden sobre cómo se comunica al alumnado su progreso:

"Animándole y estimulándole a seguir avanzando" (6);

"Fomentando en público su "buen hacer". Potenciar su actitud como modelo a seguir" (7).

Sobre los criterios para determinar el progreso individual (solo 11 profesores/as han respondido a esta cuestión), 4 profesores/as tienen en cuenta la adquisición de conocimientos y actitudes, y 7 no lo especifican. Sí parece tenerse en cuenta la situación individual de cada alumno/a

"el esfuerzo del niño yo también lo tengo en cuenta porque el niño no tiene el apoyo de sus padres, yo con eso tengo que contar entonces yo le pongo una nota, es un trabajo de suficiente pero para mi es un trabajo de notable o sobresaliente" (19)

y el esfuerzo que realizan independientemente de los resultados que obtengan:

"Que se reconozca a los que realmente se han esforzado o les ha costado más esfuerzo, y al final premiar eso" (16);

"Intento hacerles ver que hay que premiar no solo el resultado sino también el esfuerzo" (25).

Respecto a la estimación del progreso del grupo, la valoración se refiere al comportamiento e interés, principalmente. 5 profesores/as (un tercio de los que han contestado a la pregunta) responden comentando las consecuencias del progreso adecuado del grupo

"medidas gratificantes para ellos, es decir, realizando actividades que les van a encantar" (2);

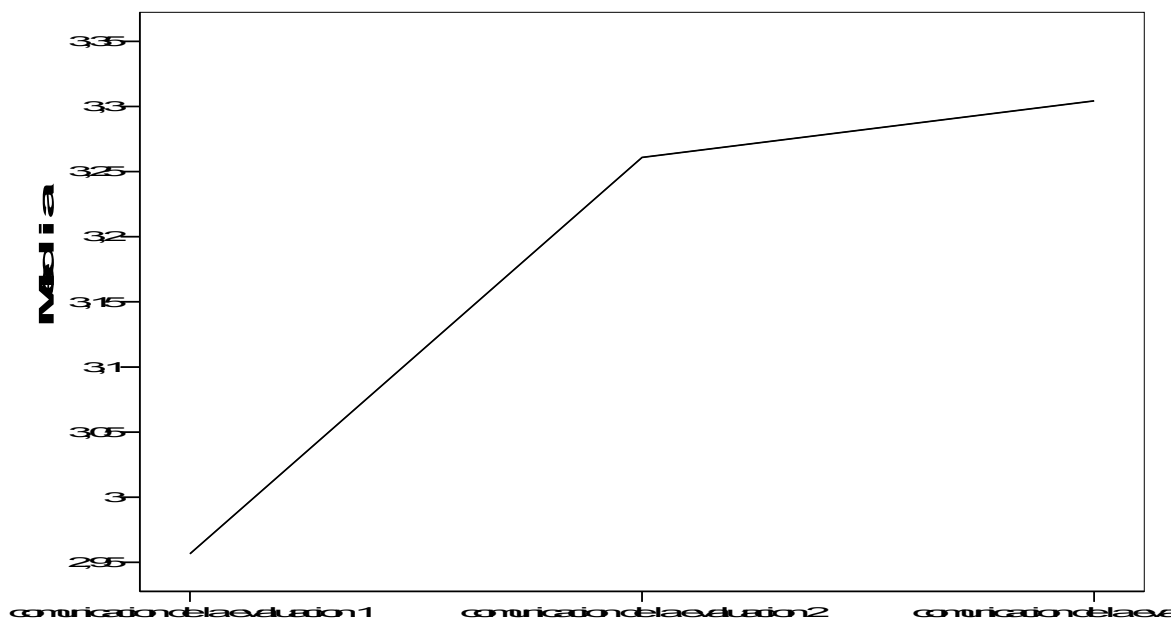
"Felicitándoles por el objetivo conseguido, premiándoles con cromos o con alguna actividad extraescolar" (6).

c. Comunicación en la evaluación

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Comunicación de la evaluación"

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
comunicacion de la evaluacion 1	23	0	2,96	3,00	1,224	0	4
comunicacion de la evaluacion 2	23	0	3,26	4,00	1,096	1	4
comunicacion de la evaluacion 3	23	0	3,30	4,00	,876	1	4

Gráfico 26. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Comunicación de la evaluación"



Las frecuencias de los tres ítems que se incluyen en esta dimensión son altas, e indican en dos casos un **ajuste alto** con el enfoque intercultural (media superior a 3, mediana 4 ó 3). El ítem restante presenta un ajuste intermedio al enfoque intercultural, aunque cercano al ajuste alto.

Cuadro 50. Ítems de la sub-dimensión "Comunicación en la evaluación" ordenados de mayor a menor frecuencia

Comunicación en la evaluación	
Ítems más frecuentes: media superior a 3, mediana 4 ó 3	
■	Se mantienen entrevistas periódicas con las familias para comentar resultados de evaluación y tomar decisiones conjuntas. (Com 3). Media: 3,30
■	El lenguaje utilizado en los boletines es claro, evitando academicismos. (Com 2). Media: 3,26

Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ La información sobre el rendimiento del alumno no se reduce a calificaciones (se incluyen refuerzos positivos, observaciones, orientaciones adaptadas a cada niño). (Com 1). Media: 2,96
Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 ó 2

El mayor ajuste con el enfoque intercultural de todas las subdimensiones referidas a la evaluación se da en este aspecto (la comunicación), con medias superiores o cercanas a 3 (cuadro 50). Se informa a las familias a través de boletines de evaluación escritos en lenguaje claro, en los que se recogen aspectos cualitativos más allá de las calificaciones numéricas, y además se realizan entrevistas con las familias para comentar los resultados de la evaluación del aprendizaje del estudiante. En relación a esta subdimensión, a través de la entrevista el profesorado indica lo siguiente:

Sobre la manera de reflejar el aprendizaje del alumnado en el boletín de evaluación, solo 3 profesores/as (13%) lo hacen exclusivamente con calificaciones. 10 (más del 40%) añaden observaciones sobre actitudes, comportamiento, ... y 6 (más de una cuarta parte) hablan de observaciones, notas personales, fuera del boletín de evaluación ... En algunas ocasiones se resalta el hecho de que el boletín viene definido por el centro.

Todos reflejan las actitudes en las calificaciones con anotaciones y observaciones de alguna manera u otra. 5 profesores/as (más de la cuarta parte) lo hacen con valoraciones estándar en el boletín (del tipo positivo, negativo, normal) (8), y 3 (17%) con anotaciones personales

"Lo indico claramente: El trabajo tal pero la actitud pascual" (3).

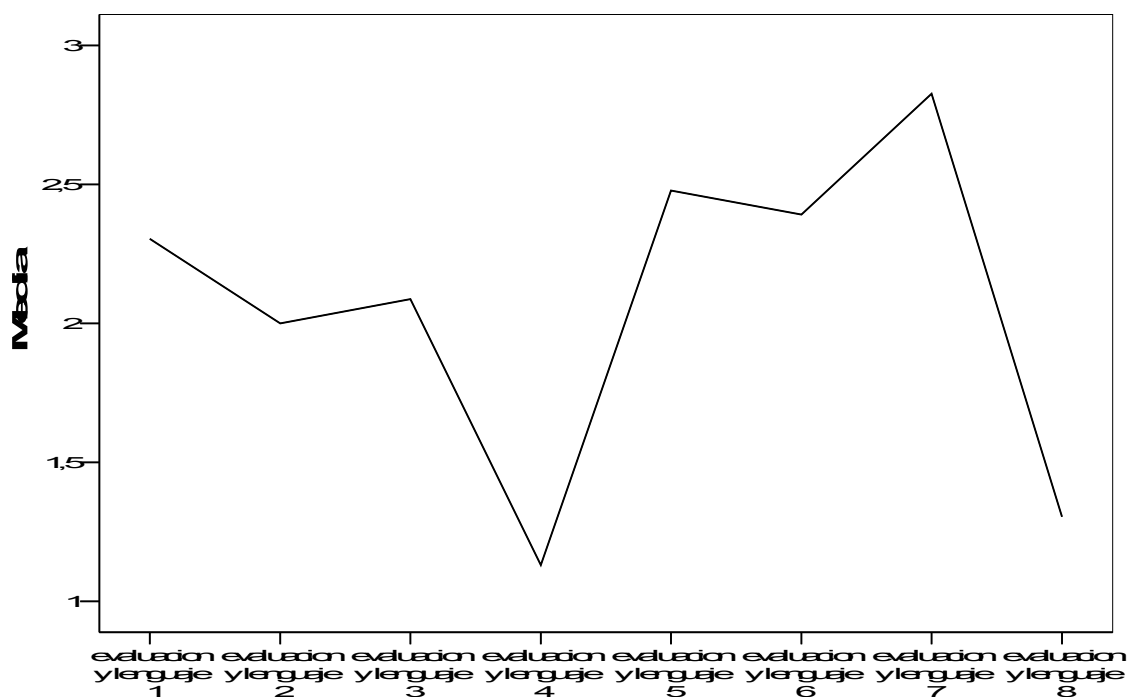
8 entrevistados (cerca del 45%) no especifican en qué consisten esas observaciones, y una profesora añade al boletín la información directa a las familias sobre las actitudes.

d. Evaluación y lenguaje

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la sub-dimensión "Evaluación y lenguaje"

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
evaluacion y lenguaje 1	23	0	2,30	3,00	1,663	0	4
evaluacion y lenguaje 2	23	0	2,00	2,00	1,314	0	4
evaluacion y lenguaje 3	23	0	2,09	2,00	1,379	0	4
evaluacion y lenguaje 4	23	0	1,13	1,00	1,424	0	4
evaluacion y lenguaje 5	23	0	2,48	2,00	1,039	0	4
evaluacion y lenguaje 6	23	0	2,39	3,00	1,340	0	4
evaluacion y lenguaje 7	23	0	2,83	3,00	1,337	0	4
evaluacion y lenguaje 8	23	0	1,30	1,00	1,428	0	4

Gráfico 27. Gráfico de medias de la sub-dimensión "Evaluación y lenguaje"



Las frecuencias de los ítems que se incluyen en esta dimensión son **bajas** en general.

Cuadro 51. Ítems de la sub-dimensión "Evaluación y lenguaje" ordenados de mayor a menor frecuencia

Evaluación y lenguaje	
Ítems más frecuentes: media superior a 3, mediana 4 ó 3	
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3	
■	Las instrucciones de los exámenes son claras y están redactadas en un lenguaje sencillo, sin dejar duda sobre qué se está preguntando. (Len 7). Media: 2,83
■	La competencia en español (o en la lengua oficial de la escuela) se separa claramente de la evaluación de otros conocimientos y habilidades. (Len 5). Media: 2,48
■	Los alumnos disponen del tiempo que necesitan para completar los exámenes. (Len 6). Media: 2,39

- El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante. (Len 1).
Media: 2,30
- Los alumnos tienen oportunidades de demostrar lo que han aprendido en su lengua materna. (Len 3). Media: 2,09

Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 ó 2

- Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua. (Len 2). Media: 2
- Los alumnos pueden usar diccionario en los exámenes. (Len 8). Media: 1,30
- En el portfolio se incluyen muestras de trabajo tanto en la lengua materna como en la lengua de la escuela. (Len 4). Media: 1,13

Este aspecto de la evaluación es el que presenta un menor ajuste con el enfoque intercultural, con medias entre 1,13 y 2,83 (cuadro 51). La lengua materna del estudiante, en caso de ser diferente a la lengua escolar, es un tema que se elude o se obvia en cuestiones de evaluación. Así, no se permite el uso de diccionario durante los exámenes ni se evalúa el desempeño en la propia lengua.

Además de las sub-dimensiones sobre evaluación consideradas en la escala de observación, la entrevista al profesorado ha recogido información de otro tipo. Una idea relacionada con la evaluación resulta de interés en el análisis de las percepciones del profesorado: sus creencias acerca de los *logros escolares*. Algunas de las cuestiones en las entrevistas al profesorado permiten indagar en este tema. Son las siguientes, tal y como estaban formuladas en el guión de entrevista (anexo VI):

- ¿Cuáles son para usted los logros escolares? ¿Cómo los definiría o describiría?
- Los alumnos que consiguen buenos niveles de aprendizaje, ¿cómo cree que lo consiguen?
- Los alumnos que no consiguen niveles adecuados, ¿por qué cree que no lo logran?

La cuestión acerca de los logros escolares planteada al profesorado en la entrevista arroja respuestas relativamente similares, pero que recogen matices interesantes. En el cuadro 52 se presenta una síntesis de las categorías de respuesta establecidas tras el análisis de las 31 entrevistas realizadas.

En algunos casos las respuestas dadas por el profesorado incluyen varios aspectos; en el cuadro 52 se resaltan los que se han considerado más significativos en cada respuesta, básicamente en función del hincapié o la relevancia que el propio profesor/a entrevistado ha manifestado.

Cuadro 52. Definición de los logros escolares según los profesores/as entrevistados

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales
Logro del estudiante	Aprendizaje curricular, académico	30%	La adquisición de los conocimientos adecuados a su capacidad (pero al menos los mínimos para su nivel) y las actitudes y hábitos positivos (1) Ver en qué grado se adquieren los conocimientos y en qué grado se transforman las actitudes (8) Cuando la mayoría de la clase ha conseguido los logros mínimos puestos por el centro, o adquieren valores o actitudes para mejorar el comportamiento (23) Las metas y los objetivos que los alumnos van superando y adquiriendo. Logros en el ámbito instructivo: conceptos, procedimientos, actitudes... logros en el ámbito educativo: actitudes, valores, normas, ... (37)
	Desarrollo personal	48%	Cualquier progreso dependiendo de cada niño como único (2) Ir formando personas, sin ningún tipo de complejo, nutrir bien su personalidad (7) El desarrollo personal de cada chaval, a su ritmo (9) Muchos: que aprendan lo instrumental, que sepan comunicarse con los demás, de todas las maneras, que sea social, respetuoso, que conozca y acepte las normas sociales y que se sienta preparado para la vida laboral (31) Que sean personas y sepan comportarse en todo momento (36)
	Aprendizaje autónomo, sentido crítico	18%	Son importantes el sentido crítico, la autonomía, conseguir que en la escuela piensen y que tengan la posibilidad de pensar de una manera distinta a como se lo plantean en su casa (25) Que puedan desenvolverse socialmente (32) El éxito curricular es importante, desde luego, pero de nada me sirve que traiga un montón de tareas y actividades si no entiende el verdadero fin de esto que es el aprender a autogestionarse, que piensen por sí mismos (78)
Logro de la escuela	Transformación social	4%	Construir una sociedad donde primen los valores totalmente opuestos a los actuales (3)

En las respuestas del profesorado se aprecia una tendencia a considerar los logros como la consecución de objetivos mínimos de tipo académico (30%), frente a otra tendencia que considera que el fin es mucho más ambicioso (22%): conseguir que los estudiantes aprendan a autogestionarse, a pensar por sí mismos, a desenvolverse socialmente, e incluso lograr la transformación social desde la escuela. Entre ambas tendencias, otra que lo que entiende por logro escolar es el desarrollo personal (48%), formulado de manera inespecífica o de manera más tradicional (disciplina, respeto, buen comportamiento, etc.).

En general el término "logros escolares" evoca en el profesorado entrevistado los logros de los estudiantes, y no los logros de la escuela, que es una acepción considerada por una minoría de los entrevistados. Se trata de un matiz interesante que convendría destacar en futuros estudios al respecto, ya que denota dos aproximaciones diferentes al concepto de "logro": desde el punto de vista del estudiante (lo que consiguen individual o grupalmente considerados), o desde el punto de vista de la escuela (lo que ésta puede conseguir). Esta segunda interpretación incluye una idea de empoderamiento de la escuela que desde enfoques interculturales no conviene obviar.

Se relaciona la forma de concebir los logros escolares con las causas que se atribuyen a la consecución o no de buenos niveles de aprendizaje (cuestión formulada genéricamente al profesorado entrevistado). Las respuestas dadas a estas dos cuestiones por los 31 profesores/as participantes en la investigación se presentan en los cuadros 53 y 54.

Cuadro 53. Explicación de cómo los estudiantes consiguen buenos niveles de aprendizaje según los profesores/as entrevistados

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales
Razones que residen en el estudiante	Atención, esfuerzo	26 %	Estando atentos a las explicaciones, con el trabajo diario y con actividades de refuerzo (6) Por su esfuerzo y concentración. Tienen buena atención (7) Por esfuerzo personal y regularidad en el trabajo y responsabilidad (8) Atención, interés, el escuchar (9) Algunos no tienen dificultad, los otros con constancia (36)
	Comunicación	4%	Con la voluntad y estando abiertos a la comunicación y el compromiso (82)
Razones externas e internas	Hincapié en la familia	44 %	Gracias a su esfuerzo y responsabilidad, así como por sus familiares que apoyan en todo (2) (...) Y también influyen las familias, desde luego: la importancia que se le dé al colegio, a las notas, a que hagan las tareas, ... (16) Son personas muy trabajadoras y aparte las familias están muy pendientes de ellas (23) Los que destacan más a veces se debe al tema familiar, el que la familia esté ahí pendiente ayuda mucho a crear un clima idóneo para el chaval (78)
	Hincapié en la escuela	26 %	Teniendo en cuenta que el mérito es de todos, sobre todo de docentes, alumnos y familias (32) Por el potencial intelectual, el propio esfuerzo, el interés familiar y la dinamización del aula (33) Tiene interés y buena actitud. Son responsables de su aprendizaje, siempre con mi ayuda y apoyo, claro (34) Transmitiéndoles capacidad de trabajo y buena actitud, porque lo demás se limita a que tengan una serie de conocimientos puntuales y esto evidentemente no es lo importante; se trata de ponerles la zanahoria un poco más allá (78)

Cuadro 54. Explicación de por qué los estudiantes no consiguen niveles adecuados de aprendizaje según los profesores/as entrevistados

Categorías	Subcategorías	%	Extractos literales
Razones que residen en el estudiante	Falta de esfuerzo	17 %	Principalmente porque no estudian (1) Por no tener un nivel de lectura adecuado, por falta de comprensión y por no ser constantes en realizar las tareas de refuerzo (6) Algunos por falta de interés y otros por falta de capacidad en algunos aspectos (34)
	Déficits	21 %	Algunos por capacidades limitadas y otros por falta de esfuerzo (2) Por problemas personales (9) Por los déficits de diversa naturaleza que presentan (33) En mi aula hay chavales con dificultades cognitivas importantes, mayormente no debidas a la familia ni al ambiente social (78)
Razones externas e internas	Hincapié en la familia	58 %	Por falta de seguimiento paterno/materno, no ven la importancia del colegio y lo toman más como una condena, todo les va cuesta arriba y lo más fácil es el relax (3) No tienen adquiridas las destrezas básicas, su ambiente juega en su contra (7) Por falta de motivación o por problemas familiares graves (10) Porque les cuesta más trabajo, a veces están desmotivados, a veces no tienen un hábito de estudio, no hacen las tareas. Llegan a casa y nadie se preocupa, nadie está con ellos. Se nota mucho la familia que colabora y la que no (15) Por falta de recursos, falta de nivel de cultura de los padres o interés familiar. O problemas que afectan emocionalmente al niño, como las separaciones (35) Fundamentalmente por falta de interés en la familia: escasa asistencia, no valoran lo enseñado en la escuela, ... esto provoca, en muchos casos, pérdida de interés y motivación (37)
	Hincapié en la escuela	4%	Hay niños a los que no se llega o a los que no sé dar respuesta. Hay niños que tienen problemas en casa, que se expresan de forma diferente a la mía. Tengo niños muy inteligentes pero que no les prestan atención en casa y que no avanzan porque les falta fuerza de voluntad (...) (25)

La consecución de los aprendizajes está causada, según gran parte del profesorado, por una combinación de factores internos y externos al alumnado: el interés, motivación, esfuerzo, responsabilidad de los estudiantes (elementos internos), combinados con el apoyo familiar y/o la labor de la escuela y del profesorado (elementos externos).

Cuando los niveles de aprendizaje que los estudiantes alcanzan no se consideran adecuados, la explicación varía respecto a la anterior cuestión. Los motivos aducidos suelen ser internos a los alumnos/as (38%): falta de esfuerzo, desmotivación, déficits; o una combinación de factores internos y externos a los mismos, fundamentalmente la falta de interés de las familias.

Resulta llamativo el escaso número de profesores/as entrevistados (26%) que hacen explícita su influencia en los buenos resultados obtenidos por los estudiantes (cuadro 53); más llamativa resulta, como se muestra en el cuadro 54 a continuación, la más escasa explicitación de dicha influencia en el caso de que los aprendizajes no se logren (4%).

Es interesante ver las diferencias en el porcentaje de respuesta cuando se pregunta por el "éxito" (30% debido a razones internas al estudiante, 44% debido al apoyo por parte de las familias) y cuando se pregunta por el "fracaso" (38% debido a razones internas, 58% debido al escaso apoyo por parte de las familias). El porcentaje de profesores/as que percibe su responsabilidad en el "fracaso" de los estudiantes es del 4%, frente al 26% en los casos de éxito. Ambos datos resultan bajos, especialmente el que se refiere a la no consecución de niveles adecuados de aprendizaje. Como se mencionaba en relación al cuadro 54, solo uno de los profesores/as entrevistados achaca a su labor docente o al entorno escolar este "fracaso". Ello denota una falta de conciencia de la responsabilidad y la

influencia del profesorado y su labor educativa en los logros o no logros escolares de los estudiantes. Y, más grave aún, sitúa a los educadores en una vía muerta en cuanto a la introducción de cambios, a la innovación docente, o a la mera reflexión para la mejora tanto de su práctica como de los logros de los estudiantes.

Si se retoman las teorías sobre el éxito/fracaso escolar de los estudiantes revisadas en el capítulo 2 (apartado 2.4.), se aprecia que las concepciones al respecto manejadas por el profesorado entrevistado se sitúan en enfoques que se sitúan entre las dos grandes explicaciones utilizadas tradicionalmente. Los educadores participantes en la investigación no se sitúan explícitamente ni en el polo que explica el fracaso escolar por déficits genéticos o culturales, ni tampoco en el que explica el fracaso escolar por las características estructurales de la escuela como institución. Pero sus respuestas dejan entrever que la explicación al fracaso, que condiciona sus posibles actuaciones al respecto, tiene estas características:

- Es compleja, en cuanto a que expone múltiples causas al fenómeno, ya que son minoría quienes aducen una sola causa, ya sea interna o externa al alumnado.
- Es "irresponsable", en el sentido de que atribuye el éxito/fracaso escolar a elementos que quedan fuera del control directo de la escuela y del profesorado: el esfuerzo y capacidad del alumnado, el apoyo/no apoyo de las familias, ...
- Es conservadora, en cuanto que no cuestiona la labor y responsabilidad de la escuela en el fenómeno ni, por tanto, las posibilidades de cambio a introducir en la práctica pedagógica para lograr el éxito con todos los estudiantes (Gil Jaurena, 2007b).

10.6. Clima de centro

El clima del centro escolar se ha analizado mediante la escala correspondiente con el fin de establecer en qué medida las prácticas desarrolladas en los centros se ajustan al enfoque intercultural de atención a la diversidad.

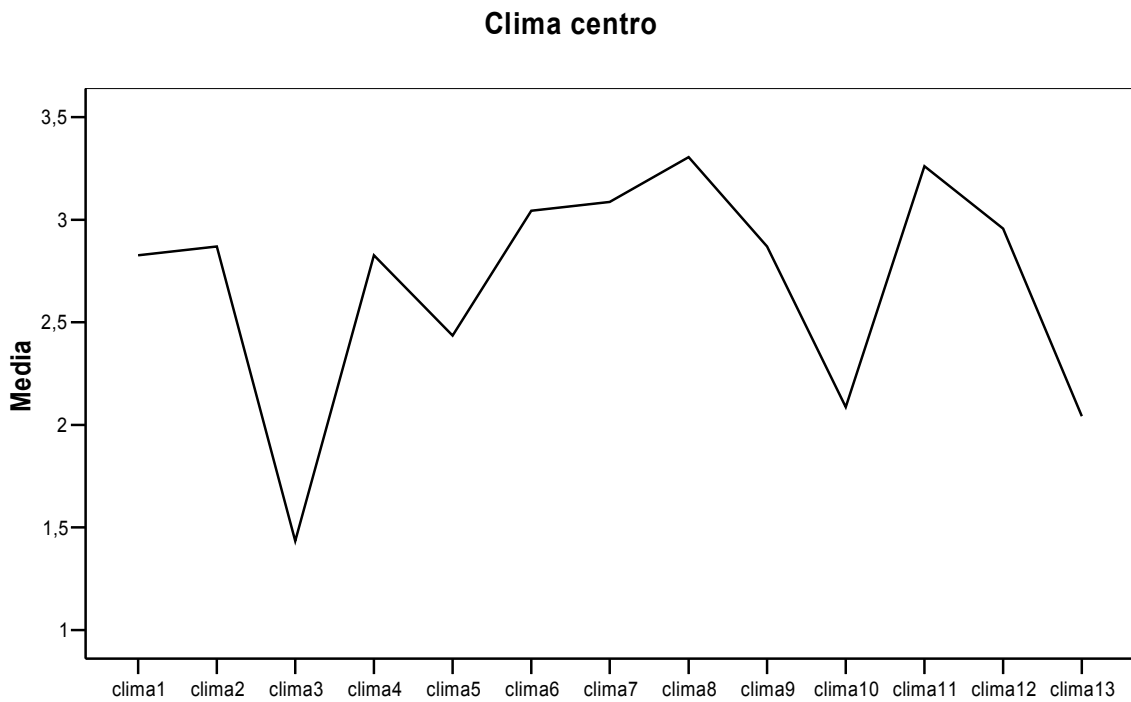
La escala está compuesta por trece ítems. Aquellos a los que menos observadores han respondido son el 10 (7 en blanco sobre 23) y el 4 (5 en blanco), seguidos de los ítems 7, 9 y 13 (3 en blanco). Los valores perdidos se han recodificado a partir de las puntuaciones medias de cada ítem. Son estos valores recodificados los que se han utilizado al realizar los análisis. Las puntuaciones⁴¹ adjudicadas oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre) y son en general altas, como se puede apreciar en la tabla 16 y el gráfico 28. Estos muestran las puntuaciones medias obtenidas por los centros en su conjunto para cada ítem de la escala de observación del clima intercultural.

⁴¹ Leyenda: 0= Nunca, 1= En algunas ocasiones, 2= Con cierta frecuencia, 3= Muchas veces, 4= Siempre.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la dimensión "Clima de centro"

	N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos					
clima1	23	0	2,83	3,00	1,193	0	4
clima2	23	0	2,87	3,00	1,100	1	4
clima3	23	0	1,43	1,00	1,308	0	4
clima4	23	0	2,83	3,00	1,154	0	4
clima5	23	0	2,43	2,00	1,121	0	4
clima6	23	0	3,04	3,00	1,065	0	4
clima7	23	0	3,09	3,00	,668	2	4
clima8	23	0	3,30	3,00	,876	1	4
clima9	23	0	2,87	3,00	,869	0	4
clima10	23	0	2,09	2,00	1,240	0	4
clima11	23	0	3,26	3,00	,864	1	4
clima12	23	0	2,96	3,00	1,261	0	4
clima13	23	0	2,04	2,00	1,261	0	4

Gráfico 28. Gráfico de medias de la dimensión "Clima de centro"



Cuadro 55. Items de la dimensión "Clima de centro" ordenados de mayor a menor frecuencia

Clima de centro
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 4 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se estudian las características y necesidades educativas de los estudiantes que presentan características diversas (ítem 8). Media: 3,30 ■ Se establecen conexiones entre escuela/hogar/comunidad mediante la realización de actividades tales como: encuentros, charlas, entrevistas, visitas, talleres con las familias, salidas, etc. (ítem 11). Media: 3,26 ■ Se promueven las interacciones verbales y no verbales entre estudiantes, profesores, familias y otros (ítem 7). Media: 3,09 ■ Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo como valor y recurso educativo (ítem 6). Media: 3,04
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se combate la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar los mitos y estereotipos asociados con grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas más allá de las diferencias (ítem 12). Media: 2,96 ■ Las normas, organización y planificación escolares promueven y fomentan las interacciones interculturales y la comprensión entre todos los estudiantes, profesores y personal (ítem 2). Media: 2,87 ■ Se interpretan los acontecimientos, situaciones y conflictos desde las diferentes perspectivas e intereses asumidos por los grupos implicados (ítem 9). Media: 2,87 ■ El respeto y la atención a la diversidad de los estudiantes presentes en el centro afectan el medio escolar en su totalidad y son atendidos en todas las decisiones educativas, no de forma puntual o aislada (ítem 1). Media: 2,83 ■ El centro participa en programas de formación y/o innovaciones sobre diversidad sociocultural de forma sistemática, y continuada (ítem 4). Media: 2,83 ■ Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, ayudantes) a comprender las experiencias personales/académicas propias de referentes culturales diversos (ítem 5). Media: 2,43 ■ Los profesores reciben formación específica referida al tratamiento educativo de la diversidad cultural presente en el centro (ítem 10). Media: 2,09 ■ El pluralismo lingüístico es valorado y promovido (se enseña otra lengua, se utilizan expresiones de las lenguas de los grupos presentes) (ítem 13). Media: 2,04

Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 ó 2
■ El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad (pertenece a grupos culturales diversos) (ítem 3). Media: 1,43

En el anexo XV se analizan, ítem por ítem, los resultados obtenidos en relación al clima escolar.

Los ítems más frecuentes (cuadro 55) se refieren a la promoción desde el centro educativo de la relación con las familias, y a la valoración y consideración de la diversidad y la pluralidad de los estudiantes como recurso educativo. También es destacable la lucha contra la discriminación y el racismo a través del énfasis en las semejanzas y no tanto en las diferencias, así como la promoción de la comprensión intercultural.

El ítem menos frecuente se refiere a que el profesorado no es un reflejo de la diversidad cultural presente en la sociedad. Son poco frecuentes también la formación del profesorado en temas específicos relativos a la diversidad y la escasa valoración del pluralismo lingüístico.

CAPÍTULO 11. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS CENTROS DE PRIMARIA. ESCENARIOS POSIBLES

Si en el capítulo anterior se identificaban aquellas prácticas más y menos ajustadas al enfoque intercultural, en este último capítulo sobre resultados del trabajo de campo se presentan dos posibles escenarios escolares elaborados a partir de las creencias y prácticas observadas en los centros participantes en la investigación, considerando los dos polos: las prácticas más y menos ajustadas al enfoque intercultural. Se responde de ese modo al objetivo 4.1. de la tesis (Describir los escenarios y prácticas desarrollados en los centros analizados desde un enfoque intercultural).

No se trata de la descripción de un centro o centros reales, sino de escenarios posibles que se describen tomando por un lado las apreciaciones que acompañan a las prácticas más frecuentes identificadas en los centros, y por otro lado las observaciones que matizan las prácticas menos frecuentes. Así, se describen dos escenarios posibles que sintetizan las prácticas más y menos ajustadas al enfoque intercultural, consideradas en relación a las dimensiones objeto de estudio (escenarios 1 y 2 respectivamente). Se trata, de ese modo, de escenarios con base real en las prácticas observadas en los centros visitados, pero que describen situaciones posibles y no situaciones reales *sensu estricto*.

El interés de estos escenarios es el de ayudarnos a pensar en lo que ya se hace (aunque sea de forma no generalizada), y a imaginar tanto qué sería posible hacer porque algunos profesores/as o centros ya lo hacen, como la forma en que se podrían apoyar prácticas interculturales en la escuela.

Aunque la descripción de cada uno de los dos escenarios no represente la práctica de un aula o centro escolar específico, para la redacción del escenario se ha recurrido en la medida de lo posible a la singularización de la práctica, de modo que se describen las acciones educativas desarrolladas en dos escenarios posibles particulares. En las citas y ejemplificaciones literales se recoge entre paréntesis la fuente de información, ya sea una escala (en cuyo caso se señala el número correspondiente) o un extracto de cuaderno de campo o entrevista.

Para la descripción de los escenarios se ha procedido en un orden diferente en cuanto a la presentación de las dimensiones consideradas; si en el capítulo anterior se comenzaba por las dimensiones más directamente vinculadas al profesorado y se finalizaba con el clima de centro, en este capítulo la descripción de cada escenario comienza por el contexto más general (el centro) para finalizar con la descripción de prácticas más concretas ubicadas en el aula.

11.1. Escenario 1 - prácticas escolares más ajustadas al enfoque intercultural

En el centro en el que se promueve un **clima intercultural**, el pluralismo se utiliza como recurso educativo y se promueven actitudes y conductas de apoyo al mismo a través de medidas como: favorecer el conocimiento de características culturales de diferentes grupos (la alimentación, las costumbres, los cuentos, etc.), trabajar valores de respeto, igualdad, ..., o resaltar los aspectos positivos del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

Al entrar al cole da la sensación de que todos son bienvenidos, y que quienes están allí disfrutan. La escuela cuida especialmente este aspecto, consciente de su importancia. (Extracto del cuaderno de campo en un centro de primaria)

Hay una inquietud por promover las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, familias, ...), y por ello se cuidan aspectos como el que haya una comunicación continua con las familias en persona o por escrito, la relación con las AMPAs, o la implicación más intensa de las familias (visitas a sus lugares de trabajo, por ejemplo).

Los cumpleaños de cada niño/a se celebran en la clase, incluso los de aquellos que cumplen años durante el verano. En algún momento de la mañana, generalmente antes del recreo, los homenajeados/as comparten algún dulce que han preparado, y reciben de sus compañeros algún detalle (dibujo, abalorio, postal) que han elaborado con sus propias manos. A veces las madres también participan en la celebración. (Observación hecha en un centro público de primaria)

Las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad se refieren tanto a reuniones programadas periódicamente como a actividades puntuales en las que participan las familias. Por ejemplo, se realizan talleres, charlas y/o escuela de

padres, o actividades y encuentros específicos, como la Semana Cultural o "*una fiesta en la que cada uno trajo el plato o comida típica de su país*" (23, 24). El centro colabora con ONGs.

Otra manera de implicar a las familias, en relación a la vida del centro en general, es su participación en comisiones mixtas (familias-profesorado) que gestionan diferentes aspectos del funcionamiento del centro: comedor, asuntos económicos, asuntos pedagógicos, medio ambiente, revista, nuevas tecnologías, ... Cada comisión está representada en la Junta (base organizativa del centro). (Extracto de cuaderno de campo en un centro educativo)

En un centro público de primaria, buscando la continuidad de la labor realizada en la escuela, se implica a las familias a través de una "Guía de trabajo en casa", que, en ausencia de deberes dictados desde el aula, proporciona orientaciones sobre como poder trabajar conceptos, procedimientos y actitudes del ciclo en casa.

El objetivo a trabajar en casa está en que los niños y niñas vayan resolviendo con una autonomía progresiva lo que les planteemos desde clase y en que vayan planteándose situaciones matemáticas en la vida cotidiana y busquen estrategias para resolverlas. Algunas sugerencias pueden ser medir objetos y habitaciones de la casa, o utilizar la calculadora para revisar los tickets de la compra, o utilizar juegos matemáticos (ajedrez, parchís, mecanos, ...). (Entrevista a una profesora del centro).

El centro participa en cursos de formación y en proyectos de innovación, como las aulas de enlace, y se realizan actividades que se dicen interculturales como jornadas gastronómicas. Se organizan reuniones, talleres, etc. a los que pueden asistir todas las personas implicadas en la tarea educativa: profesorado, familias, etc.

En el caso de las interacciones con alumnado extranjero o que no domina la lengua escolar, se recurre a aprender un lenguaje corporal hasta que se adquieren conocimientos mínimos en castellano.

La atención a las características y necesidades educativas de los estudiantes se asocia con dedicar atención individualizada, y el tipo de apoyo que se realiza es variado: adaptaciones curriculares individualizadas, educación compensatoria, orientador/a, psicólogo/a, asistente social, ... Pero, en general, las medidas de atención a la diversidad en el centro son "especiales" y no "generales", y el apoyo se vincula a necesidades educativas especiales o educación especial. Se destaca la diversidad en rendimiento académico como criterio a tener en cuenta al atender a la diversidad:

"No solo se estudia al alumno que no va bien, también se trabajan las necesidades del alumno que va mejor" (28).

Sin embargo, la diversidad de los estudiantes también se entiende como algo consustancial a las personas; todo el alumnado es diverso:

"Todos los alumnos tienen características diversas" (20),

"Todos los estudiantes son diversos aunque estén dentro de una media" (25).

Las normas, basadas en el respeto, se elaboran conjuntamente entre profesores/as y estudiantes al principio de curso. En caso de conflicto se tiene en cuenta y se escucha a ambas partes.

El pluralismo lingüístico se promueve a través de la enseñanza del inglés, del uso de varios idiomas en los carteles del centro, y permitiendo utilizar expresiones de otras lenguas a los alumnos/as de compensatoria o que están aprendiendo castellano. Los carteles del centro son multilingües para facilitar la comprensión entre todos los estudiantes, profesores y personal.

Las paredes del centro están decoradas con carteles con mensaje relacionados con la valoración de la diversidad, con fotografías del profesorado en actitud sonriente, dibujos y fotografías sobre el carnaval, las salidas realizadas por los alumnos, ... (Extracto de cuaderno de campo en un centro de primaria).

Respecto a la formación del profesorado en atención a la diversidad cultural, aunque existe, es una decisión individual de cada profesor, y en general la reciben solamente los profesores "especiales" como los del aula de enlace. En algún centro el desarrollo profesional del profesorado se considera muy importante, de modo que se favorecen las actividades de formación.

Hay un seminario permanente que cambia la temática cada año, en el que se cuenta con la participación de expertos y en el que participa todo el profesorado. (Extracto de cuaderno de campo en un centro de primaria)

Se subrayan más las similitudes que las diferencias entre las personas y, aunque se desarrollan prácticas para combatir el racismo y la discriminación, se refieren mayoritariamente a actividades de aula (tutoría) sin que lleguen a implicar al centro en su conjunto a través de medidas estructurales.

En cuando al diseño curricular, en un centro público de primaria el proyecto educativo es un breve documento escrito pero, sobre todo, es una filosofía asumida por la comunidad educativa en su conjunto (el profesorado, incluido el de apoyo, la directora, trabajan en equipo en una misma línea, centrando su trabajo en atender a las necesidades de todo el alumnado) y que recoge los siguientes aspectos: libre expresión y creatividad, actitud crítica, responsabilidad y solidaridad, valoración de la diversidad- una escuela para tod@s, aprender investigando, y gestión democrática y participativa. El epígrafe referido a la valoración de la diversidad como principio de identidad del centro dice así:

En nuestro entorno la diversidad cultural es un hecho, sobre todo si asumimos la cultura no solo como un conjunto de creencias, valores, actitudes y normas que comparten un grupo socialmente identificado, sino también como todos los elementos que de manera activa o pasiva interaccionan en la existencia de un individuo desde el punto de vista del presente, el pasado y el futuro.

La diversidad supone hablar de igualdad de oportunidades, de toma de decisiones en torno a los valores y de las relaciones de dominación que imperan en los contextos en donde interactuamos las, naturalmente, personas diversas. Nuestra escuela quiere responder socialmente a la complejidad y diversidad cultural (no puede aislarse), apostando por la cooperación, el respeto, la convivencia, la solidaridad, la libertad. (Extracto del proyecto educativo de un centro de primaria)

Coherentemente con estos principios educativos, el diseño curricular en este centro se convierte en un proceso emergente, de modo que las decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar (currículum) se toman continuamente y a la medida del grupo con el que cada profesor/a trabaja.

No existe un libro de texto que planifique de manera rígida el trabajo en el aula, sino que profesorado y alumnado diseñan y llevan a cabo las actividades utilizando variedad de recursos. (Extracto de cuaderno de campo en un centro de primaria).

El trabajo en el aula se caracteriza por la **concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje** y por el énfasis en lograr aprendizajes significativos.

Así, el profesor/a actúa como facilitador del aprendizaje más que como controlador de los estudiantes,

“se centra más en hacer fácil el aprendizaje que en controlar” (28).

Dialoga con ellos sin limitarse al tema, aclara más que inculca ideas (7), explica individualmente la actividad y supervisa el trabajo, y

“fomenta la participación y la formación de conceptos a partir de las aportaciones de todos” (12).

El profesorado adapta el contenido y las tareas a la edad de los estudiantes, sus capacidades y nivel de conocimientos; favorece la participación de los alumnos/as; hace preguntas previas para ver cuáles son sus conocimientos sobre un tema que se comienza; o aprovecha las experiencias de los estudiantes para comenzar una explicación.

Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes. El profesor/a pregunta a los estudiantes qué conocen sobre el tema a comenzar, se repasan los preconceptos del tema, se tiene en cuenta la adaptación curricular individual, se utilizan ejemplos y experiencias de los alumnos/as para introducir los temas, o se hace referencia a lo estudiado en cursos anteriores.

En un aula se intenta que el curriculum sea relevante para el alumnado e inclusivo de perspectivas diversas y de interés social. Por ejemplo, al trabajar contenidos de matemáticas se utilizan porcentajes que reflejan los gastos gubernamentales en educación, sanidad, ejército, infraestructuras, etc.

(Extracto de cuaderno de campo de un aula de 3º de primaria)

Se facilita que los alumnos/as planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan. Los estudiantes tienen posibilidad de comentar sus propias experiencias sobre el tema (3, 5, 28), a veces en asambleas para compartir experiencias (21, 25),

“se comienza la clase repasando los temas anteriores contando con la participación voluntaria del alumnado” (7),

se hacen preguntas explícitas acerca de lo que los alumnos/as saben, *“se deja hablar siempre y cuando lo que vayan a contar tenga que ver con el tema a tratar”* (23). Sin embargo, este tipo de actividades es más frecuente en algunas materias, como conocimiento del medio, pero no en otras asignaturas (22).

En uno de los centros de primaria se recurre a la asamblea de aula al comienzo y al final de la semana, la primera para organizar el trabajo de los próximos días y la segunda para valorarlo. Además la asamblea se utiliza para discutir y tratar de resolver conflictos, trabajar aspectos como la responsabilidad (cada día un alumno/a ejerce de moderador), o compartir experiencias con los compañeros/as. (Extracto de cuaderno de campo de un aula de 3º de primaria)

En ciertos casos se trabajan centros de interés (21), se pide participación de los estudiantes en las explicaciones y en la realización de actividades (7), o se ofrecen oportunidades para que los estudiantes determinen sus tareas *“en la asignatura alternativa a religión”* (19).

Para atender a los intereses de los alumnos/as, si se aburren con algo se cambia de actividad aunque no toque esa materia (6).

Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia. Se pone en práctica la individualización de la enseñanza:

“se ayuda al estudiante tanto en sus necesidades académicas como personales a nivel individual” (6),

"la individualidad de cada uno está por encima de su adscripción a un grupo"
(12).

Se habla de atención individual en caso de estudiantes con dificultades académicas (23), que necesitan más ayuda (20), o según sean sus problemas (24). En un caso se habla de adaptación curricular (22), y en otro se dice que se les exige menos (25). En el caso del aula de enlace se indica que lo enunciado en el ítem se hace siempre pues *"es el principal objetivo"* de tales aulas (21).

Los aspectos relativos a la **motivación** de los estudiantes hacia el aprendizaje se cuidan especialmente. Se utilizan refuerzos variados para recompensar el trabajo bien hecho: reconocimientos, premios (25), y se proporcionan de cada tipo según el que sea necesario y dependiendo de las necesidades del niño/a (23). Sobre todo se usa el refuerzo verbal positivo, afectivo (13, 21), felicitando por el trabajo de forma inmediata (7), alabando en voz alta delante de todos o diciendo al alumno/a que enseñe a los compañeros qué bien está su trabajo (22). En otros casos son recompensas materiales: cromos a los que se portan bien y hacen la tarea mejor o pero según sus posibilidades (18), regalos si hacen bien las cosas (22), o

"un regalo al final de mes al que más fruta haya traído para el almuerzo" (28).

Se utilizan fórmulas diversas de motivación en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende: refuerzo positivo verbal (13, 21, 22), reconocimiento del profesor/a y de los compañeros (24, 27, 22), refuerzos materiales (18, 22), como cromos por leer y hacer resúmenes de libros (5), o refuerzos como

"salir antes, salir a la pizarra, usar la enciclopedia, repartir libros, ..." (3).

Se alude a la variedad de fórmulas de motivación, pero no a su ajuste o correspondencia con las tareas o aprendizajes a lograr.

Se apoyan las actitudes de autoconfianza del estudiante, y se hace de las siguientes formas: trabajando en grupo e individualmente (27), potenciando la aportación de cada alumno al grupo (12), con la reafirmación pública de forma verbal (26), premiando a cada niño su esfuerzo (24), reforzando el autoconcepto en un contexto de cooperación (25), motivando a que resuelvan solos los problemas que van apareciendo (28), o

“animándoles diciendo “venga que tu si lo sabes hacer, o “búscalos” (22).

La conducta cooperativa se promueve *“procurando que aprendan a compartir” (21), aunque en un caso se indica que “se favorece la cooperación a nivel hablado/actitudinal, pero menos en relación a las actividades propuestas” (13).*

En cuanto a la **motivación** y la **disciplina**, en uno de los centros analizados se aprecia un clima de cercanía, respeto y confianza entre alumnos y profesores:

Profesores y alumnos se tutean y se llaman por sus nombres de pila. En las aulas suele haber un “desorden controlado”. Se trabaja mucho en grupo y hay un alto nivel de participación. Se observa que en los cambios de clase los profesores llaman a la puerta antes de entrar en el aula. No se reprende a los alumnos en público, sino que se les llama aparte. En varias ocasiones se ha hecho salir del aula a algún alumno que interrumpía el curso de la clase; el argumento utilizado siempre ha sido algo como: “estás muy nervioso; sal al pasillo, tranquilízate y cuando consideres que puedes continuar con la clase vuelves a entrar”, buscando la autorregulación del estudiante, que cuando volvía a entrar en clase seguía con la tarea como el resto de compañeros. (Observación hecha en un centro de primaria).

Las **estrategias de enseñanza-aprendizaje** que se utilizan son variadas y promueven entre otras cosas el trabajo cooperativo entre el alumnado, la participación de estos y la autorregulación del aprendizaje. En un aula,

los estudiantes, ya sea en grupos o individualmente, eligen los temas de los proyectos que van a realizar, las lecturas que realizan cada día a primera hora, las actividades que van a hacer en un determinado momento (siempre que hagan todas para final de semana o el plazo que se haya previsto) (Observación hecha en un aula de primaria).

En relación a la **organización del aula**, destaca que en las actividades de grupo, el profesor/a ofrece consignas, ayuda, materiales, para realizar las actividades con éxito y facilitar la comprensión y el aprendizaje (5, 6, 21, 23, 24, 28).

En este centro realizan trabajo por proyectos. Trabajan el tema de cuerpo humano. Se han dividido en tres grupos y están mezclados alumnos/as de los dos 3º y de 4º, cada grupo en una de las aulas con un profesor/a. En la clase de 3º A hay dos subgrupos, uno con el aparato reproductor y otro (mas grande y subdividido en dos) con el aparato locomotor (unos los músculos y otros los huesos). Trabajan usando variedad de recursos: libros varios, diccionario, programa de ordenador sobre el cuerpo. Algunos quieren usar Internet, pero ese día justamente no funciona. Las instrucciones del profesor son terminar el borrador que ya empezaron otro día, para poder hacer el dossier en limpio el próximo día. Para cada aparato tienen que trabajar: partes, funciones / funcionamiento, higiene y enfermedades. Cada grupo se organiza independientemente. En la pizarra hay un gran mural que se ira completando poco a poco, y también están pegadas las hojas con las preguntas y respuestas de la evaluación inicial (lo que les gustaría saber y las respuestas que ya conocían). Uno de los subgrupos (de 4 personas) está con el aparato reproductor

y no acaban de organizarse el trabajo. Uno de los niños se ofrece para buscar palabras que no entienden en el diccionario. Otro decide ponerse el solo con la higiene, y la alumna insiste en que el chico que queda escriba el borrador sobre la fecundación. (Extracto del cuaderno de campo de un centro de primaria)

En relación a los **materiales y recursos didácticos** que se utilizan en el centro y el aula, promueven la igualdad y no contienen elementos discriminatorios que puedan fomentar sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros.

Se utilizan variedad de recursos para poder comprender mejor los temas (ordenador, medios audiovisuales, escritos, orales, cuentos, ...), y algunos de ellos aluden a temas relativos a la diversidad. Los libros de texto son considerados por algunos el recurso didáctico principal, y por otros un apoyo más a la enseñanza.

Los objetivos de los materiales (los libros de texto) a priori coinciden con los del enfoque intercultural o no lo contradicen, especialmente los materiales relacionados con el aprendizaje del castellano. Además,

"a través de materiales diversos se intenta dar diferentes perspectivas de un mismo tema" (12).

Se intenta utilizar el material coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad contenidas en otras dimensiones del currículo, como el proyecto de centro, utilizando recursos variados, algunos de ellos específicos para atender a la diversidad.

Los materiales y las metodologías utilizadas favorecen la cooperación y el trabajo en grupo. Se estimula la participación de los estudiantes. Se les invita a compartir con sus compañeros sus costumbres y estilos de vida, ya sea en asambleas, redacciones, ... La enseñanza incluye la presentación de ocupaciones laborales

distintas y el respeto por las costumbres. En el comedor se elaboran menús de diferentes países.

En relación al reconocimiento de la universalidad de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres humanos, en el aula se trabaja la igualdad, se habla del valor de la pluralidad en áreas como conocimiento del medio, y en las asambleas se cuentan experiencias para apreciar las semejanzas y diferencias entre las culturas que se dan en el aula.

En los materiales se resaltan las aportaciones de algunos grupos específicos, como las mujeres o las personas con discapacidad, aludiendo a la diversidad pero para hacer hincapié en la igualdad:

"tuvimos un ejemplo con un material sobre ciegos en los que se mostraba su forma de vida y que era idéntica a la de los videntes" (25).

En los contenidos *"se busca lo positivo de los diferentes grupos" (5)*, trabajan la autoestima, y consideran valioso el bagaje de toda persona, con lo que se una autoimagen positiva de los estudiantes. Los materiales promueven la igualdad y no contienen elementos discriminatorios que puedan fomentar sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros. Hay un cuidado especial en relación a las ilustraciones, especialmente las que muestran a hombres y mujeres evitando estereotipos. Personas significativas para determinados grupos, como Luther King o Kiriku en el cuento *Kiriku y la bruja*, se presentan de manera que su influencia en la vida del grupo queda clara, aprendizaje que se considera enriquecedor.

En relación al papel de la mujer, se destacan aportaciones relevantes de mujeres en la historia, ciencia, literatura, ... Se trata a los alumnos y alumnas por igual, y se realizan charlas en el centro sobre igualdad de género. En cuanto a la historia

de grupos diversos, más allá de estereotipos que vinculan a la minorías con pobreza, subdesarrollo, etc., se intenta explicar su pasado para entender su estado actual sin ninguna connotación y se valora cualquier tipo de logro independientemente del origen.

Los materiales se adaptan a las necesidades del alumnado: se considera normal que cada estudiante trabaje a un ritmo diferente, y cada uno trabaja las fichas que establece la profesora, que serán unas u otras según sus necesidades.

Entre la variedad de recursos utilizados (tecnología, periódicos, excursiones, voluntarios, materiales de desecho, libros de lectura, etc.), están también juegos elaborados por los propios estudiantes y elementos que los alumnos/as traen de sus casas. Todo ello motiva al alumnado y le ayuda a aprender y a sentirse mejor en el grupo.

En relación a los recursos "humanos" o de tipo personal, se recurre a intérpretes, ongs, profesorado de apoyo, y especialistas en una materia para explicar algún contenido concreto. El profesorado de apoyo trabaja generalmente fuera del aula, y en ocasiones lo hace tanto dentro como fuera del aula. En algún caso trabaja fundamentalmente dentro del aula compartiendo el trabajo con el tutor/a o trabajando con un grupo de alumnos/as y no realizando solamente apoyo individual a un estudiante. Hay una relación continua y fluida entre orientador y tutores en la atención a la diversidad, que implica intercambio de materiales, opiniones, evaluaciones, ...

La participación de las familias en el centro existe y se concreta en las visitas de los padres al centro, la visita de los estudiantes a los lugares de trabajo de las familias, la participación de los padres en talleres por la tarde, y la organización de

actividades extraescolares por parte de las AMPAS. También se colabora con asociaciones del entorno.

Uno de los aspectos que más se cuidan en relación a la **evaluación** de los aprendizajes es la comunicación de la misma:

Se mantienen entrevistas periódicas con las familias para comentar resultados de evaluación, pero no para tomar decisiones conjuntas. Se cumple el calendario previsto de reuniones con las familias, que suelen ser de temporalizaciones variadas (bimensuales (21), tres al año mínimo (5, 11), *"cada 15 días con todos los padres e individualmente cada semana con los padres interesados"* (25), o indeterminada (con mucha frecuencia (3, 20, 27)). Se recibe a las familias a petición propia (11), aprovechando cualquier ocasión (28), *"siempre que los padres quieren y pueden, aunque hay algunos padres que no quieren mantener entrevistas"* (23). Se considera que las reuniones con las familias

"son necesarias, se debe informar y poner al día a los padres" (1) o

"para informar e intentar evitar males mayores y por lo tanto intentar poner soluciones" (24).

Las entrevistas con familias se realizan básicamente para informar a los padres/madres, pero *"no se suelen tomar decisiones conjuntas"* (20). Solo en un caso se indica explícitamente lo contrario: *"las decisiones vienen consensuadas"* (12).

El lenguaje utilizado en los boletines o informes de evaluación es serio pero claro y sencillo, evitando academicismos, para que las familias puedan comprender lo que el profesor/a quiere decir y evitar errores, especialmente si las familias desconocen el castellano (23, 24, 25, 28). En relación al idioma, en un caso se indica expresamente que el boletín solo está en castellano aunque la lengua materna de

los estudiantes y sus familias sea otra (11). En el boletín aparecen observaciones (PA, NM, ...) y se explica su significado (7), y también se incluyen observaciones del tipo "*necesita mejorar la lectura en voz alta*" (22). Además de usar un lenguaje claro en el boletín, en la recogida de notas la profesora habla con los padres (28).

En este centro no tienen boletines de evaluación. Cada trimestre los maestros/as se reúnen con las familias (individual y grupalmente) para comentar la marcha de los estudiantes. El intercambio de información no se da en términos de "tiene un 10" o "tiene un 3", sino en términos mucho más complejos, enriquecidos, individualizados y propositivos. (Extracto del cuaderno de campo en un centro)

Se evalúan todos los aspectos educativos del alumnado (5), como el esfuerzo, capacidad, atención, comportamiento, actitud, ... (25), y hay un apartado específico en el boletín de evaluación para procedimientos y actitudes (6, 11). Se señala que se evalúan sobre todo las actitudes (3) o "*se evalúan primero los procedimientos y actitudes y después los conceptos*" (28), aunque a veces los procedimientos y las actitudes "*no tienen el mismo estatus que los conceptos*" (11).

Se toma nota de todo lo realizado por el alumno (7) en distintos contextos (3) y se tienen en cuenta todas sus acciones (5). Como contextos específicos en los que se observa la actuación del alumnado, se mencionan el cuaderno de trabajo, el patio, el comedor, a la salida del colegio con sus padres, en otras aulas (ej. informática), excursiones, y se recoge información de la familia.

El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto. Se refiere a la evaluación continua (11, 23) y a la observación en clase del comportamiento, interés, actitud, participación, trabajo diario (12, 24, 25). Se valora igual o más el proceso, el cómo se hace, que el producto (27, 28). El profesorado se plantea el

porqué de los fallos cometidos (7) y se realiza retroalimentación continua durante el desarrollo de tareas (13).

En este centro de primaria no se hacen exámenes, y el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea de tal modo que la evaluación continua forma parte del mismo, fomentándose la autorregulación en el aprendizaje y por tanto también en la evaluación. Los criterios de evaluación del alumnado, en consonancia con la filosofía y objetivos educativos del centro, recogen una valoración global sobre aspectos como actitudes y valores, relación con iguales y adultos, estrategias y planificación del trabajo, comunicación oral y escrita, lectura y áreas curriculares. (Extracto del cuaderno de campo en un centro educativo)

Los resultados de la evaluación sirven para replantear la tarea docente, es decir se hace un uso formativo de la evaluación (12) para corregir aspectos como los métodos de enseñanza (5, 28), la organización de la clase (25), o los contenidos que el profesor debe continuar reforzando tras la evaluación trimestral (21). También en el sentido de hacer hincapié en los ejercicios más fallados (3) y mejorar los errores en los trabajos de los estudiantes (6).

La evaluación es personalizada (3, 27) y se plasma en informes individuales sobre el logro del estudiante en la materia (12). Se tiene en cuenta los logros y el esfuerzo llevado a cabo por el alumnado (23), y se atiende a los diferentes ritmos, dificultades, ... (28). La evaluación es coherente con los objetivos planteados para cada alumno.

Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado. Se realiza una valoración del progreso individual (12), de cualquier logro o avance en áreas difíciles para el alumno/a (23), y/o se valoran y premian los pequeños logros diarios (25), a partir de la valoración inicial (21).

11.2. Escenario 2 - prácticas escolares menos ajustadas al enfoque intercultural

En el **centro** educativo que no se caracteriza por tener un enfoque intercultural, la atención a la diversidad se realiza de forma puntual, aislada, y con medidas compensatorias. Hay un reconocimiento de la diversidad asociada a características y necesidades educativas de los estudiantes, que son atendidas de forma "especial" y no "general".

No hay medidas en el centro para favorecer la interacción y la comprensión intercultural, en todo caso son medidas puntuales como el Día de la Paz o la Semana Cultural o Intercultural.

El personal del centro (profesorado, orientadores, personal de comedor, etc.) no refleja la diversidad cultural de los estudiantes de forma ajustada, y es de nacionalidad española mayoritariamente.

La participación del centro en programas de formación e innovación sobre diversidad sociocultural o no se realiza, o se hace de forma puntual por parte del profesorado, o se refiere a programas específicos con carácter "integrador" como el aula de enlace. La formación permanente del profesorado sobre diversidad cultural se considera como una cuestión individual de cada profesor/a, y suele estar asociada a la educación compensatoria.

Las experiencias personales y académicas propias de los estudiantes y las familias no son tenidas en cuenta, salvo por algunos profesores/as. La excepción se da asociada a los estudiantes inmigrantes y a sus familias:

"Se presta atención a la experiencia previa en otro centro de cada alumno y qué es lo que han trabajado. Sobre todo se da en alumnos que provienen de otros países" (28).

La promoción del pluralismo como valor y recurso educativo no se realiza explícitamente o se hace en actividades complementarias, como la asignatura alternativa a religión o la semana cultural. No hay un tratamiento explícito del racismo, no se considera una prioridad al no haberse manifestado brotes de xenofobia en el centro.

"No hay que combatir nada, esos problemas no se dan en nuestro colegio ya que partimos de la base de que todos somos iguales" (entrevista a una profesora de primaria)

En caso de conflicto, éste se analiza pero generalmente desde la perspectiva de que el centro tiene la razón.

La conexión escuela-familia-comunidad cuenta con poca implicación de las familias, se limita a las entrevistas tutor-familia, o se hace a través de actividades puntuales.

El pluralismo lingüístico se valora y promueve en el caso de los idiomas que se aprenden como segunda lengua (inglés y francés). No se utilizan expresiones de otras lenguas y el castellano utilizado por estudiantes sudamericanos se corrige y/o no se valora.

"Me sorprende la riqueza de vocabulario y la soltura y fluidez al hablar de Antonio (alumno ecuatoriano), el problema es que habla demasiado y suspende lengua porque el objetivo en este curso no es la expresión oral" (comentario en una conversación entre dos maestras de 3º de primaria)

El **proceso de enseñanza-aprendizaje** está altamente dirigido por el profesorado. No se dan oportunidades para que los estudiantes determinen sus propias actividades de aprendizaje en momentos o situaciones diversos de la actividad académica, constatando que

“el profesor presenta las actividades como obligatorias y para toda la clase, sin participación de los alumnos” (20).

Las explicaciones que se ofrecen son que los alumnos/as son pequeños (22, 28), que las actividades se planifican o son dadas por el profesor o tutor (13, 25, 27), que supone una pérdida de tiempo y se organiza mucho alboroto (24). A veces hay intención de ofrecer alternativas de elección a los estudiantes, pero no se concretan en oportunidades reales (26). Como mucho, se fija el tema pero hay libertad en la forma de desarrollarlo (12), o a veces los estudiantes deciden la actividad porque insisten y marean al tutor hasta conseguirlo (6).

No se utilizan centros de interés ni actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses, porque la temporalización viene muy marcada (12), y es el profesor o el tutor quien decide acerca de los tiempos y tareas *“para evitar conflictos”* (24). Suele haber un plan de trabajo a seguir. A veces se permite a los estudiantes elegir actividades libremente al terminar la tarea obligatoria, pero ha de ser entre las tareas o deberes atrasados de otras materias (22, 28).

El profesorado es más bien transmisor de conocimientos, tiende a explicar conceptos o tareas específicas, o *“se limita a veces a controlar que los alumnos cumplan con sus obligaciones”* (23), más que actuar como facilitador del aprendizaje.

No siempre se asegura que los estudiantes poseen las premisas y habilidades cognitivas de aprendizaje para afrontar las tareas de clase; más bien se espera que las posean y, si no es así, se considera que "no son buenos estudiantes".

De manera informal se tiene en cuenta el nivel y los saberes previos de los estudiantes preguntando lo que saben, pero sin hacer "*una detección específica de ideas previas*" (20). Los profesores/as siguen el programa. No se suele favorecer que los alumnos/as planteen sus experiencias y conocimientos sobre los temas que se trabajan, aunque tampoco se corta si surge espontáneamente (20), y si el profesor/a está muy cansado no lo permite (6).

No se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia,

"se dice que sí, pero por ejemplo los inmigrantes van a apoyo por el hecho de serlo" (11).

Los prejuicios se trabajan de manera puntual (27), en algunas actividades (20, 25), de forma verbal en tutoría (26). En un caso se dice que

"normalmente no se suelen dar situaciones de discriminación, y a veces es imposible evitar comentarios fuera de lugar que se intentan solventar explicando las consecuencias" (7).

Como justificación de esta elusión del tema, se dice que o bien los alumnos son muy pequeños (28) o bien "*en clase no hay problemas de este tipo*" (23), lo cual podría entenderse como "no se ven los problemas de este tipo" y por ello no se tratan.

Se identifica **recurso didáctico** con libro de texto, y éste no refleja la diversidad, no lo hace siempre, o no es tanto el libro como el uso que se le da lo que se adecua a la diversidad. El material didáctico que se utiliza es solo o básicamente el libro de texto.

Los materiales fomentan más el trabajo individual que la cooperación o comunicación entre los estudiantes o, en algunos casos, a pesar de tener un formato que favorezca la cooperación, el uso que se hace de los materiales no aprovecha estas características.

Los objetivos del material no coinciden con los del enfoque intercultural, o lo hacen excepcionalmente en alternativa a religión, fuera del aula o en actividades como la semana cultural. No se cuida que el material se utilice coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del currículo (que quizá sean inexistentes).

Hay una escasa presencia de minorías en los materiales, y por ejemplo *"en los problemas de matemáticas nunca son protagonistas"* (6). Se habla puntualmente de personas significativas para diferentes grupos (ej.: Dios, el Papa), pero generalmente no se habla de personas pertenecientes a minorías. Los materiales presentan ciertos grupos estereotipados, y sobre todo los recursos más antiguos no cuidan que los contenidos eliminen sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros. Las tradiciones y costumbres de los grupos se presentan de manera estereotipada e incompleta, sin incidir en lo que significan para el propio grupo. Las imágenes e ilustraciones no reflejan la diversidad o lo hacen de manera estereotipada. El papel de la mujer en la historia y en el desarrollo de las sociedades no se muestra de forma adecuada. Como ejemplo, *"la mujer siempre aparece en la compra"* (5). En cuanto a la historia de grupos diversos, no se da una atención más allá de estereotipos. Por ejemplo,

"al hablar de países africanos se habla de su subdesarrollo sin atender a otros aspectos" (6).

En los materiales *"se habla del carácter universal de la experiencia humana, pero sin mencionar a otros grupos culturales"* (20). En general, los materiales

"se presentan con vistas a la mayoría, sin atender a las minorías o diferentes contextos culturales" (6).

Se elaboran materiales específicos para alumnado de compensatoria y NEE, en los demás casos en general

"son los alumnos/as los que se deben adaptar a los materiales, incluso en cuando al ritmo de realización" (13).

En cuanto a los apoyos personales, no se suele recurrir a mediadores o voluntarios, o solo puntualmente. El profesorado de apoyo trabaja fuera del aula y generalmente de forma individual, en ocasiones *"haciendo los mismos trabajos que en el aula normal"* (25). Sobre la relación entre tutores y orientador/a, éste

"da orientaciones sobre diagnóstico, pero el profesorado suele ir por su cuenta" (13).

La participación de las familias es escasa y se canaliza principalmente a través del AMPA.

Sobre la **evaluación**, destacan los elementos y estrategias que no se utilizan:

No se suele utilizar el portfolio como técnica de evaluación. Cuando se usa, las muestras de trabajo que se incluyen en el portfolio solo pueden hacerse en castellano (lengua de la escuela) y no en la lengua materna de los estudiantes.

La coevaluación no es un método de evaluación que se utilice en las aulas. En la evaluación no suelen participar los compañeros (ni para valorar proyectos de grupo, no trabajos individuales, ...) En un caso se señala que

"cuando dirige un alumno la clase evalúa a sus compañeros según las respuestas a sus preguntas, aunque en los boletines no aparecen estas observaciones" (7).

Tampoco el estudiante participa en el proceso de evaluación (autoevaluación), y solamente el profesor/a evalúa al estudiante. La evaluación

"se basa en las notas de los controles principalmente" (7),

y la autoevaluación se considera un elemento de contraste para comparar las apreciaciones de los estudiantes con las del profesorado y las familias (11), y no se tiene en cuenta en la calificación.

Formalmente la entrevista con el alumno/a no forma parte del proceso de evaluación, ni es un método de evaluación (11), sino que se evalúa mediante controles, actividades en clase y esfuerzo diario (7). En ocasiones excepcionales sí se hacen entrevistas con el alumnado como parte del proceso de evaluación continua (4, 13, 25), y ocasionalmente el profesor/a "en ratos libres comenta lo que deben hacer para mejorar" (6). La comunicación y diálogo individual con los estudiantes como parte de la evaluación no es una técnica al uso.

No se promueven los contratos de aprendizaje con los alumnos *"debido a la problemática que pueda surgir"* (24). Los objetivos de aprendizaje no se negocian, sino que son marcados por el profesor/a o vienen dados. A veces los estudiantes no conocen los objetivos, solamente

"saben que tienen que aprender lo que se explica" (28).

Solamente se contempla la posibilidad de negociar en un caso, pero no los objetivos sino el plan de trabajo, *"pero no demasiado"* (27).

En los casos en que existe recuperación, ésta consiste en una repetición de exámenes (5, 7, 20) para mejorar la nota.

El profesorado no discute con todos los alumnos las razones para utilizar una variedad de tareas y criterios de evaluación. Es el profesorado quien decide el tipo o método de evaluación, así como los criterios. No se clarifica a los alumnos el propósito específico de un procedimiento de evaluación, a los estudiantes *"solo se les aclara la nota"* (5). La justificación a esta falta de información a los estudiantes a veces es que aun son pequeños (25, 28).

No se desarrollan procesos de metaevaluación ni se reflexiona sobre la evaluación, sino que *"se evalúa sin más"* (6) y *"no se cuestiona ni por parte de los alumnos ni de otros profesores"* (13). En relación a la conciencia por parte de los alumnos/as, se indica que

"ellos no entienden que se les está evaluando a no ser de que se les entregue una ficha y se les diga que están haciendo un examen" (28).

Las decisiones derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) no se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad, sino que se realizan inmediatamente: desde infantil (6):

"algunos no han tenido el diagnóstico psicopedagógico y están en compensatoria desde 1º de primaria" (11).

Cómo el estudiante procesa y expresa ideas en su lengua materna no es algo que se tenga en cuenta en el aula ordinaria, o solo se tiene en cuenta en ocasiones específicas como el aula de enlace (5). Solo se habla castellano en el aula, y/o sólo se evalúa la lengua castellana y el inglés.

En general toda la evaluación está "contaminada" por el factor lengua, es decir, que en casi todas las materias básicas la calificación depende del dominio lingüístico. Se evalúa no tanto Conocimiento del Medio o Matemáticas, como la capacidad de expresarse en castellano en esas materias.

PARTE III:
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este trabajo de tesis contribuye a discernir algunos aspectos en relación a la utilización de un enfoque intercultural en la práctica escolar desarrollada en centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. El análisis de las prácticas escolares realizado con una mirada "intercultural" focalizada en elementos susceptibles de ser modificados por el profesorado o la comunidad educativa permite, en este momento, dirimir una serie de conclusiones (que en ocasiones no son un final sino puntos de partida o paradas intermedias en la reflexión y el camino hacia la interculturalidad).

Así, el trabajo realizado permite extraer conocimiento, entendido como información analizada al servicio de objetivos, en cuanto a lo que sucede y no sucede en las escuelas, en alusión directa a la práctica escolar. Además, es posible avanzar otra serie de conclusiones o cuestiones, que se presentan estructuradas de la siguiente manera:

- Aspectos generales, que incluyen cuestiones relativas al propio marco de trabajo teórico-conceptual y a la metodología de investigación.
- Conclusiones en relación a los resultados obtenidos en el análisis del contexto y de la práctica escolar en la tesis, en función de los objetivos planteados en la misma. Así, se comentan cuestiones relativas a los antecedentes de investigación en este campo; a los condicionantes de la práctica escolar analizada, como el contexto socioeducativo de la investigación y la figura del profesorado; y a las propias prácticas escolares.
- Recomendaciones para la práctica escolar, para la formación del profesorado y para futuros trabajos y estudios en el área.

Siguiendo este esquema, se presentan a continuación las conclusiones obtenidas e implicaciones derivadas del trabajo desarrollado.

12.1. El marco teórico

La primera consideración en torno al marco conceptual se ha hecho evidente a medida que se profundizaba en la elaboración del mismo: no existe un significado unívoco de la "educación intercultural". Lo cultural y la interacción cultural son conceptos lo suficientemente complejos como para ser abordados desde diferentes perspectivas (ver capítulos 2 y 3) y sujetos a diversas interpretaciones teóricas e ideológicas. Por otro lado, lo intercultural como adjetivo es un concepto ampliamente utilizado en contextos educativos y no educativos que responde a presupuestos y actuaciones muy diversas, lo cual oscurece los intentos de uniformidad en su definición.

A menudo se plantea como un asunto de terminología (son *solo* palabras), pero *no son solo* palabras. Lo intercultural es un concepto de moda, una palabra políticamente correcta, un adjetivo ya común al hablar de ciertos temas (inmigración, convivencia, tolerancia), que simplifica el entramado complejo que subyace al enfoque, y que confunde en cuanto a su significado, trasfondo y alcance.

Ante este panorama de ambigüedad, en este trabajo se ha optado por intentar clarificar el significado otorgado a los términos en cuestión; quizá en posteriores trabajos la opción sea utilizar otra denominación menos "manipulada".

A pesar de este obstáculo terminológico básico, se asume una determinada noción de lo intercultural como enfoque para mirar la diversidad, concretada en el capítulo

4. Esta opción, apoyada en bases filosóficas, sociológicas, psicológicas o pedagógicas, requiere de mayor elaboración y consenso: elaboración para profundizar en las bases y consecuencias del enfoque intercultural en educación, y consenso para la definición más clara y explícita de un enfoque mal entendido o sujeto a diferentes conceptualizaciones bajo una misma denominación.

Una discusión interesante en torno a los aspectos conceptuales es la entidad del término "intercultural": su adjetividad o sustantividad. Generalmente lo "intercultural" tiene un carácter adjetivo, que matiza el sentido de elementos como la educación, la perspectiva, el enfoque, la escuela, la sociedad, etc. El adjetivo aporta una serie de características a la palabra aludida, referidas a los objetivos, los principios, las prácticas, etc. Sin embargo, lo intercultural también se puede sustantivizar, y se hace de hecho al enfatizar los rasgos del enfoque utilizando el término individualmente sin alusión a ningún sustantivo. Lo intercultural se convierte en el eje de diferentes argumentaciones y propuestas, frente a otros sustantivos (o adjetivos sustantivizados) como multicultural o monocultural. *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*, en expresión de Abdallah-Pretceille (2007), se entiende como un enfoque que pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros Abdallah-Pretceille (2007). Frente a enfoques culturalistas o multiculturalistas que ponen el énfasis en la categorización y en la sobredimensión de la variable cultural en su sentido más estático, el enfoque intercultural pone el énfasis en los procesos y en lo cultural como dimensión dinámica.

Sin embargo, el punto de partida al iniciar esta tesis fue otro. Las asunciones previas al acercarme a este campo de trabajo en el Grupo INTER se acercaban

más a ese enfoque culturalista, capaz de categorizar y simplificar la realidad perdiendo matices, que al enfoque intercultural que piensa sobre la diversidad desde una visión mucho menos segmentaria y más orientada a la comprensión de situaciones complejas. La evolución en mi propia manera de acercarme al fenómeno de la diversidad es consecuencia de este trabajo de tesis.

Siguiendo con las conclusiones acerca del marco teórico, y dado que uno de los objetivos de la tesis era proponer un marco conceptual de la educación intercultural, sintetizo a continuación las ideas fundamentales al respecto:

De los posibles modelos para atender a la diversidad cultural en educación presentados en el capítulo 3, se asume en este trabajo que el enfoque intercultural ha de caracterizarse por su globalidad y tener en cuenta aspectos clave como: apostar por el reconocimiento de la diversidad y no por aproximaciones más “tolerantes” a la diferencia; apostar por la igualdad/equidad incluyendo dicha diversidad, es decir, conjugar diversidad e igualdad, libertad y cohesión social; tener como referente lo cultural como construcción y no como rasgos estáticos de las personas y grupos.

Se considera la educación intercultural como una opción educativa y política capaz de contribuir, explícitamente, a la construcción de una sociedad plural más justa y equitativa. De acuerdo con Sleeter (1996), se puede concebir la educación multi-intercultural como una forma de activismo social.

Tal enfoque pasa necesariamente por la toma de conciencia y la reflexión de la comunidad educativa (el profesorado en particular) acerca de los elementos y principios fundamentales comentados, de tal modo que la formación y el desarrollo profesional dentro de este enfoque se conciban de tal manera que el profesorado

sea empoderado en su rol de educador-intelectual-transformador. Se retoma este punto en el apartado 12.7.2. sobre formación del profesorado.

Si bien no existe una "teoría" elaborada sobre la educación intercultural, sí se dan elementos teóricos (conceptos y relaciones entre ellos), apuntados por otras disciplinas variadas, que son base para los presupuestos de educación intercultural. Y, como ya se ha dicho, en este trabajo se entiende que "educación intercultural" es probablemente un uso abusivo del término intercultural, el cual se propone no tanto como adjetivo sino como enfoque desde el que comprender la diversidad en educación. El enfoque intercultural es multidisciplinar, y en lo que a educación se refiere se enraiza en planteamientos antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos analizados en el capítulo 4. Entre ellos, resultan clave para el campo pedagógico las teorías constructivistas acerca del aprendizaje, la pedagogía crítica y su énfasis en la toma de conciencia acerca de elementos estructurales de la sociedad y la escuela, y las nociones comprensivas y dinámicas de diversidad y cultura manejadas desde la antropología.

12.2. La metodología de investigación

En el apartado 8.7.3. se hablaba de las limitaciones de la investigación. Se retoman en este epígrafe algunas de las ideas allí plasmadas, complementándolas con las aportaciones que la metodología utilizada en la tesis ha permitido.

La idea de trabajar directamente en los centros para indagar acerca lo que sucede en ellos, tanto a nivel de práctica (observación) como de discurso o creencias de los agentes implicados (entrevistas), se considera acertada en la investigación en torno a temas educativos en general y de atención a la diversidad en particular. Se

pueden resaltar las siguientes **ventajas o beneficios** de esta metodología en el caso concreto de esta tesis doctoral:

- El carácter formativo de la misma, tanto para los investigadores/as como para los centros, aunque especialmente para los primeros. La capacidad transformadora de la investigación cualitativa puede tener un carácter central o tangencial en los estudios en educación, pero existe. En este caso, la investigación se ha planteado el cambio de forma tangencial; los objetivos principales giraban en torno a la descripción e interpretación de las prácticas escolares. No se ha tratado de una investigación acción participativa o colaborativa con objetivos explícitos de transformación de la realidad, pero colateralmente se han generado procesos de cambio, replanteamiento o cuestionamiento de las creencias y prácticas desarrolladas por el profesorado en los centros, en mayor o menor grado y, desde luego, no medidos para esta tesis. Sí se puede constatar que se ha dado un aprendizaje tanto individual como grupal en el equipo investigador, y que la participación en el estudio ha supuesto un proceso formativo, relevante en mi caso particular.
- El trabajo de campo en los centros educativos resulta fundamental para la comprensión de los procesos educativos. Aunque se hayan consultado documentos varios (como legislación y normativa educativa, proyectos educativos de centro, etc.) que nos dan una idea de las tendencias en cuanto a la atención a la diversidad cultural de los estudiantes, la observación directa de las prácticas y las conversaciones dirigidas con las personas implicadas son fuentes insustituibles para conocer el alcance y penetración del enfoque intercultural en los centros. El trabajo de campo ha permitido recopilar información relevante no disponible por otras vías, información significativa que

permite describir e interpretar las prácticas escolares: su presencia, su desarrollo, sus efectos.

- Si bien uno de los objetivos de la tesis es formular propuestas de mejora para la práctica escolar y la formación del profesorado, el grueso de la tesis se refiere a la descripción e interpretación de qué es lo que sucede en las escuelas, paso previo necesario para poder formular alternativas a partir de aquello que viene sucediendo. Sin olvidar la parte preceptiva y propositiva que todo trabajo educativo tiene por definición, se considera fundamental realizar un análisis de la situación de partida, tanto a nivel contextual (capítulos 7 y 9) como a nivel de práctica escolar (creencias-discursos y prácticas observables, capítulos 10 y 11). Considero que esta presentación descriptiva sobre la práctica escolar desde la perspectiva intercultural es una de las aportaciones de la tesis, y es la que permite o legitima el poder realizar orientaciones o prescripciones para la práctica, formación, ... a posteriori.

Por otra parte, entre los aspectos **a tener en cuenta** a nivel metodológico en próximas investigaciones se resaltan los siguientes:

- Considerar la posibilidad de plantear la transformación como objetivo explícito del estudio, promoviendo procesos de investigación acción participativa o colaborativa. Otra opción, en ocasiones más viable, es complementar el trabajo de campo en las escuelas con sesiones formativas en los propios centros, con intercambios entre centros participantes (promoviendo la formación en redes), o utilizar las nuevas tecnologías para debatir y completar el trabajo de campo a través de herramientas colaborativas como blogs o wikis. Las escalas de observación utilizadas son muy útiles como herramienta de formación para los profesores/as, ya que pueden ser utilizadas para la

autoevaluación de la práctica propia o de otros profesores/as.

- Combinar, en el trabajo de campo, distintos estilos de observación y entrevista: más o menos estructuradas en función de la formación del investigador, de su experiencia previa, de sus preferencias personales. Compensar las limitaciones que a veces imponen los instrumentos con la flexibilidad y carácter emergente que proporciona la investigación menos estructurada, potenciada a través del cuaderno de campo y de las reuniones de trabajo en las que se comparten y analizan las impresiones recabadas. En este trabajo, tal y como se recoge en el capítulo 8, el hecho de contar con varios investigadores exigía cierta uniformidad y estructuración de los instrumentos, que permitiera la unidad de criterio en el trabajo de campo y facilitara el análisis de la información. Sin embargo, el grado de sistematicidad de los instrumentos (especialmente las escalas de observación) ha condicionado el trabajo de campo, hasta el punto de que en ciertos casos el instrumento resultaba inservible al no recoger la riqueza de prácticas que se daban en los centros, en particular en el que visité durante el curso 2004-05. Así como la entrevista semiestructurada sí permitió la introducción de variantes (aunque ello haya dificultado el análisis de la información), en el caso de la observación el recurso ha sido el cuaderno de campo, que con su carácter abierto ha permitido recopilar y registrar aquellas prácticas que resultaban de interés para el estudio y que no estaban recogidas previamente en las escalas. De ahí que, para posteriores trabajos, se recomienda la utilización del registro a través del cuaderno de campo para posteriormente realizar un análisis a partir de criterios establecidos. Metodologías como la sistematización de prácticas o experiencias (Jara, 2001) se perfilan como especialmente adecuadas para estudios de carácter cualitativo

que además cumplan con los objetivos de reflexión y colaboración, planteados en el punto anterior como propuestas a considerar en futuros trabajos.

- Los propios instrumentos (las escalas de observación en particular) son imprecisos porque los términos empleados tienen un trasfondo teórico que quizá no es interpretado igualmente por todos los observadores (por ej.: constructivismo). A pesar de que esto se ha intentado minimizar a través de la formación teórica y metodológica del equipo observador (ver apartado 8.7.3.), las observaciones realizadas en algunos items denotan que las interpretaciones han sido variadas y no siempre coincidentes entre los observadores/as.

En cuanto a la calidad del estudio (apartado 8.7. en el capítulo 8), se considera que el proceso seguido en esta investigación es correcto, teniendo en cuenta las exigencias de la investigación cualitativa. El informe recoge la información suficiente para tener una idea del proceso seguido, y cumple los requisitos técnicos que ha de tener una investigación y un informe. Se justifican las decisiones tomadas, y honestamente se hacen explícitos los límites encontrados, las dificultades, las soluciones planteadas y los aspectos en los que habría que incidir en próximas investigaciones.

12.3. La investigación sobre diversidad cultural y educación

La revisión de estudios previos acerca de la diversidad cultural y la educación realizada en el capítulo 6 nos situaba en un marco teórico básico propio de enfoques multiculturalistas. Tanto en el ámbito internacional como en el contexto español la mayor parte de investigaciones responden a planteamientos iniciales que vinculan diversidad cultural con categorías previas ligadas al origen geográfico, en respuesta a los cambios demográficos de los últimos años. Los propios trabajos

iniciales del Grupo INTER pueden ubicarse también en esos presupuestos de carácter multicultural (Aguado *et al.*, 1999); sin embargo la evolución del Grupo INTER ha conducido a la construcción de un enfoque intercultural, principalmente a nivel teórico pero también con una traducción a nivel metodológico y práctico. Esta progresión se ha visto plasmada en trabajos como la Guía INTER (Aguado *et al.*, 2006b) o el proyecto de I+D que coordina Teresa Aguado con el título "*Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*" y que se está desarrollando entre 2007 y 2010.

Las conclusiones de las investigaciones revisadas apuntan a la necesidad de desarrollar los procesos educativos desde determinados planteamientos teórico-prácticos, poniendo un especial énfasis en la promoción de la calidad y la equidad educativas.

Resulta de interés en este sentido la coincidencia que existe en determinadas dimensiones entre el enfoque intercultural y el movimiento de mejora de la eficacia escolar, enfoques independientes que llegan a confluir tanto en presupuestos fundamentales (calidad y equidad) como en identificación de dimensiones relevantes de la práctica escolar. Se trata esta complementariedad, sin duda, de un área de trabajo a indagar en posteriores estudios.

En el apartado 12.8. se plantean líneas de trabajo futuras que recogen algunas de las ideas reflejadas a lo largo de la tesis en relación a los temas y enfoques de investigación, a las metodologías y a los propios instrumentos (ya comentados ambos en el apartado 12.2.).

12.4. El contexto socioeducativo

El enfoque desde el que se ha planteado este trabajo se centra claramente en el profesorado como eje de las transformaciones en educación, en su capacidad de reflexión y mejora de la práctica. Ello implica cargar de responsabilidad y de poder, para bien y para mal, al profesorado y a los centros. Si bien el punto de partida de este trabajo es la confianza en la capacidad del profesorado para el cambio, su necesaria implicación y práctica responsable en torno a la diversidad, no se obvia su imbricación dentro de un contexto más amplio que facilita, posibilita y favorece determinadas actuaciones, y dificulta, impide o no reconoce otras. Es por ello que se consideran en este epígrafe aquellos aspectos que actúan como moduladores de la práctica escolar y que condicionan la labor del profesorado, que es la que se ha situado como foco de esta tesis.

Así, la consideración de que el profesorado resulta una pieza clave en la consecución de objetivos educativos por parte de todos los estudiantes pone el peso en factores de carácter personal. Pero es necesario tener en cuenta otras dimensiones de carácter estructural e institucional que actúan sobre la escuela y sobre el profesorado. Si existe un acuerdo en torno a los grandes objetivos de la educación obligatoria, y entre ellos están

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (Preámbulo LOGSE) o

"El logro de una educación de calidad para todos" (Exposición de motivos LOCE)

¿qué elementos están influyendo en que no se pongan en marcha medidas que atiendan al logro de estos objetivos y que sean congruentes con el enfoque intercultural?

Aunque el foco de la tesis haya sido mirar la práctica escolar pensada y desarrollada por el profesorado como pieza clave en los procesos de cambio de la misma en una línea intercultural, se han considerado además elementos contextuales que condicionan lo que sucede en las escuelas.

En el capítulo 7 se han revisado algunas de las características del contexto socioeducativo en el que se desarrolla la tesis, analizando la idea de diversidad que se maneja desde la Administración educativa, la legislación educativa vigente en relación a la atención a la diversidad y las prácticas escolares y recursos promovidos por las instituciones educativas. Todos ellos son condicionantes de la práctica escolar que, más allá de la voluntad individual de los profesores/as, influyen en el desarrollo o no de un enfoque intercultural. Así, la política educativa con sus contradicciones en cuanto a las intenciones que declara y las medidas que concreta, los recursos que la Administración pone al servicio de los centros educativos, los programas y prácticas promovidos, la idea de diversidad que se maneja a nivel oficial y su calado en los discursos de la comunidad educativa y otros aspectos contextuales no analizados en esta tesis (criterios de selección y adscripción del profesorado a los centros, formación recibida por el profesorado, tanto inicial como permanente, etc.), estructuran un contexto que, en el caso de la Comunidad de Madrid, no promueve especialmente la utilización de un enfoque intercultural.

Retomando las ideas desarrolladas en el capítulo 7, podemos concluir que la idea "oficial" de diversidad cultural, asumida y verbalizada desde la Administración Educativa (estadísticas del MEC, 2004; información del CNICE, 2004, ver anexo I), está vinculada a categorías descriptivas cerradas (básicamente el origen nacional) y asociada además a connotaciones negativas (problemas educativos, déficits, carencias). Este tipo de categorización apriorística de la diversidad cultural contribuye a la creación de estereotipos sobre los grupos y sobre los individuos asociados a ellos, con la consiguiente invisibilización de características individuales y el desarrollo de medidas educativas "estandar" para resolver o compensar los problemas y carencias presupuestos en dichos grupos en base a la categoría o etiqueta asignada a los mismos.

En cuanto a la política educativa en relación a la diversidad cultural de los estudiantes en España, a raíz del análisis de la legislación vigente en el momento de realización del trabajo de campo de la tesis, LOGSE (MEC, 1990) y LOCE (MEC, 2002), se puede concluir que la normativa educativa se refleja en dos vertientes a menudo contradictorias:

- a) Por un lado, como declaración de intenciones, la política educativa no suele contradecir el enfoque intercultural, aunque tampoco lo apoya abiertamente. Los principios genéricos del sistema educativo suelen aludir a aspectos como la igualdad de oportunidades, la atención a las necesidades individuales, la convivencia democrática, la educación en valores o la metodología activa.
- b) Por otro lado, como medidas organizativas y metodológicas de atención a la diversidad, la política educativa suele estar vinculada fundamentalmente a la compensación educativa (que entiende la diversidad desde modelos de déficit), y, más recientemente, a la enseñanza del español a alumnado extranjero. Las

medidas concretas que las regulaciones que desarrollan las leyes orgánicas proponen entran a veces en contradicción con el enfoque intercultural.

Los grandes fines propugnados en las declaraciones de intenciones de las políticas educativas no contradicen los presupuestos de la educación intercultural; son más bien los medios propuestos de manera más concreta, las asignaciones presupuestarias, las medidas organizativas o los criterios de clasificación o adscripción de los estudiantes los que no responden a tales presupuestos y dificultan la consecución tanto de los fines generales previamente manifestados por las leyes, como de los objetivos propios del enfoque intercultural. Existe una contradicción manifiesta entre los fines establecidos en las normativas y leyes educativas y las medidas específicas que se adoptan para organizar el trabajo en los centros escolares.

En el caso de la normativa educativa en la Comunidad de Madrid la situación es similar: la diversidad cultural aparece vinculada a compensación⁴² (necesidades educativas especiales, situación desfavorecida, desfase curricular, inadaptación) y a convivencia⁴³ (para regularla desde un punto de vista normativo y disciplinario). El discurso mantenido por la política educativa es, a nivel general, pretencioso y en general asumible desde enfoques interculturales; y a nivel específico se concreta en medidas y regulaciones poco favorecedoras de la consecución de los propios objetivos que propone: igualdad de oportunidades, convivencia democrática, equidad, educación de calidad para todos los estudiantes.

La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid se concibe y organiza no como enfoque educativo general que se traduce en cambios en la atención a todos

⁴² Orden 2316/1999, de 15 de octubre por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa (BOCM 25 de octubre).

⁴³ Decreto 136/2002, de 25 de julio, por el que se establece el marco regulador de las Normas de Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid.

los estudiantes de manera más individualizada, sino como educación compensatoria basada en medidas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Siguiendo la lógica del discurso contradictorio ya comentado en relación a las políticas educativas, para la atención a la diversidad-educación compensatoria, con objetivos como “promover la igualdad de oportunidades, facilitar la incorporación e integración social y educativa, o potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas”, se establecen medidas de apoyo y compensación en grupos o aulas específicas, con profesorado o personal específico, y con servicios de carácter también especial.

La ley educativa vigente en la actualidad, la LOE (MEC, 2006), sigue la tónica de las legislaciones anteriores. Aunque no habla en el texto de educación intercultural y solamente se refiere a la diversidad cultural en el caso de las Comunidades Autónomas (del Olmo y Gil Jaurena, 2007), se aprecia un uso políticamente correcto del lenguaje. Así, entre los principios del sistema educativo se recogen los siguientes (título preliminar, Cap. I Principios y fines de la educación, Artículo 1. Principios):

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

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

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

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

En los artículos 71-72 del título II: Equidad en educación, cap. 1: alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se contempla la atención a la diversidad para los siguientes tipos de alumnos/as:

“- Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por:

- 1. Necesidades educativas especiales (discapacidad)*
- 2. Altas capacidades intelectuales*
- 3. Integración tardía en el sistema educativo español*
- 4. Dificultades específicas de aprendizaje*
- 5. Condiciones personales*
- 6. Historia escolar*

- Alumnado que se encuentra en situaciones desfavorables.”

Aunque la denominación haya cambiado, las medidas contempladas para atender a estas necesidades específicas se enmarcan en la educación compensatoria.

En el apartado 12.8. sobre futuras líneas de trabajo a considerar se plantean otro tipo de elementos estructurales que pueden estar condicionando la práctica escolar desarrollada por el profesorado, favoreciendo o dificultando la realización de ésta desde un enfoque intercultural, pero que no han sido considerados como foco en esta tesis.

12.5. El profesorado

Además de los aspectos contextuales revisados en el apartado anterior que condicionan de un modo u otro la práctica escolar, esta tesis se ha centrado en dimensiones vinculadas directamente a la labor del profesorado. Son

condicionantes de tipo personal (aunque sean compartidos y se vean influenciados por los condicionantes contextuales ya comentados).

Fernández Enguita (2001) aduce cómo la escuela ha de responder a los cambios vinculados al pluralismo desde el propio profesorado y desde el centro educativo, concibiendo el rol y la organización de los mismos desde una perspectiva que contemple su potencial y su capacidad para el cambio. Es por ello que este trabajo se ha centrado en las creencias y las prácticas del profesorado.

Las entrevistas realizadas permiten establecer un perfil del profesorado que ha colaborado en la investigación. De entre los factores contextuales limitadores mencionados por el profesorado destacan la falta de tiempo, las limitaciones que impone el currículo, la inestabilidad laboral, o las expectativas de las familias y compañeros/as, que llevan al profesorado "innovador" a actuar tal y como se espera de él/ella (de manera "*práctica y con menos ideales*" en palabras de una maestra).

En este sentido, se aprecia en los testimonios del profesorado el peso de las inercias en la práctica educativa, la dificultad de algunos profesores/as para argumentar los motivos por lo que desarrollan determinadas prácticas y no otras, de verbalizar sus ideas, creencias u opiniones acerca de aspectos como sus referentes teóricos, el por qué y el para qué de la evaluación, el papel de las familias en el proceso educativo, etc.

En centros donde las prácticas se ajustan mejor al enfoque intercultural (escenario 1 del capítulo 11), se aprecia que hay, por el contrario, una actitud reflexiva en el profesorado, un esfuerzo explícito por evaluar y reflexionar acerca del propio proceso educativo desarrollado en el centro y en el aula, una huida de esas

inercias. Es más, en algún centro se observa que, a pesar de que ya utilizan prácticas innovadoras ajustadas a un enfoque intercultural, huyen de la autocomplacencia y siguen reflexionando, discutiendo, colaborando, para seguir mejorando y conseguir una educación beneficiosa para todos. En otros centros, sin embargo, estas prácticas más inclusivas no son apoyadas o son, simplemente, “toleradas”.

En relación al profesorado, en este trabajo se han analizado dos dimensiones de carácter conceptual que condicionan las dimensiones de práctica escolar: las creencias acerca de la diversidad y las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar las creencias del profesorado acerca de la diversidad, se puede apreciar que el discurso “oficial” acerca de la diversidad (ver apartado 12.4.) ha calado entre el profesorado; las categorías utilizadas para definirla y la problematización de la diferencia son similares en ambos contextos: la Administración y los profesores/as entrevistados. Dada la manera en que los profesores/as describen a su grupo de estudiantes, la idea de diversidad se asocia en la mayor parte de los casos a términos como carencia, dificultad, necesidad de compensación (diversidad de rendimiento o capacidad), y/o se limita al origen nacional/étnico de los estudiantes (diversidad “cultural”), entendido como categoría estática y homogénea internamente. El modelo teórico subyacente a esta categorización es un modelo de déficit, aunque en algún caso (ver escenario 1 en capítulo 11) el discurso sobre la diversidad es diferente, más acorde con un enfoque intercultural.

Asimismo, el discurso constructivista propiciado por la LOGE parece haber calado de alguna manera entre el profesorado, de modo que las prácticas más frecuentes son las relacionadas con el aprendizaje significativo, en el sentido de vincular los

conocimientos con el bagaje e intereses previos de los estudiantes, a partir de sus experiencias y nivel de conocimiento.

Sin embargo, las conclusiones que se pueden extraer acerca de las creencias del profesorado sobre el proceso educativo son ambivalentes, ya que en la práctica escolar se perciben elementos contradictorios.

Los enfoques constructivistas ponen en el énfasis no solo en la significatividad del aprendizaje al partir de las experiencias previas de los estudiantes (aspecto contemplado por el profesorado de los centros observados), sino también en el rol del estudiante como agente activo de su aprendizaje, agente que va siendo progresivamente más autónomo y autorregula su proceso de aprendizaje, con capacidad y posibilidad de decidir sobre momentos y tareas de aprendizaje, con motivación intrínseca, que participa e interactúa con su entorno, etc. Esta segunda acepción apenas se contempla en los centros observados.

En este sentido, las prácticas que menos se dan son las dirigidas a la autorregulación, a la posibilidad de que cada estudiante pueda organizar en alguna medida su proceso de aprendizaje (tiempos, actividades, temáticas, ...). Tampoco se favorece la participación e interacción de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni se dan totalmente las actuaciones educativas adecuadas sobre atención a las diferencias (algo relacionado con la idea de diversidad manejada, ya comentada anteriormente).

Por tanto, hay una inquietud por que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte relevante para los estudiantes, pero suele ser un proceso estructurado y dirigido por el profesorado. El margen de decisión de los alumnos/as es mínimo.

Tal y como plantea el enfoque intercultural, si no se puede definir la diversidad a priori, si la única forma de manejarla es hacer que cada alumno/a se manifieste como es, una condición ineludible de la práctica sería proponer situaciones en las que se confía en la capacidad del estudiante para decidir acerca de sus propios aprendizajes.

A pesar de la preocupación del profesorado por controlar el proceso educativo, las entrevistas realizadas muestran un elemento que contradice esta concepción, y es que la idea de éxito o logro escolar se asocia a las características del alumnado y sus familias, y en pocas ocasiones a la labor desarrollada por el profesorado o la escuela. Es decir, aunque hay una tendencia a dirigir el proceso educativo desde la figura del profesorado, limitando la capacidad de autorregulación de los estudiantes, solo una cuarta parte de los entrevistados/as hace explícita su influencia en los buenos resultados obtenidos por los estudiantes, que baja al 4% en el caso de que los aprendizajes no se logren. ¿Cual es el sentido entonces de estructurar, regular, organizar básicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el profesorado, si éste no percibe claramente que su labor influya en la consecución o no de objetivos educativos? Parece que la motivación que subyace es la necesidad o el interés de tener el control, de ejercer su autoridad. Se trata este de un tema abierto a posteriores estudios.

Más llamativa aún resulta esta poca disposición hacia la participación más intensa del alumnado en el proceso de aprendizaje cuando cerca de la cuarta parte del profesorado considera que los logros escolares pasan por que los estudiantes aprendan a autogestionarse, a pensar por sí mismos, a desenvolverse socialmente, etc.

Como síntesis sobre el profesorado y sus creencias, se puede concluir *a grosso modo* que éste conoce el contenido y a sus alumnos/as, les trata por "igual" y reconoce las "diferencias" de algunos/as. El profesor/a aplica un proceso de enseñanza que controla, y espera que los estudiantes aprendan. Aquellos que no aprenden tienen dificultades debido a características particulares o familiares que les impiden beneficiarse de la enseñanza.

Siendo así en muchos casos de los analizados, parece urgente tomar medidas en la formación y el desarrollo profesional del profesorado que incidan en la explicitación de sus creencias a través de la reflexión sobre la práctica, y trabajar para aumentar la confianza en su capacidad de cambio. Estos temas se retoman en el apartado 12.7.2.

12.6. La práctica escolar

En esta tesis se han analizado las prácticas escolares para identificar cuáles responden al enfoque intercultural y para describir diferentes escenarios que reflejan cómo los centros y el profesorado responden a la diversidad cultural de los estudiantes.

Tras la presentación detallada, en el capítulo 10, de los ítems más y menos frecuentes y por tanto más y menos ajustados al enfoque intercultural en cada una de las dimensiones consideradas, se resumen en este apartado los resultados más destacables para la descripción de la práctica escolar.

Estrategias didácticas

Entre las estrategias didácticas desarrolladas en el aula, destacan sobre todo las realizadas en relación a la motivación y afectividad de los estudiantes (asignación de refuerzos variados e individualizados, refuerzo del autoconcepto), aunque es la motivación intrínseca la que menos se favorece. Como se señalaba en el apartado anterior en relación a la menor frecuencia de prácticas relacionadas con la participación de los estudiantes, en este caso las posibilidades de elección de temas o actividades por parte del alumnado (motivación intrínseca) son escasas.

También son adecuadas, desde la perspectiva intercultural, las prácticas de organización del aula (el profesorado facilita recursos para el trabajo en grupo, estos se forman en función de diferentes criterios, etc.), exceptuando dos que se dan con menos frecuencia: la utilización de diferentes tipos de agrupamiento, y la clarificación del rol de los estudiantes en el grupo, orientado a la cooperación y al logro. Parece que el profesorado conoce la potencialidad del trabajo cooperativo para conseguir objetivos de aprendizaje para todos y su rol como docente al trabajar de esa manera (facilitador y orientador de la tarea del estudiante), pero no lo utiliza habitualmente y para el estudiante no queda claro cuál es su papel y el beneficio de trabajar con otros compañeros/as. El trabajo cooperativo se utiliza para fomentar vínculos y relaciones sociales, pero es poco frecuente que se busquen objetivos académicos.

En cuanto a las actividades desarrolladas en el aula, se dan con cierta frecuencia actividades sobre resolución de conflictos, adquisición de competencias interculturales, y acogida a estudiantes recién llegados. Son menos frecuentes, dentro de la media, el trabajo por proyectos de investigación en grupo y las

actividades de clarificación de valores. Las actividades que menos se realizan son las que se refieren a prejuicios, estereotipos y etnocentrismo.

La disciplina en el aula se realiza moderadamente de acuerdo al enfoque intercultural. Aunque el papel del alumnado suele referirse a aspectos de responsabilidad individual en el trabajo, mientras que aspectos más generales como la elaboración de normas de conducta o la flexibilidad en la utilización de las mismas son tarea del profesorado.

El enfoque intercultural insiste en la idea de recurrir a estrategias didácticas variadas como única forma de aproximarse a las distintas formas en que los estudiantes aprenden. Por tanto, no consiste en que una estrategia (cooperativa o no) sea mejor que otra, sino en que se utilicen estrategias variadas de forma flexible y acorde con los intereses y necesidades de los estudiantes y profesores/as.

Recursos

El ajuste de los recursos al enfoque intercultural se da con cierta frecuencia o muchas veces, especialmente en cuanto a la utilización de los mismos (el uso flexible de variedad de recursos).

Destacan el orientador y las familias como recursos o apoyos personales, por encima de los mediadores interculturales o personal voluntario.

En cuanto a las características de los materiales didácticos utilizados, estos suelen recoger como objetivo fomentar la cooperación entre los estudiantes, y están preparados para ser utilizados en contextos donde se reconoce la diversidad de los estudiantes.

Sobre la visión de la diversidad en los materiales y recursos didácticos, no es demasiado frecuente que estos resalten los aspectos más relevantes de otros grupos culturales (personas significativas, aportaciones sociales más allá de estereotipos asociados a pobreza o subdesarrollo). Sí suelen reflejarse aspectos superficiales de la diversidad cultural (costumbres, folklore) y se hace mención, también a través de las ilustraciones, a aspectos como la igualdad e interdependencia entre personas y colectivos, o al papel activo y las contribuciones a la sociedad de minorías, mujeres, etc..

No sería preciso elaborar materiales "interculturales", sino utilizar los recursos habituales desde un enfoque intercultural.

Diagnóstico y evaluación

El mayor ajuste con el enfoque intercultural de todas las subdimensiones referidas a la evaluación se da en la comunicación de la misma. Se informa a las familias a través de boletines de evaluación escritos en lenguaje claro, en los que se recogen aspectos cualitativos más allá de las calificaciones numéricas, y además se realizan entrevistas con las familias para comentar los resultados de la evaluación del aprendizaje del estudiante.

Las prácticas y premisas más frecuentes en relación a la evaluación y el diagnóstico se refieren a la evaluación integral, individualizada y con fines formativos. Las menos frecuentes, por el contrario, aluden a la escasa publicidad y justificación de los criterios y formas de evaluación, al no aplazamiento de las decisiones derivadas de los diagnósticos, y a la poca reflexión docente sobre la evaluación.

Destaca positivamente la utilización de la observación del estudiante en diversas situaciones como estrategia de evaluación. Sin embargo, es relevante que no se utilizan estrategias de evaluación como la coevaluación, la autoevaluación, los contratos de aprendizaje, o las entrevistas personales.

El aspecto de la evaluación que presenta un menor ajuste con el enfoque intercultural es el referido al lenguaje. La lengua materna del estudiante, en caso de ser diferente a la lengua escolar, es un tema que se elude o se obvia en cuestiones de evaluación. Así, no se permite el uso de diccionario durante los exámenes, ni se evalúa el desempeño en la propia lengua.

En general, se aprecia que la evaluación no se considera parte del proceso de aprendizaje, existe una desconexión entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Si en el caso de la enseñanza el control del proceso estaba en manos del profesorado, en el caso de la evaluación esto se hace más evidente: el profesorado no discute con los estudiantes las razones por que utiliza unas tareas o criterios de evaluación, y es él o ella quien decide sobre métodos y criterios de evaluación. En algunos casos, el motivo que se aduce para esta heteroregulación total de la evaluación es que los alumnos/as son muy pequeños. Aunque efectivamente sean niños/as, en un centro se has encontrado prácticas de evaluación que promueven con alumnos de primaria la autoevaluación, la explicitación y discusión de criterios, etc.

Clima de centro

En relación al clima del centro, destacan la promoción desde el centro educativo de la relación con las familias y la valoración y consideración de la diversidad y la pluralidad de los estudiantes como recurso educativo. También es destacable la

lucha contra la discriminación y el racismo a través del énfasis en las semejanzas y no tanto en las diferencias, así como la promoción de la comprensión intercultural. Aunque sea, a veces, algo nominal más que actual.

Sin embargo, el centro adolece de que el profesorado y el personal en general no es un reflejo de la diversidad cultural presente en la sociedad. Es poco frecuente también la formación del profesorado en temas específicos relativos a la diversidad, y hay una escasa valoración del pluralismo lingüístico.

Una vez comentados los resultados más destacables en relación a cada dimensión de la práctica escolar observada, se alerta a continuación acerca de algunas disonancias encontradas.

En primer lugar, señalar que se han encontrado prácticas consideradas ajustadas desde el enfoque intercultural que sin embargo no se dan de manera totalmente integrada en el centro como totalidad. Retomando los escenarios descritos en el capítulo 11, se puede decir que dentro de un escenario más ajustado a la perspectiva intercultural existen aspectos que no resultan tan positivos.

Entre los ejemplos de estas disonancias, destacan los siguientes:

- La atención a las características y necesidades educativas de los estudiantes se asocia con dedicar atención individualizada, y el tipo de apoyo que se da es variado: adaptaciones curriculares individualizadas, educación compensatoria, orientador/a, psicólogo/a, asistente social, ... Pero, en general, las medidas de atención a la diversidad en el centro no son "generales" sino "especiales", y el apoyo se vincula a necesidades educativas especiales o educación especial.

- Respecto a la formación del profesorado en atención a la diversidad cultural, aunque existe, es una decisión individual de cada profesor/a, y en general la reciben solamente los profesores "especiales" como los del aula de enlace. En algún centro el desarrollo profesional del profesorado se considera muy importante, de modo que se favorecen las actividades de formación.

- Se subrayan más las similitudes que las diferencias entre las personas, y aunque se desarrollan prácticas para combatir el racismo y la discriminación, se refieren mayoritariamente a actividades de aula (tutoría) sin que lleguen a implicar al centro en su conjunto a través de medidas estructurales.

- En los materiales didácticos se alude a la diversidad pero no para resaltar las especificidades y contribuciones de grupos particulares (como las mujeres o las personas con discapacidad), sino para hacer hincapié en la igualdad no como fin sino como presupuesto. En relación a esto, resulta de interés retomar lo comentado en el apartado 5.1. acerca de la perspectiva "culture blind".

- Medidas que favorezcan el aprendizaje significativo como hacer preguntas explícitas acerca de lo que los alumnos/as saben no se dan sistemáticamente en todas las materias o asignaturas.

- El trabajo cooperativo se da, pero sobre todo para favorecer objetivos de tipo afectivo o social, y no tanto de carácter académico.

- La relación con las familias existe, fundamentalmente a través de entrevistas, pero estas se realizan básicamente para informar a los padres/madres de manera unidireccional, y no para tomar decisiones conjuntas.

Además de los aspectos de la práctica escolar más relevantes mencionados aquí (porque se dan con más frecuencia o porque, por el contrario, se dan raramente), existen una serie de ítems en las escalas que se han valorado con frecuencias

intermedias (ver anexos XI a XV) y pasan más desapercibidos. Se trata de ítems referidos al tipo de actividades que se realizan en el aula, a cómo se refuerza o motiva a los estudiantes, que no destacan por su frecuencia alta (incorporación habitual a la dinámica del aula) ni por su frecuencia baja (aspectos que los profesores/as ni se plantean realizar). Sería interesante, en posteriores trabajos, analizar estas prácticas e indagar acerca de su desarrollo, utilizando quizá instrumentos complementarios que ayuden a discriminar el grado en que se dan o no.

12.7. Propuestas de mejora de la práctica escolar

En los capítulos anteriores (10 y 11) se han presentado los resultados del estudio en relación a qué se hace y qué no en los centros educativos de primaria de la Comunidad de Madrid visitados, considerado desde un enfoque intercultural. Las conclusiones e implicaciones para la práctica escolar que se pueden extraer en esta tesis no distan mucho de dichos resultados, y se dirigen a profundizar en los aspectos que ya se hacen y potenciar los que no, teniendo en cuenta lo comentado en los apartados 12.4. y 12.5. sobre condiciones contextuales y personales para utilizar un enfoque educativo determinado.

Las propuestas se presentan estructuradas en dos apartados: por un lado, aquellas sugerencias dirigidas a la mejora de la organización o el funcionamiento escolar (el centro y el aula); por otro lado, propuestas para mejorar la formación del profesorado, considerado en esta tesis como una pieza clave en la puesta en práctica de un enfoque intercultural en educación y, por tanto, foco de una serie de medidas dirigidas a promover su empoderamiento como profesional de la misma.

12.7.1. El funcionamiento de los centros educativos

En relación a este aspecto general sobre el funcionamiento de los centros educativos, las bases teóricas del enfoque intercultural (capítulo 4), las dimensiones escolares tal y como se conciben desde este enfoque (capítulos 5 y 8) y los resultados del trabajo de campo de esta tesis (capítulos 10 y 11), ponen en la pista de cuáles son las propuestas a considerar para lograr la mejora de la práctica escolar desde una perspectiva intercultural.

Se parte de que es necesario plantear cambios a diferentes niveles: personal, escolar, social (Gorski, 2000a), individual, de centro, de sistema educativo, normativo ((Aguado y Gil Jaurena, 2007); en lo que atañe a la escuela, las propuestas de mejora son las siguientes:

Para la mejora en el centro: organización y clima

Se propone como medida para mejorar el clima del centro contar con un proyecto educativo inclusivo y consensuado por la comunidad educativa, que permita el trabajo conjunto en beneficio de los estudiantes. Un proyecto vivido que apueste por trabajar los objetivos recogidos por las leyes educativas en sus preámbulos, adaptados a los contextos particulares.

La implicación de las familias es un aspecto a potenciar, así como el contacto con la comunidad y el aprovechamiento de los recursos que ofrece.

Los cauces democráticos de gestión del centro y del aula se consideran los más adecuados para favorecer la convivencia y un clima socioafectivo favorable para el libre desarrollo de los estudiantes. La motivación, la comunicación, el diálogo, son elementos preventivos que contribuyen a la creación de espacios de encuentro, y

en cierto modo evitan o gestionan los conflictos de tal modo que se limitan las medidas de carácter puramente sancionador.

Para la mejora en el aula: organización, metodología y recursos

Partiendo de postulados constructivistas, la metodología en el aula ha de considerar diversidad de estrategias de manera flexible de modo que se atienda a diferentes estilos de aprendizaje, necesidades, intereses, objetivos. La pauta pasa por considerar al alumnado sujeto activo de su aprendizaje, y por tanto favorecer su participación e implicación en los procesos educativos, potenciar la autorregulación de su aprendizaje y aspectos de carácter socioafectivo como la motivación intrínseca o la autoestima y autoconfianza del estudiante (aspectos poco trabajados en los casos analizados en este trabajo). El papel de las expectativas del profesorado se presenta como altamente influyente en el desarrollo de estos elementos.

En cuanto a los contenidos de aprendizaje y los recursos didácticos, se plantea desde el enfoque intercultural la conveniencia de problematizar los contenidos e incluir diversidad perspectivas en el abordaje de los mismos, algo que se facilita con la utilización de variedad de recursos y fuentes de información. Se propone vincular los contenidos con la vida cotidiana y la actualidad social a través de un enfoque global, interdisciplinar y sensible a la diversidad.

La evaluación se considera parte del proceso de aprendizaje, y ha de utilizarse con un fin formativo y que promueva la autorregulación del estudiante.

12.7.2. La formación del profesorado

Viendo la distancia existente entre las concepciones del profesorado y los planteamientos propios de enfoques interculturales, los resultados obtenidos indican que es necesario incidir en los aspectos formativos en relación a todas las dimensiones de la educación intercultural, considerando la vinculación entre aspectos conceptuales y de práctica pedagógica.

Resulta necesario favorecer, en los procesos de formación y desarrollo profesional del profesorado, la explicitación de sus ideas acerca de la diversidad y del proceso de enseñanza-aprendizaje (incluidos los logros escolares de los estudiantes), así como las consecuencias de dicha conceptualización, como un primer paso en la adopción de un enfoque intercultural. La toma de conciencia acerca de las teorías y conceptos socioeducativos manejados se propone como punto de partida en la formación del profesorado en el enfoque intercultural. En esta idea ahondamos Aguado, Gil Jaurena y Mata (2008) al proponer la *revisión de creencias y prácticas vs el entrenamiento en técnicas y metodologías* en los procesos de formación del profesorado.

El entrenamiento centrado o focalizado en metodologías (aprendizaje cooperativo, etc.), en técnicas de enseñanza, en pautas cerradas de trabajo en el aula o de atención a colectivos específicos (enseñanza de español, educación compensatoria) implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar si no hay un cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente, y una revisión sistemática de las propias prácticas en términos de igualdad/desigualdad y de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. Este tipo de formación concibe al profesorado como un técnico, un aplicador de métodos, y no como un pensador, intelectual, diseñador y desarrollador de estrategias contextualizadas y

fundamentadas a partir de sus conocimientos, adquiridos y repensados a partir de su formación inicial, de la propia práctica, del intercambio con otros profesores, etc. En este sentido, el profesorado destaca el valor formativo de los intercambios con compañeros, de la discusión de ideas (ver apartado 9.2.2. en el capítulo 9).

Es preciso que el profesorado tome conciencia de las teorías implícitas sobre la educación, la escuela, el aprendizaje, los estudiantes, que maneja y que orientan su actuación como educador. Además, ha de tomar conciencia de las condiciones estructurales en las que se encuentra (contexto socioeducativo), que facilitan/dificultan ciertas prácticas. Los procesos de formación y desarrollo profesional han de promover la comprensión de ambos condicionantes, que una vez explicitados ayudan a buscar alternativas, caminos posibles, cambiar las prácticas y discursos en un sentido más equitativo (Aguado y Gil Jaurena, 2007).

En el citado artículo (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008) se establecen otras dos propuestas en relación a la formación del profesorado, además de la revisión de creencias y prácticas vs el entrenamiento en técnicas:

a. Un enfoque intercultural en la formación del profesorado vs formación en educación intercultural

No es habitual señalar la necesidad de reestructurar los planes de estudio desde un enfoque intercultural, más allá de añadir contenidos obligatorios sobre esta temática. Nieto y Santos Rego (1997), sin embargo, indican la necesidad de transformar totalmente los programas de formación del profesorado para reelaborarlos partiendo de un enfoque intercultural. Esta necesidad de transformación va más allá e incluye también la revisión de todo el currículo universitario con la intención de evitar el eurocentrismo que impregna la práctica totalidad del mismo. En otro caso, ¿cómo avanzar en la construcción de una

educación y una escuela intercultural partiendo de una sociedad etnocéntrica? (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

b. Formación en centros y redes vs formación individual y en grupos

Una de las demandas recurrentes en relación con la formación del profesorado desde un enfoque intercultural se relaciona con la necesidad de que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales en los centros. Algunas de las estrategias ideadas para avanzar hacia este fin se relacionan con el desarrollo de la formación en los propios centros y con el trabajo cooperativo y en red de docentes e investigadores. (...)

Dentro de las posibilidades de formación en los centros, la investigación-acción se plantea como una de las propuestas más adecuadas desde un enfoque intercultural. Las ventajas de este sistema son numerosas: permite priorizar necesidades, analizar las propias prácticas, contrastar con expertos, reflexionar individual y grupalmente, consensuar y aplicar propuestas prácticas, evaluar éxitos y limitaciones, y reelaborar conjuntamente las iniciativas aplicadas. (...) La formación en centros tiene un potencial transformador considerable, al realizarse en el contexto en cuestión y contar con la implicación de la comunidad escolar. Desde el enfoque intercultural, esta circunstancia se considera favorecedora.

La autoevaluación o el análisis de la práctica escolar por parte de la comunidad educativa resulta otra opción interesante, facilitada por instrumentos de observación como los utilizados en esta tesis (capítulo 8). Este tipo de experiencia de autoevaluación para la mejora se está desarrollando actualmente en un centro educativo de Castellón, en un proyecto coordinado desde la Universidad Jaume I que está utilizando los instrumentos (escalas de observación) elaborados por Aguado *et al.* (1999, 2007a).

La autoevaluación puede proseguir o complementarse, además, con metodologías reflexivas y colaborativas como la sistematización de experiencias (Jara, 2001) o la elaboración de repertorios de buenas prácticas, entendidos como narraciones complejas de experiencias eficaces o exitosas en las que se atiende a la contextualización de la misma (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008). En esta línea trabaja actualmente el Grupo INTER, en el proyecto de I+D denominado *"Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria"*.

Más allá de los centros particulares, la formación a través de redes (...) resulta igualmente ventajosa desde el enfoque intercultural: el intercambio de experiencias, la discusión entre profesionales diversos, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares, pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias creencias y prácticas, al igual que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales, etc. La formación en redes resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración, que redundará en enriquecimiento y desarrollo tanto a nivel profesional como personal (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

12.8. Futuros trabajos

A lo largo del informe se han ido apuntando ideas que dejan abiertas nuevas vías de investigación. Algunas derivan directamente de aquellas cuestiones que esta tesis no alcanza a responder; otras complementan los resultados obtenidos en este trabajo, matizando aspectos más particulares; otras surgen al hilo de lo analizado en este proceso de investigación aunque no tengan una relación directa con éste.

Se apuntan a continuación estas sugerencias de trabajo futuro; algunas confío en desarrollarlas en algún momento, otras espero que motiven a otros investigadores/as a profundizar en ellas.

A) Un aspecto recurrente a lo largo del trabajo es el choque entre lo que el profesorado quiere hacer y lo que efectivamente puede, en relación a los condicionantes de la práctica. Es posible aventurar acerca de aspectos que no han sido foco de esta tesis pero que se pueden considerar elementos estructurales que condicionan la práctica escolar desarrollada por el profesorado, favoreciendo o dificultando la realización de ésta desde un enfoque intercultural. Estas dimensiones se han observado durante el desarrollo de la tesis, pero no de manera sistemática y por tanto se apuntan aquí como hipótesis de trabajo futuro, aspectos sobre los que seguir indagando o a considerar en posteriores investigaciones.

Son elementos que pueden actuar como condicionantes externos o estructurales de la práctica escolar (sin determinar en qué grado) los siguientes:

Aspectos contextuales externos al profesorado como individuo y al propio centro, como son la formación del profesorado, los criterios de acceso a la labor docente y continuidad en la misma o los criterios de adscripción a los centros educativos. Elementos de organización del sistema educativo a nivel estatal y/o autonómico, tales como la autonomía de los centros, la configuración estatal y autonómica del currículum (los mínimos establecidos), la dotación de recursos para educación primaria (nacional y autonómica), la inspección educativa, requisitos burocráticos al profesorado y a los centros, el propio tamaño de los centros, etc. configuran un marco legal o normativo que estructura las posibilidades de funcionamiento de los centros escolares.

Aspectos estructurales de los centros educativos. Otro elemento destacable que condiciona la labor del profesorado y su posibilidad de trabajar desde un enfoque intercultural es la propia estructura del centro educativo. Que se hable constantemente del profesorado en el aula no significa que se le considere como una entidad que trabaja individualmente. Más bien al contrario, desde una perspectiva intercultural resulta relevante la labor de la comunidad educativa en su conjunto y el trabajo coordinado del profesorado. La constitución de redes de apoyo, intercambio y formación-aprendizaje permanente, ya sea dentro del propio centro o también con otros centros educativos, es un aspecto a promover para favorecer la consolidación de la educación intercultural.

B) En relación también al tema de los condicionantes, se comentaba en la introducción (cuadro 1) y en el punto 2.1. que las creencias que el profesorado maneja acerca de la diversidad de su alumnado, del proceso educativo, de los logros escolares y las explicaciones que da al fracaso/éxito escolar condicionan diversos aspectos de su práctica profesional: su manera de aproximarse a la diversidad, sus expectativas acerca de los estudiantes, su sentido de responsabilidad y compromiso con los logros escolares, las actividades que desarrolla en el aula, etc. A la luz de los resultados obtenidos en la investigación acerca de las percepciones del profesorado sobre la diversidad y el proceso educativo, se plantea como prioridad profundizar en la comprensión y explicación de la vinculación entre las dimensiones conceptuales o creencias y los aspectos pedagógicos de la práctica educativa. Enfocar la explicitación de las creencias y su

vinculación con las prácticas desde procesos de formación del profesorado puede ser una opción al respecto.

C) Como quedaba apuntado en otro momento (apartado 12.6.), puede resultar interesante profundizar en el análisis de los ítems que han pasado más desapercibidos en este trabajo (los de frecuencia intermedia). Se sugiere para futuros trabajos analizar estas prácticas e indagar acerca de su desarrollo, utilizando instrumentos complementarios que ayuden a discriminar el grado en que se dan o no, dado que las escalas de observación no han aportado más información que permita explicar por qué determinadas prácticas se dan de manera más o menos frecuente (en ocasiones, a veces), al parecer sin mucho cuestionamiento pero también sin un propósito claro.

D) De cara a plantear investigaciones con una aplicación más clara o un carácter formativo y/o transformador mayor que el de esta tesis, se sugiere diseñar y desarrollar procesos de investigación de carácter colaborativo con centros escolares. En esta línea, como continuación del I+D que enmarca esta tesis (Aguado *et al.*, 2007a) se está trabajando actualmente en el Grupo INTER en otro I+D sobre "*Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*". En este proyecto se está realizando una búsqueda dirigida de centros con prácticas "interculturales" para sistematizar o documentar dichas prácticas y ponerlas a disposición de la comunidad. Siguiendo la línea apuntada en el capítulo 6 acerca de la confluencia entre el enfoque intercultural y el movimiento de mejora de la eficacia escolar, este proyecto de I+D aúna ambas perspectivas. Plantea este

proyecto sobre “buenas prácticas” la inquietud por devolver de alguna manera a la comunidad educativa los conocimientos surgidos o explicitados a partir de las investigaciones que se realizan. La propuesta de realizar en un futuro otro tipo de trabajos colaborativos redundando en esta línea, y se sugieren, entre otros, proyectos de investigación acción colaborativa entre centros educativos y universidad, autoevaluación de centros para la mejora de la práctica con asesoramiento externo, o creación de redes de centros que reflexionen e intercambien sobre la práctica desde el enfoque intercultural.

E) Como tema de investigación, resulta de interés la idea de empoderamiento del profesorado y de la escuela como concepto en el que profundizar, explicitando el componente político del mismo. Igualmente la idea de empoderamiento del alumnado, y el análisis de cómo actúan los componentes “control”, “poder”, “autoridad” en los contextos de aula y centro educativo se apuntan como temas a considerar en futuros trabajos.

F) Queda anotado también, en relación a la ambigüedad terminológica comentada en el apartado 12.1., si no resultaría más apropiado en futuros trabajos utilizar otra denominación alternativa a “intercultural” que ahorre el esfuerzo que se ha de invertir en especificar en qué consiste este enfoque, o simplemente evitar adjetivar la educación. Optar por asumir que *la educación*, tal y como la concebimos, *o es intercultural o no es educación*.

CAPÍTULO 13. BIBLIOGRAFÍA

Abdallah-Pretceille, Martine. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.

Abdallah-Pretceille, Martine. (2007). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad, en Teresa Aguado (coord.). *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del profesorado y práctica escolar*, celebrado en la UNED, Madrid, 15-17 de marzo de 2006. Madrid: UNED.

Aguado Odina, M^a Teresa. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M^a Carmen Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson. Pp. 87-104.

Aguado Odina, M^a Teresa. (1993). *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil en el marco de la Reforma de la Enseñanza*. Cuadernos de la UNED nº 124. Madrid: UNED.

Aguado Odina, M^a Teresa. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED nº 152. Madrid: UNED.

Aguado Odina, Teresa. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, nº 2, pp. 235-245.

Aguado Odina, Teresa. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado, M^a Teresa; Bernal, José Luis; Bernat, A.; García Pascual, E.; Ramos, T. y Sabirón, Fernando. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Secretariado de Publicaciones Universidad de Zaragoza.

Aguado Odina, Teresa (dir.); Gil Pascual, Juan Antonio; Jiménez Frías, Rosario A.; Sacristán Lucas, Ana; Ballesteros Velázquez, Belén; Malik Liévano, Beatriz; Sánchez García, M^a Fe. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.

Aguado, Teresa y Gil Jaurena, Inés. (2003). La educación intercultural en la práctica: diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares, en Encarnación Soriano (coord.). *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Pp. 89-102.

Aguado, Teresa y Gil Jaurena, Inés. (2007). Diversidad e igualdad en la educación obligatoria. Estudiantes latinoamericanos en la escuela. Videoclase en el curso *Las relaciones entre España y América: un potencial educativo*. Organizado por la Cátedra Andrés Bello de la Facultad de Educación de la UNED y emitido el 30 de mayo de 2007. Disponible en www.uned.es/andresbello/conferencias.htm Consultado el 8-5-08.

Aguado, Teresa; Gil Jaurena, Inés, y Castellano Pérez, José Luis. (2004). *Guía didáctica del curso del PFP La escuela intercultural*. Madrid: UNED.

Aguado, Teresa; Gil Jaurena, Inés, y Mata Benito, Patricia. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.

Aguado, Teresa; Gil Jaurena, Inés, y Mata Benito, Patricia. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas, en *Revista Complutense de Educación*, nº 2. Pp. 275-294.

Aguado, Teresa; Gil Jaurena, Inés, y Malik, Beatriz. (2006). *Guía didáctica del curso del PFP Educación Multicultural*. Madrid: UNED.

Aguado Odina, Teresa y Grañeras Pastrana, Montserrat. (2005). La investigación en educación intercultural en España, en CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.

Aguado Odina, Maria Teresa. (coord.); Álvarez, Beatriz; Ballesteros, Belén; Gil Jaurena, Inés; Malik, Beatriz; Mata, Patricia; Sánchez, Marifé; Téllez, José A.; Cuevas, Liselotte; Luque, Catalina; del Olmo, Margarita; Hernández, Caridad; Moya, Asunción; García, Pilar; Buli Holmberg, Jorun; Morken, Ivar; Porina, Vineta; Soeiro, Alfredo; Pinto, Maria; Browne, Alan; Baumgartl, Bernd; Laubeova, Laura. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective*. Madrid: UNED.

Aguado Odina, Teresa. (coord.); Alvarez, Beatriz; Ballesteros, Belén; Castellano, José Luis; Cuevas, Liselotte; Gil Jaurena, Inés; Malik, Beatriz; Mata, Patricia; Sánchez, Marifé; Téllez, José A.; Hernández, Caridad; del Olmo, Margarita; García, Pilar; Moya, Asunción; Buli, Jorun; Morken, Ivar; Browne, Alan; Laubeova, Laura; Baumgartl, Bernd; Vetter, Johannes; Schaumberger, Gerhard; Porina, Vineta; Tipans, Olgerts; Leitao, Susana; Pinto, Maria. (2006b). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.

Aguado Odina, Teresa (dir.); Álvarez González, Beatriz; Ballesteros Velázquez, Belén; Castellano Pérez, José Luis; Gil Jaurena, Inés; Hernández Sánchez, Caridad; Jiménez Frías, Rosario A.; Luque Donoso, Catalina; Malik Liévano,

- Beatriz; Mata Benito, Patricia; Sánchez García, M^a Fe; Téllez Muñoz, José A. (2007a). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación inédito, disponible en www.uned.es/centrointer. Consultado el 31-7-2007.
- Aguado Odina, Teresa (coord.); Ballesteros Velázquez, Belén; Gil Jaurena, Inés; Jiménez Frías, Rosario; Luque Donoso, Catalina; Malik Liévano, Beatriz; Mata Benito, Patricia; Rodríguez Francisco, Encarna; Suárez Ortega, Magdalena; del Olmo Pintado, Margarita; Osuna Nevado, Carmen; Hernández Sánchez, Caridad; Téllez Muñoz, José Antonio; Escarbajal Frutos, Andrés; Re Cruz, Alicia; Nuñez-Janes, Mariela; Baumgartl, Bernd; Cárdenas Ayala, Marissa. (2007b). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Madrid: Pearson Educación.
- Aguirre Martínez, Carmen (dir.). (1998). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*. CIDE. Informe de investigación inédito.
- Alegret, Joan Lluís. (1992). Racismo y educación, en Paciano Feroso (ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea. Pp. 93-110.
- Alegret, Joan Lluís. (1998). Diversidad cultural y convivencia social, en Xavier Besalú et al. (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Allport, Gordon W. (1979). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.

- Aparicio Izquierdo, F.; González Tirados, R.M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid-Instituto de Ciencias de la Educación.
- Appelbaum, Peter. (2002). *Multicultural and diversity education. A reference handbook*. Santa Bárbara: ABC-CLIO.
- Apple, Michael W. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Apple, Michael W. y Weis, Lois. (1997). Una visión relacional de la educación: la estratificación de la cultura y la gente en la sociología del conocimiento escolar, en Michael W. Apple, *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Apple, Michael W. y Beane, James A. (comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata. 2ª ed., 1999.
- Asunción-Lande, Nobleza, C. (1999). Comunicación intercultural, en Sergio Téllez Galván (coord.), *Estudios Interculturales y Educación. Bases Teóricas*, Xalapa: SEC/UV/SIGOLFO. Pp. 222-239.
- Aubert, Adriana *et al.* (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Banks, James A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, en James A. Banks y James Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Londres: Holt, Rinehart and Winston.

- Banks, James A. (1989a). Multicultural education: characteristics and goals, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon. Pp. 2-26.
- Banks, James A. (1989b). Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon. Pp. 189-207.
- Banks, James A. (1991). Multicultural education: its effects on students' racial and gender role attitude, en J. P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan, 459-469.
- Banks, James A. (1997). Multicultural education: characteristics and goals, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. 3ª ed. (1ª ed. 1989). Boston: Allyn and Bacon. Pp. 20-26.
- Banks, James A. (1999). *An introduction to multicultural education*. 2ª ed. (1ª ed. 1994). Boston: Allyn and Bacon.
- Bartolomé, Margarita y col. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Informe de investigación*. Madrid: CIDE.
- Bartolomé, Margarita, y cols. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bennett, Christine. (1990). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. 2ª ed. (1ª ed. 1986). Boston: Allyn and Bacon.

- Bennett, Christine. (2001). Genres of research in multicultural education, en *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, pp. 171-217.
- Besalú, Xavier. (1998). Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España, en Xavier Besalú *et al.* (comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Besalú Costa, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, Xavier. (2004). Corrientes y tendencias en la educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario *Teoría y práctica de la educación intercultural* en la Universidad Complutense de Madrid, 25-27 de Noviembre de 2004.
- Besalú, Xavier; Campani, Giovanna; y Palaudarias, Josep M. (comps.). (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Black-Hawkins, Kristine; Vaughan, Mark; Shaw, Linda. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel. (2002). *Guía para la evaluación y desarrollo de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Material fotocopiado.
- Browne, Alan y Gil Jaurena, Inés. (2003). *INTER project: a practical guide to implement intercultural education. Needs assessment report for England*. Informe de investigación inédito.

- Buxarrais, M^a Rosa y col. (1994). *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. Madrid: MEC / Rosa Sensat.
- Byram, Michael; Nichols, Adam, y Stevens, David. (eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Calvo Buezas, Tomás. (1993). *Igualdad de oportunidades: respetando las diferencias. Encuesta escolar. Integración de las minorías para todos*. Madrid: CIDE (inédito).
- Carbonell i Paris, Francesc. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Carbonell i Paris, Francesc. (2000). Decálogo para una educación intercultural, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 290, pp. 90-94.
- Carbonell i Paris, Francesc. (2002). Para una educación obligatoria de calidad: obstáculos y herramientas, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, pp. 109-113.
- Carbonell i Sebarroja, Jaume. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de Sociología de la Educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Carr, Wilfred. (1998). The curriculum in and for a democratic society, en *Curriculum Studies*, vol. 6, nº 3, pp. 323-340.
- Cascón, Paco. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287, pp. 61-66.
- CIDE. (2002). *Documentación bibliográfica: Investigaciones sobre Educación Intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002*. Madrid: CIDE. Disponible en www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/investigacion.pdf. Consultado el 25-10-2004.

CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.

CNICE-Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. (2004). *Atención a la diversidad*. Disponible en www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_00.htm Consultado el 14-12-2004.

Coelho, Elizabeth. (1998). *Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach*. Toronto: Multilingual Matters.

Colectivo Ioé. (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE y Laboratorio de Estudios Interculturales.

Colectivo Ioé. (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Informe de investigación inédito. Disponible en www.nodo50.org/ioe Consultado el 15-11-2005.

Comité de las Regiones. (1997). *Dictamen del Comité de las Regiones sobre la educación intercultural*. Disponible en <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/es/index.htm> Consultado el 28-7-2007.

Comité de Ministros. (2002). *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002*. Disponible en www.educacionciudadania.mec.es/pdf/Recomendaciones.pdf Consultado el 28-7-2007.

Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos. (2003). *Declaración de los Ministros de Educación Europeos sobre educación intercultural en el nuevo*

contexto europeo. Disponible en www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp

Consultado el 28-7-2007.

Connell, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Consejo Escolar del Estado. (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2000-01*. Disponible en www.mec.es/cesces/indice.g.htm Consultado el 1-8-07.

Davidman, Leonard y Davidman, Patricia T. (2001). *Teaching with a multicultural perspective. A practical guide*. 3ª ed. New York: Longman.

De Lara Guijarro, Enriqueta y Ballesteros Velázquez, Belén. (2007). *Metodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.

Del Olmo, Margarita. (2007). Los mecanismos racistas desde una perspectiva social, en *Andalucía Educativa*, nº 60, abril 2007, pp. 28-30.

Del Olmo, Margarita y Gil Jaurena, Inés. (2007). *Política y legislación educativa en relación con la diversidad cultural*. Informe de investigación inédito.

Díaz-Aguado, Mª José (dir.). (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos heterogéneos. Vol II.- Manual de intervención*. Madrid: MEC.

Díaz-Aguado, Mª José y Baraja, Ana. (1994). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.

Dietz, Gunther. (2007). ¿Hacia una gramática de la diversidad? Procesos interculturales, inter-lingües e inter-actorales en un "Programa Intercultural"

- universitario. Ponencia presentada en el *Seminario Intercultural* celebrado en la UNED, Madrid, 10 de septiembre de 2007.
- Durán, David; Miquel, Ester. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 331, enero 2004, pp. 73-76.
- Echeíta, Gerardo (coord.). (2004). Educar sin excluir. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 331, enero 2004, pp. 50-53.
- Ecologistas en Acción. (2007). *Educación y Ecología. El currículum antiecológico de los libros de texto*. Madrid: Editorial Popular.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (Comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: MEC y Barcelona: Paidós Ibérica (1997).
- Escola de Cultura de Pau. (sin fecha). *El enfoque sociocrítico de la educación para la paz*. Disponible en www.pangea.org/unescopau/img/educacion/anexo19e.pdf
Consultado el 1-10-2007.
- Feito Alonso, Rafael. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- Feito Alonso, Rafael. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, Mariano (dir.). (1995). *La escolarización del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada, CIDE.
- Fernández Enguita, Mariano. (2001). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Disponible en www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural.pdf. Consultado el 18-9-2007.

- Ferrandis Torres, Antonio. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: CIDE.
- FETE-UGT Castilla-León. Secretaría de Educación Pública. (sin fecha). *Tabla comparativa entre la LODE, LOGSE y LOPEG y la LOCE*. Disponible en <http://fete.ugt.org/Estatat/docs/LALOCEYLAActualidad.pdf>. Consultado el 31-7-2007.
- Fox, David J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA. 2.^a ed.
- Freire, Paulo. (1979). *Pedagogía y acción liberadora*. Bilbao: Zero. 2^a ed. (1^a ed. 1978).
- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. (1998). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing Co.
- Galino, Ángeles y Escribano, Alicia. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea.
- García Castaño, Francisco Javier, y Granados Martínez, Antolín (eds.). (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- García Parejo, Isabel (dir.). (1997). *Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*. CIDE. Informe de investigación inédito.

- Gay, Geneva. (1986). Multicultural teacher education. En James A. Banks y James Lynch (eds.). *Multicultural education in western societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Gay, Geneva. (1995). Curriculum theory and multicultural education. En James A. Banks, *Handbook of research on multicultural education*. New York: McMillan Publications. Pp. 25-43.
- Gay, Geneva. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gentili, Pablo. (2001). Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308, pp. 24-29.
- Gibson, Alan, y Meuret, Denis. (1995). The development of indicators on equity in education, en Centre for Educational Research and Innovation. Indicators of Education Systems. *Measuring the quality of schools*. Paris: OECD. Pp. 121-131.
- Gibson, Margaret A. (1976). Approaches to Multicultural Education in the United States, en *Anthopology and Education Quarterly*, 7.
- Gil Jaurena, Inés. (2002a). Diagnóstico y desarrollo de prácticas escolares interculturales, en *Libro de actas del VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad*, Santiago de Compostela, 1, 2 y 3 de Abril de 2002. P. 222.
- Gil Jaurena, Inés. (2002b). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Madrid: UNED. Trabajo de investigación inédito.
- Gil Jaurena, Inés. (2003a). La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización, en Revista digital *Educación y Futuro: investigación*

aplicada y experiencias educativas, abril 2003, (www2.cesdonbosco.com/revista/congreso.asp). Consultado el 31-1-2005.

Gil Jaurena, Inés. (2003b). Educación intercultural y calidad de la educación, en *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa "Investigación y Sociedad"*, Granada, 25 a 27 de Septiembre de 2003. Pp. 1249-1251. CD-Rom.

Gil Jaurena, Inés. (2004). *Linguistic Diversity in the Spanish Educational System*, ponencia en Hamline University, Saint Paul, Estados Unidos, en Julio de 2004.

Gil Jaurena, Inés. (2005a). Radford Primay School: las claves de una escuela inclusiva, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 3 (1). Pp. 617-628. Disponible en www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Gil.pdf. Consultado el 30-4-2005.

Gil Jaurena, Inés. (2005b). Diversidad, diferencia y desigualdad, en *Actas del I Congreso Virtual de Educación en Valores*, 24 a 27 de Mayo de 2005. CD-Rom.

Gil Jaurena, Inés. (2007a). Participación como profesora invitada en el curso a distancia-teleformación *Educación intercultural. El reto de aprender juntos*. Organizado por el CEP de Almería y celebrado del 12 de Febrero al 22 de Abril de 2007.

Gil Jaurena, Inés. (2007b). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural, pendiente de publicación en las *Actas del II Congreso Internacional de Etnografía y Educación "Migraciones y Ciudadanías"*, Barcelona, 5-8 Septiembre de 2007.

Gil Jaurena, Inés. (2008). Social encounters in school settings. From culture blind perspectives to empowerment of cultural diversity, comunicación presentada al

16th World Congress of The International Union of Anthropological and Ethnological Sciences "Humanity, Development and Cultural Diversity", Kunming, China, 15-23 Julio, 2008.

Gil Jaurena, Inés y Téllez Muñoz, José Antonio. (2005). Las diferencias culturales según las estadísticas oficiales. Una manera parcial de ver la realidad. En Beatriz Malik (coord.) *La orientación educativa desde una perspectiva intercultural*, Madrid: Sanz y Torres.

Gimeno Sacristán, José. (1991). *Curriculum y diversidad cultural*. Ponencia en las 11ª jornadas de enseñantes gitanos, Valencia.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2ª ed. (1ª ed. 1983). Madrid: Akal Universitaria.

Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

Giroux, Henry A. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.

Gonzalez Manjón, Daniel; Asegurado Garrido, Antonio; Ripalda Gil, Julio. (1993). *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.

Gorski, Paul C. (2000a). A working definition of multicultural education, en *Multicultural Pavilion*. Disponible en www.edchange.org/multicultural/initial.html. Consultado el 8-5-2004.

Gorski, Paul C. (2000b). Stages of Multicultural School Transformation, en *Multicultural Pavilion*. Disponible en

www.edchange.org/multicultural/resources/school_transformation.html.

Consultado el 8-5-2004.

Grant, Carl A. y Sleeter, Christine E. (1986). Race, Class and Gender in Education Research: an argument for integrative analysis, en *Review of Educational Research*, v. 56, 2. pp. 195-211.

Grant, Carl A. y Christine E Sleeter. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks, *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon.

Grañeras, Montserrat; Lamelas, Ricardo; Segalerva, Amalia; Vázquez, Elena; Gordo, José Luis; Molinuevo, Julia. (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE. Colección CIDE nº 135.

Gray, John et al. (1999). *Improving schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.

Griffiths, Morwenna. (1998). *Educational research for social justice. Getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.

Grupo Eleuterio Quintanilla. (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.

Grupo Eleuterio Quintanilla. (sin fecha). *Dilemas de la educación intercultural: entre la moda y la urgencia social*. Disponible en www.equintanilla.com/Publicaciones/dilemas.doc. Consultado el 16-9-2004.

Hadfield, Mark y Haw, Kaye. (2001). *Anti-racist manual*. Nottingham: University of Nottingham.

- Hernández, Caridad y del Olmo, Margarita. (2005). *Antropología en el aula: una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis.
- Illich, Ivan. (1971). A special supplement: Education without school: how it can be done. En *The New York Review of Books*, volume 15, number 12, January 7, 1971. Disponible en www.nybooks.com/articles/10701. Consultado el 3-2-2004.
- James, Alan J. y Jeffcoate, Robert. (eds.) (1985). *The school in the multicultural society*. London: Harper & Row Pub.
- Jara Holliday, Oscar. (2001). *Dilemas y desafíos de la Sistematización de Experiencias*. Maya, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Disponible en www.alforja.or.cr/sistem/Dilemasydesafios.doc. Consultado el 25-5-2008.
- Johnson, Genevieve Marie. (1999). Inclusive education: fundamental instructional strategies and considerations, en *Preventing School Failure*, vol. 43, nº 2, pp. 72-78.
- Jordán, José Antonio. (1994). *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, José Antonio. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jover, Gonzalo. (1998). Principales códigos deontológicos en el ámbito educativo, en Francisco Altarejos; José A. Ibáñez-Martín; José Antonio Jordán; y Gonzalo Jover. *Ética docente*. Barcelona: Ariel. Pp. 139-169.
- Kanpol, Barry. (1994). *Critical pedagogy: an introduction*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Kehoe, John W. (1984). *A Handbook for enhancing the Multicultural Climate of the School*. Vancouver: Western Educational Development Group, Faculty of Education, University of British Columbia.

Lluch Balaguer, Xavier. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto, en *Cuadernos de pedagogía*, nº 328, Pp. 82-86.

Lluch i Balaguer, Xavier y Salinas Catalá, Jesús. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-CIDE.

Luria, Alexander R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.

Marchesi, Álvaro y Martín, Elena. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Marín, M^a Ángeles; Folgueiras, Pilar; Sabariego, Marta; y Vila, Ruth. (2003). *Prácticas de Educación Intercultural. Informe correspondiente a la Red de Centros Educativos de la Provincia de Barcelona*. Madrid: Área de Acción Social de FETE-UGT. Disponible en www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Barcelona.pdf
Consultado el 15-3-2004.

Martín, Elena. (2000). *Desarrollo curricular*. Curso del Máster en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Material inédito.

McCarthy, Cameron. (1990). *Race and curriculum: social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling*. London: The Falmer Press.

McLaren, Peter. (1998). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 3ª ed. New York: Longman.

McLeod, Keith A. y Krugly-Smolka, Eva. (eds.). (1997). *Multicultural education: a place to start. A guideline for classrooms, schools and communities*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

MEC. (1990). *LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC. Disponible en www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf Consultado el 31-7-2007.

MEC. (1996). *Real Decreto 299/1996, de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*. BOE 12 marzo 1996. Disponible en www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf Consultado el 31-7-2007.

MEC. (2002). *LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Disponible en www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf Consultado el 31-7-2007.

MEC. (2004). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2003-2004*. Disponible en wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/index.html Consultado el 14-12-2004.

MEC. (2006). *LOE. Ley Orgánica de Educación*. Disponible en www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf Consultado el 31-7-2007.

Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, en *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 207-246. Disponible en www.oei.es/oeivirt/rie17a07.htm Consultado el 16-11-2004.
- Mock, Karen R. (1985). *Multicultural preschool education. A resource manual for supervisors and volunteers*. Toronto: The Ontario Ministry of Citizenship and Multiculturalism.
- Moya Gutierrez, Aránzazu. (2002). *Evaluación de programas educativos: la educación intercultural en Madrid Capital*. Universidad Pontificia de Salamanca. Tesis doctoral inédita.
- Muñoz Sedano, Antonio. (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE (inédito).
- Muñoz Sedano, Antonio. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, Antonio. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Disponible en www.madrid.org/webdgpe/Interculturalidad/enfoques.doc. Consultado el 16-11-2004.
- Murillo Torrecilla, F. Javier. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 1(1). Disponible en www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf. Consultado el 4-10-2004.
- National Study of School Evaluation. (1973). *Evaluation guidelines for multicultural-multiracial education*. Arlington, Virginia: National Study of School Evaluation.

- Nieto, Sonia. (1996). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman. 2nd ed. (1st ed. 1992).
- Nieto, Sonia. (1996). Toward an understanding of school achievement, en Sonia Nieto. *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. 2^a ed. (1^a ed. 1992). New York: Longman. Pp. 229-277.
- Nieto, Sonia. (1997). School reform and student achievement: a multicultural perspective, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. 3^a ed. (1^a ed. 1989). Boston: Allyn and Bacon. Pp. 387-407.
- Nieto, Sonia. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Nieto, Sonia y Santos Rego, Miguel Angel. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España, en *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- Nwoye, Joseph. (1999). *Multi-cultural education. Insight on policies and practices in selected schools*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Disponible en www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf. Consultado el 10-11-2006.
- Ortega y Gasset, José. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Disponible en <http://idd00qaa.eresmas.net/ortega/biblio/medquijote.zip>. Consultado el 25-5-2008.

- Pike, Graham y Selby, David. (1998). *Global teacher, global learner*. 10ª impresión (1ª impresión en 1988). London: Hodder & Stoughton.
- Pozo Serra, Jonatan y Martínez Ten, Luz. (2003). *Prácticas de Educación Intercultural. Informe de la Red de Centros Educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Área de Acción Social de FETE-UGT. Disponible en www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/BBPP_Madrid-2.pdf Consultado el 15-3-2004.
- Raveaud, Maroussia. (2008). Culture-Blind? Parental Discourse on Religion, Ethnicity and Secularism in the French Educational Context. *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 1. Pp. 74-88.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rong, Xue Lan, y Preissle, Judith. (1998). *Educating immigrant students: what we need to know to meet the challenges*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ruiz de Lobera, Mariana. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata y MEC. Cuadernos de educación intercultural.
- Sabariégo Puig, Marta. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Sabirón Sierra, Fernando. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sammons, Pam; Hillman, Josh; y Mortimore, Peter. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education for the Office for Standards in Education (OFSTED).

- Scheerens, Jaap y Bosker, Roel. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schoem, D.; Frankel, L.; Zúñiga, X. y Lewis, D. (1993). *Multicultural teaching in the University*. London: Sage.
- Scott, Fentey B. (2001). *Teaching in a multicultural setting: a Canadian perspective*. Toronto: Prentice Hall.
- Slapin, Beverly; Seale, Doris; y Gonzales, Rosemary. (2000). How to tell the difference: a guide for evaluating children's books for anti-indian bias, en Judy M. Iseke-Barnes y Njoki Nathani Wane (eds.). *Equity in schools and society*. Toronto: Canadian Scholars' Press, Inc. Pp. 183-193.
- Sleeter, Christine E. (ed.). (1991). *Empowerment through multicultural education*. Albany: State University of New York Press.
- Sleeter, Christine E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany: State University of New York Press.
- Sleeter, Christine E. y Grant, Carl A. (2003). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. 4th ed. (1st ed. 1988). New York: John Wiley & Sons.
- Soriano, Encarnación; Osorio, M^a del Mar; Gómez, Teresa; y Martínez, Alfonso. (2003). *Prácticas de Educación Intercultural. Informe correspondiente a la Red de Centros Educativos de la Provincia de Almería*. Madrid: Área de Acción Social de FETE-UGT. Disponible en www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Almer_a.PDF_.pdf Consultado el 15-3-2004.

- Spindler, George y Spindler, Louise (eds.). (1994). *Pathways to cultural awareness: cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stoll, Louise y Fink, Dean. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham; Open University Press.
- Taylor Webb, P. (2001). Reflection and reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist?, en *Race, Ethnicity and Education* vol. 4, n. 3, pp. 149-156.
- Tharp, Roland G.; Estrada, Peggy; Stoll Dalton, Stephanie; Yamauchi, Lois A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Troyna, B. y Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State: The Racialisation of Education Policy*. Beckenham: Croom Helm.
- TV Ontario. (2000). Anti-racist education (selected readings and resources), en Judy M. Iseke-Barnes y Njoki Nathani Wane (eds.). *Equity in schools and society*. Toronto: Canadian Scholars' Press, Inc. Pp. 203-210.
- UNESCO (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París: UNESCO.
- Vigotsky, Lev S. (1995). *Obras escogidas*. Madrid: Visor/MEC.