

**Curriculum y Educación Intercultural:
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Isabel del Arco Bravo



Dirigida por: Dr. Joaquín Gairín Sallán

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA.

UNIVERSIDAD DE LLEIDA. AÑO 1999

Capítulo VI
EL DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
FORMACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN.....	315
2. EL PROFESORADO COMO PARÁMETRO QUE DEFINE EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	316
3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ACTITUDES DEL PROFESORADO.....	317
3.1. Creencias, principios, constructos personales y conocimientos llevados a la práctica docente.....	317
3.2. Intereses del profesorado por el tema intercultural.....	323
3.3. Planificación y toma de decisiones en el aula.....	326
4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	330
4.1. Objetivos a alcanzar por cualquier modelo de formación intercultural docente.....	333
4.2. Marco legal e Instituciones colaboradoras.....	336
4.3. Diferentes modelos de formación.....	339
4.4. Líneas generales del curriculum de formación.....	341
4.5. La formación inicial del docente.....	345
4.6. La formación permanente del docente.....	349
5. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DOCENTE EN EUROPA.....	351
5.1. Iniciativas e Instituciones europeas implicadas y colaboradoras.....	351
5.2. Tendencias actuales en la formación de educadores en Europa. Ejemplos de algunas experiencias de formación.....	355
5.2.1. Alemania.....	356
5.2.2. Dinamarca.....	357
5.2.3. Reino Unido.....	358
5.2.4. Francia.....	360
6. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DOCENTE EN ESPAÑA.....	362
7. LA FIGURA DEL DOCENTE DESDE LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL.....	364
8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	365

1. INTRODUCCIÓN.

Schramm (1992) pone en manifiesto la enorme responsabilidad con la que se enfrenta la Administración Educativa cuando trata de diseñar un proyecto de formación intercultural, asumiendo nuevos principios, cimentado y condicionado, en la mayoría de los casos, por un conjunto de valores preestablecidos e incluso por unas formas concretas de hacer, marcadas por políticas educativas anteriores y esquemas culturales previos.

Evidentemente, en este esquema de proyecto, el profesorado, constituye una pieza clave en el desarrollo de cualquier sistema de valores propuesto como punto de referencia a trabajar en el marco educativo. Es el talante y las actitudes de los educadores los que configurarán en el ámbito escolar el clima necesario para la percepción y vivencia de determinados valores (Schramm, 1992).

"El papel del enseñante es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrenta, al tener que convivir con personas de otro medio cultural.

No basta la buena voluntad, es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países, que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural." (Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, 1986: 36)

Atender a la figura del educador parece necesario para, así, poder dar respuesta a la diversidad cultural que se está desarrollando socialmente. No olvidemos que en capítulos anteriores definíamos tres vertientes de la institución educativa en las que era necesario promover cambios que permitieran desarrollar el concepto de *escuela intercultural: las estructuras escolares, las actitudes del profesorado y el curriculum* (Lovelace, 1995: 32)

Nos centraremos, en este capítulo, en la figura del profesor.

Si los centros educativos deben fomentar un espíritu tolerante, de respeto y convivencia, los equipos directivos y el profesorado en general representan una parte muy importante del proceso de cambio señalado. De ellos y de la forma como sean concebidos esos cambios e introducidos en los centros, depende el progreso hacia una E.I. que desembocará en una mejora educativa para aquellos niños pertenecientes a

minorías étnicas o lingüísticas diferentes, y para todo el alumnado en general, que saldrá ganando en cuanto a su propia formación como personas.

2. EL PROFESORADO COMO PARÁMETRO QUE DEFINE EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Desde la figura del profesorado lo más importante será en primer lugar *la comprensión de la necesidad del cambio*, tomando conciencia de que las diferencias no significan deficiencias y, por tanto, no implican inferioridad social ni intelectual. Y, en segundo lugar, *el sentirse responsable del mismo*, organizando un clima escolar que respete y acoja la diversidad social, cultural y lingüística presente en la sociedad, permitiendo las interacciones entre todo el alumnado, flexibilizando métodos y adecuarlos a las necesidades de cada uno de los alumnos. (Lovelace, 1995: 72-73).

Indiscutiblemente las actitudes del profesorado, así como las expectativas que manifiestan hacia su alumnado, constituyen unos pilares básicos para cimentar una E.I.

Por todo ello Feroso (1992: 129) establece que, sin ninguna duda, de la formación inicial y permanente del profesorado en este campo, dependerá el éxito o el fracaso de una adecuada E.I., afirmación con la cual parecen estar de acuerdo teóricos, políticos educativos, organismos internacionales e instituciones públicas.

Si bien son claras las recomendaciones efectuadas, son pocos los países que se han planteado en serio el desarrollar unos programas de formación inicial y permanente del profesorado en cuanto a E.I. La falta de un marco legal claro y de incentivos concretos, hace que sean escasas las intenciones de formación, que no abarque a toda la población docente y que generalmente lo poco que se pone en marcha llegue a aquellos profesionales preocupados con el tema, dejando al margen a aquellos que posiblemente más necesiten de esta formación porque su sensibilidad por tales cuestiones es nula (Jordán, 1994).

Finalmente sólo hay que destacar que cualquier programa de intervención en la formación de los maestros pasa por las vivencias personales y la propia escala de valores de cada uno. Los objetivos a conseguir deberán enmarcarse en perseguir un modelaje de esa realidad innata y subjetiva con la que se cuenta; no se debe olvidar que

a veces las susceptibilidades concretas del docente hacia formas culturales diversas pueden poner en peligro el correcto desarrollo de una E.I. (del Arco, 1998: 105)

3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ACTITUDES DEL PROFESORADO

3.1. Creencias, principios, constructos personales y conocimientos llevados a la práctica docente.

Cualquier estudio realizado acerca de la distribución de los alumnos minoritarios en las escuelas muestra que existe una tendencia a concentrarse prioritariamente en centros públicos situados en barrios más o menos desfavorecidos desde un punto de vista sociocultural y económico (Jordán, 1997: 85). Es más, haciendo una lectura concreta acerca de los diferentes grupos minoritarios podemos constatar que entre ellos también hay diferencias.

Así, los hijos de aquellos colectivos procedentes de países avanzados o con un nivel similar al país de acogida, suelen estar matriculados en centros privados, mientras que aquellos colectivos originarios de países subdesarrollados o con un nivel económico inferior al país de acogida suelen estar matriculados, de forma mayoritaria, en centros públicos (Jiménez Palacios, 1997).

Esta situación genera la creación de *ghetos escolares* donde el profesorado se enfrenta a una serie de problemáticas añadidas al hecho de la diversidad cultural existente: medios socioeconómicos desfavorecidos, paro, delincuencia, marginación, etc., donde la escuela no es valorada y donde, indudablemente, ésta no puede resolver todos los problemas sociales que en este contexto emergen, aunque lo que si resulta cierto y evidente es que estos problemas entran en las aulas junto con los alumnos, provocándose situaciones que en ocasiones tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad de estos alumnos (Vaillée, 1991: 25).

La realidad refleja que los profesores que suelen ejercer su docencia en centros educativos de barrios populares establecen sus criterios de exigencia a niveles más inferiores que los profesores de otros centros más favorecidos sociocultural y económicamente. Jordán (1997: 85) considera que esta situación puede generar en el profesorado una sensación de *impotencia pedagógica* para sacar provecho de esos

alumnos, al considerar que el entorno familiar y social que envuelve la vida de esos niños es más influyente que la acción que el profesor puede realizar en el centro educativo, cayendo en la creencia generalizada de que muchos de estos alumnos son candidatos al fracaso escolar y por ello basta con enseñar mínimos y a limitarse a parchear la realidad académica diaria con ciertas medidas compensatorias que lejos quedan de una bien entendida ambición pedagógica.

Lo cierto es que numerosos estudios ponen en manifiesto la influencia que ejerce sobre la vida escolar de los alumnos las creencias y expectativas que tienen los profesores sobre el interés y la capacidad académica de cada uno de los alumnos.

Así Rosenthal y Jacobson (1980) sobre este tema advierten del hecho de que las expectativas que depositan los profesores sobre cada uno de sus alumnos tienden a cumplirse como si se tratara de auténticas profecías.

Grant y Sleeter (1989) demuestran en sus investigaciones, que las expectativas de los docentes con relación a alumnos minoritarios son pobres, generalmente esperan poco de estos alumnos, y particularmente aquellos que comparten rasgos de la denominada *cultura de la pobreza* se les suele etiquetar más negativamente.

Sin ninguna duda estas bajas expectativas influirán en la capacidad y rendimiento del alumno: muy probablemente se le preguntará menos, se le pondrán ejercicios más fáciles, se le exigirá menos, se le evaluará fijándose principalmente en los errores, se le hará repetir tediosamente los ejercicios de forma mecánica y se le valorará muy poco, e incluso ignorarán, sus logros positivos (Jordán, 1997: 90). Todos estos estímulos negativos irán calando en la autoestima del propio sujeto, en su propio autoconcepto y más en este colectivo, que según las investigaciones realizadas señalan que se tratan de alumnos mucho más sensibles a las expectativas o percepciones de sus profesores:

“El protagonismo que tiene el profesor en las vidas de los alumnos minoritarios es bastante mayor que en el caso de aquellos mayoritarios de clase media. Los estudiantes minoritarios identifican, en efecto, a los profesores como figuras muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus educadores los perciben. Así, los alumnos que sienten que sus profesores no los aceptan de manera positiva, con frecuencia tampoco se valoran a sí mismos ni a la escuela; se sienten marginados y desanimados, y a menudo fracasan escolarmente. En efecto, es más pronunciado en los alumnos de ambientes desfavorecidos y en los minoritarios, porque suelen ser más dependientes del profesor y, también, más propensos que sus compañeros de la clase media a valorar más la figura del educador.” (Jordán, 1988: 506-507)

En función a la forma generalizada que un equipo docente ha de concebir la diversidad cultural en el centro, Bennett (1990) delimita tres modelos de escuelas, coincidente con una tipología de profesorado concreta:

a...Aquellos centros educativos que sin modificar los principios normativos vigentes en el un contexto homogéneo previo, utilizan el mismo currículum, los mismos métodos de enseñanza, etc. esperando, en todo momento, que sean los alumnos minoritarios quienes se adapten a la vida escolar, en la idea de que cualquier alumno tiene cabida en el sistema educativo, en lugar de intentar ajustar el centro a las nuevas circunstancias. El profesorado se muestra firme e inflexible respecto al alumnado diferente. Esta actitud de cierta pasividad se refleja en el hecho de que a pesar del fracaso de muchos alumnos minoritarios, se sigue enseñando de igual forma, sin esforzarse por indagar las razones de tal fracaso escolar que en última instancia se considera consecuencia ajena a la responsabilidad escolar y docente, ni en buscar otros enfoques alternativos en su docencia, etc.(Grant, Sleeter, 1989: 226).

b...Un segundo modelo de centros cuyo equipo docente muestra una voluntad explícita y consciente de asimilar a los grupos minoritarios, con el fin de que lleguen a confundirse con la población hegemónica y mayoritaria, aunque para ello deban perder sus propias señas de identidad cultural y lingüística. Desde este punto de vista son aquellos alumnos que no llegan a asimilarse los que fracasan y abandonan. El papel del profesorado es primordialmente lograr esta asimilación a la cultura hegemónica para evitar el fracaso.

c...Un tercer modelo lo constituyen los centros donde se organiza la coexistencia entre los diferentes grupos étnicos de forma mosaical, sin que se produzca interacción entre ellos, ya que se diseñan diferentes programas académicos, diferentes horarios, diferentes espacios, etc. De esta forma el profesorado trabaja manteniendo las señas de identidad de cada grupo. Ello deriva, a la larga, en diferencias en cuanto a la promoción académica de unos y otros.

Tales modelos presentados por Bennett reflejan una forma de actuación segregadora con las minorías y lejos queda de un cuarto modelo que propugnaría la E.I. desde donde se rechaza claramente cualquier forma de segregación. Las expectativas y actitudes del profesorado deben estar de acorde con el deseo de organizar unos

sistemas de funcionamiento escolar integradores que posibiliten la interacción y promuevan una comunidad plural y democrática, abordando las formas más efectivas de mostrar comportamientos -individuales y del equipo docente- no discriminatorios.

Sin embargo, en líneas generales en las escuelas, la E.I. ha sido contemplada, hasta el momento, desde una perspectiva teórica y en muchas ocasiones de forma utópica. Considerada como una buena idea, en pocas ocasiones se ha establecido un compromiso claro por parte de los profesionales e incluso de la propia Administración para poner en práctica tales ideas.

Jordán (1994) nos recuerda la *pasividad* con la que muchos docentes asumen esta cuestión, siendo preciso insuflar en el profesorado abundantes dosis de *optimismo pedagógico realista* para que en las escuelas se aprenda a convivir con y en la diferencia. Que duda cabe que la actitud del profesorado es crucial, no solo para asumir un nuevo estilo de enseñanza, sino además, para participar en planes de formación que les ofrezcan recursos y nuevas técnicas.

Para tener una visión general de cuales son las actitudes más frecuentes entre los docentes, se procederá al análisis de algunos estudios e investigaciones que se han llevado a cabo. Para ello es interesante conocer primeramente los resultados obtenidos por Alkan y de Vreede (1990), representantes del grupo de trabajo ATEE (Teacher Education and Intercultural Education) que en su estudio con título: *Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teachers in Europa*, tiene como finalidad el recoger las opiniones de los docentes acerca del interculturalismo, papel que debería jugar la escuela con relación a los alumnos minoritarios, si la presencia de estos niños altera o dificulta el orden, rendimiento académico de los centros educativos, etc., y en última instancia se perseguía el delimitar los elementos claves que el docente espera de cualquier programa de formación en materia intercultural.

Los resultados fueron bastante curiosos, aunque las respuestas de los profesores encuestados no fueron lo bastante homogéneas, si se podría concluir afirmando que aquellos docentes menores de 40 años y los más afectados directamente en la enseñanza de alumnos minoritarios, sostenían, generalmente, opiniones y actitudes más positivas y abiertas que aquellos pertenecientes a grupos de mayor edad y menor implicación práctica.

Sin embargo en un contexto más próximo, los profesores Ortega y Mínguez (1991), de la Universidad de Murcia, llegaron a unas conclusiones también interesantes. Elaboraron una escala actitudinal funcional sobre las actitudes hacia la diversidad cultural manifestadas por alumnos de magisterio. Sorprendentemente de los resultados se extrae que aproximadamente un 50% de los futuros maestros encuestados presentan predisposiciones abiertamente negativas o indiferentes con relación a aspectos como la "promoción y defensa" de las minorías étnicas y sus respectivas identidades culturales.

Este dato contrasta con los obtenidos por Samper (1993), con una muestra de alumnos estudiantes de magisterio, concluyendo su trabajo con la afirmación de la presumible existencia de actitudes etnocentristas, e incluso explícitamente racistas⁷⁶ entre el futuro profesorado, aspecto que remite al marco más amplio de la controversia sobre E.I. y los límites y posibilidades de un sistema escolar capaz de acoger la diversidad.

Alkan y de Vreede en el estudio anteriormente mencionado, concluyen que la variable edad no es demasiado significativa, ya que los docentes más jóvenes son los que presentan unas tasas de actitudes poco deseables en el terreno que nos afecta. Este dato queda ratificado por Grant (1983-1981) quien literalmente afirma:

"Puede que haya muchos que crean que la presente generación de estudiantes de magisterio son excelentes defensores de la diversidad humana. ¡No, en absoluto! En un reciente estudio, (Grant, 1981), a una clase de estos estudiantes en su primer año de carrera se les impartió una formación básica de Educación Multicultural; en los años sucesivos fueron entrevistados para determinar (entre otras cosas)...si habían puesto en práctica, activa y sensiblemente, en sus prácticas aquella Educación Multicultural en que habían sido iniciados (...). Los resultados fueron negativos... Por tanto debe afirmarse que, al igual que los profesqres adultos, los estudiantes de magisterio necesitan remontar sus "viejas" creencias acerca de la diversidad humana (cultural) y de sus relaciones con los alumnos, el curriculum y la escolarización." (Grant, 1983. En Jordán, 1994: 39)

Por consiguiente, la conclusión que se extrae de forma inmediata es que si bien es cierto que las generaciones más jóvenes son más proclives a la apertura de ideas y en consecuencia a tener una actitud más flexible, no están muy lejos de sus compañeros de mayor edad, que han sido socializados en otras creencias.

⁷⁶Samper (1993) explicita en su trabajo la desigual valoración que reciben las distintas minorías étnicas: no es igualmente aceptado un europeo de los países del este que un negro, un árabe, un gitano o un sudamericano. Apoya la tesis ampliamente debatida por teóricos como Allen y Macey (1990), Policar (1988), Campani (1992), Stolke (1992), Pujadas (1993), sobre la sustitución del racismo bioclista por un neo-racismo diferencialista, más culturalista que propiamente racista.

Pero, ¿qué cabe esperar del docente, cuando la sociedad en general respira problemas de xenofobia, etnocentrismo, etc.?, ¿Porqué se exige que el colectivo de maestros, de forma natural, se podría decir que hasta innata, sea más sensible a la solidaridad y a la tolerancia que la propia sociedad? (Calvo, 1990: 267).

Hasta aquí hemos argumentado algunas actitudes claras que se han venido observando en el profesorado en las diferentes investigaciones realizadas al respecto.

En función a ellas el propio Jordán (1994: 31-33), recuerda que se pueden establecer tres categorías de docentes respecto a la visión que tengan sobre la diversidad cultural en el aula:

- En primer lugar aquellos que conciben las culturas de los niños minoritarios más bien como dañinas, deficitarias e incluso entorpecedoras del proceso académico y de la integración escolar.
- En segundo lugar estará el grupo de enseñantes que perciben con mayor sensibilidad esas culturas diferentes en el seno de la escuela. Tal reacción puede llegar al hecho de incluir la diversidad cultural como tema del propio curriculum escolar.
- Y finalmente el grupo de docentes que se muestran muy sensibilizados respecto al valor de las culturas minoritarias, estudiando las cuestiones referentes a la acogida, valoración y tratamiento escolar.

Con todo esto queda evidenciada la necesidad de educar hacia unas actitudes positivas en cuanto a la E.I.

El maestro debe concebir la clase en su integridad, con sus diferencias personales que otorgan una mayor riqueza a la convivencia. Se tiene que alejar de la idea generalizada de que la existencia de alumnos de otras etnias en clase resulta contraproducente, problemático y dificulta el ritmo correcto de la enseñanza (Zimmermann, 1978).

El docente debe modificar las expectativas que de forma consciente o inconsciente genera entorno a alumnos minoritarios, ya que tales expectativas pueden determinar al propio individuo en su realización personal. Por otro lado ganar en

experiencias que enriquezcan su forma de hacer y le otorguen mayor profesionalidad⁷⁷.

3.2. Intereses del profesorado por el tema intercultural.

Venimos argumentando que para intervenir con éxito en el terreno de lo intercultural es necesario, entre otras cosas, un conocimiento y un reconocimiento de los valores y de la cultura del otro, generando espacios específicos de formación e información sobre culturas minoritarias, la gestión del conflicto interétnico, métodos y procedimientos para la operativización de la E.I. y eso implica preferentemente un cambio en las actitudes del propio profesorado y en las expectativas que en muchas ocasiones emergen hacia ciertos grupos minoritarios (Carbonell, 1995:133).

En consecuencia, no es suficiente, para avanzar interculturalmente en la escuela con la investigación, experimentación e implantación de modelos operativos, ni con el desarrollo de cursos sistematizados de información y de formación permanente.

En una primera fase será necesario facilitar herramientas y soporte técnico indispensable para que se produzca un cambio de actitudes básicas por parte del profesorado. Pero parece necesario conocer previamente la visión que los profesores tienen sobre la interculturalidad, para ello son varias las investigaciones que apuntan algunos datos de interés y que resumimos continuación. Sachs (1989), Bullivant (1989), Grant y Sleeter (1989), Bliss (1990), Grant y Koskela (1986) Banks (1989), entre otros.

a...Los maestros suelen trabajar con unos conceptos de cultura y educación intercultural humanistas y simples, sin preocuparse por la dimensión pragmática de la propia cultura y del hecho intercultural.

b...Bullivant (1989) señala que el hecho de que el pensamiento pedagógico sea poco reflexivo y crítico, en este caso, con las cuestiones de la cultura hace que se tenga una visión *romántica* del tema intercultural, cosa que en muchas ocasiones impide una traducción a aplicaciones prácticas educativas.

⁷⁷ Díaz Aguado, M^aJ. (1983: 574-580), afirma que el profesorado poco experimentado es más reactivo a tener en el aula alumnos minoritarios, al sentirse inseguro ante la forma de trato más correcta, pudiendo crear expectativas erróneas que puedan poner en peligro el propio autoconcepto personal.

c...Si bien la mayoría de los profesores consideran la E.I. como una buena idea, pero sin apenas compromiso activo para ponerla en práctica, son pocos los que en realidad se muestran realmente dinámicos.

d...No está bien claro el objetivo de la E.I. que en la mayoría de los casos es traducido por manifestaciones folcloristas y como algo añadido aparte del contenido ordinario de la enseñanza, dejando a un lado una reflexión profunda sobre las implicaciones curriculares, estrategias docentes adecuadas, canales que favorezcan las relaciones padres-escuela, etc.

e... En muchas investigaciones se constata la tendencia generalizada del profesorado a concebir la E.I. como algo de menos valor que otros objetivos claramente académicos, como por ejemplo el dominio de la lectoescritura. Contemplándose como un ideal democrático, utópico y, de hecho, al que no se presta muchas energías (Jordán, 1994:19).

f...Aparece el llamado *síndrome de exención* en aquellos centros que no cuentan con un número importante de alumnos minoritarios o, incluso, ninguno. En tales centros monoculturales no se ve la necesidad de trabajar la E.I. ya que no hay motivo para ello al contar con una homogeneidad cultural entre su población educativa. La tendencia a ignorar o negar la diversidad cultural entre el alumnado puede constituir un verdadero problema dentro de la vida escolar.

g...La gran mayoría de investigaciones demuestran que ya sea en centros monoculturales como en centros pluriculturales, abunda entre el profesorado, una cierta reticencia a plantearse abierta y directamente la cuestión de la interculturalidad educativa. Grant y Sleeter consideran que ello es debido de la tendencia a pensar, por parte del profesorado, casi en términos exclusivamente prácticos, esto quiere decir que su centro de atención y preocupación es la buena dinámica de sus clases, tanto a nivel académico como social y a los ojos de los docentes una E.I. no parece ser útil por ella misma para solucionar los problemas de aprendizaje de los alumnos y para eludir conflictos socioafectivos del grupo-clase. La E.I. les suena a poesía, teoría, ideales...pero no a praxis concreta y realista.

“No creemos que haya -en muchos casos- una clara intención de excluir la educación multicultural en la escuela, sino un sentimiento de letargo que

Kirp denomina hacer bien, haciendo poco. En otros términos, si tiene lugar celebraciones étnicas regularmente y no hay una discriminación abierta y flagrante en la escuela respecto a la raza,...los responsables pueden ver poca necesidad de promover actitudes de educación multicultural” (Grant y Koskela, 1986:202).

h... La resistencia al cambio: cambio de métodos didácticos, cambios curriculares, etc. y sobre todo la resistencia a cambiar sistemas de valores y, por tanto, actitudes, a veces tan profundamente arraigadas en agentes y responsables de los procesos educativos como en cualquier otra persona, dificultando una buena predisposición, motivación, autocontrol y la indispensable reflexión sobre las propias actitudes para su remodelación y la identificación y desactivación de prejuicios (Carbonell, 1995:134). Debemos ser conscientes de la falta de neutralidad de las actuaciones educativas y el reconocer que no partimos de una *tabula rasa actitudinal* sobre la que implantar las nuevas actitudes que exige una E.I..

Al respecto Freire (1990: 63) ya nos recuerda que toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica, y ello deriva en una interpretación del hombre y del mundo personal y que se expresa de forma más o menos explícita.

i...El error de caer en una *prepotencia profesionalista* por parte del docente, presionados por la responsabilidad de sentirnos profesionales y temerosos de una hipotética pérdida de autoridad moral para intervenir en el proceso educativo si reconocemos y dejamos entrever nuestras carencias, proyectando, en algunas ocasiones una apariencia de firmeza y convicción realmente innecesarias y a menudo contraproducentes.

“ Como profesionales tendemos a estimar que nuestros conocimientos son superiores a los de la gente involucrada. Somos susceptibles a síntomas de una cierta arrogancia cultural. Somos nosotros los que somos competentes, los que tenemos todo el conocimiento y los que poseemos el poder” (Treppte, 1994:8)

“ Nunca presuponga que usted conoce las necesidades y prioridades de la gente; confiese su total ignorancia en cuanto a sus antecedentes, a la manera en que funcionan sus mentes y el porqué de sus actitudes, y pregúnteles a ellos cómo les gustaría ser ayudados...Primero usted llega y escucha a la gente...usted escucha hasta que se cansa de escucharlos, y entonces escucha un poco más. Usted escucha hasta que toda la arrogancia cultural de su mente se haya agotado y empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo....” (Pantin, 1989: 20)

En conclusión según Koot (1983: 139) existe un alto porcentaje de profesores que tienden a considerar inútiles los programas de E.I. porque argumentan que *todos los niños son iguales...son simplemente niños*, existiendo una tendencia a no reflexionar sobre la diversidad cultural y negando de antemano, que la presencia de niños de diferentes culturas pueda derivar en conflictos en el aula, incluso cuando los rendimientos académicos de estos alumnos sean inferiores.

Se buscan soluciones a la diversidad del alumnado cuando esta diversidad implica algún tipo de handicap o deficiencia -física, sensorial o intelectual- que dificulte el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no se es consciente de la posible disfunción que se genera al poner en contacto realidades culturales diversas, origen de problemas conductuales, fracaso escolar, absentismo escolar, pasividad del alumnado, etc.

3.3. Planificación y toma de decisiones en el aula.

Cuando los maestros se perciben competentes, seguros..., para enseñar a un alumnado diverso culturalmente, tienden a desaparecer las actitudes negativas respecto a ellos (Camilleri, 1985). Nos situamos, entonces en la línea marcada por algunas investigaciones que argumentan que la causa de que los niños minoritarios sean vistos por sus profesores como un *problema* reside en el grado en que estos docentes se creen más o menos capaces para enseñarles con éxito (Wong, 1980).

Podemos argumentar que uno de los objetivos más importantes de la E.I. reside precisamente en conseguir *éxito escolar en todos los alumnos* (Jordán, 1997: 91). Debemos recordar que, como señalan repetidos estudios (CIDE, 1992; Cummins, 1986; Burstein y Cabello, 1989; Ovando, 1990; Boulot y Boyson-Fradet, 1988; Koot, 1983; Coard, 1971; Brittan, 1978) las tasas más altas de fracaso escolar suele estar localizada entre los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales: presentan un mayor absentismo, abandono temprano de los estudios, repeticiones de curso, clases especiales, etc.

Por consiguiente, lo que necesitan los profesores, además de actitudes positivas, sensibles y comprometidas, es contar con un rico repertorio de estrategias educativas para enseñar eficazmente en contextos de diversidad cultural. En esta línea del discurso,

podemos establecer una serie de actuaciones específicas a llevar a cabo en el aula tales como:

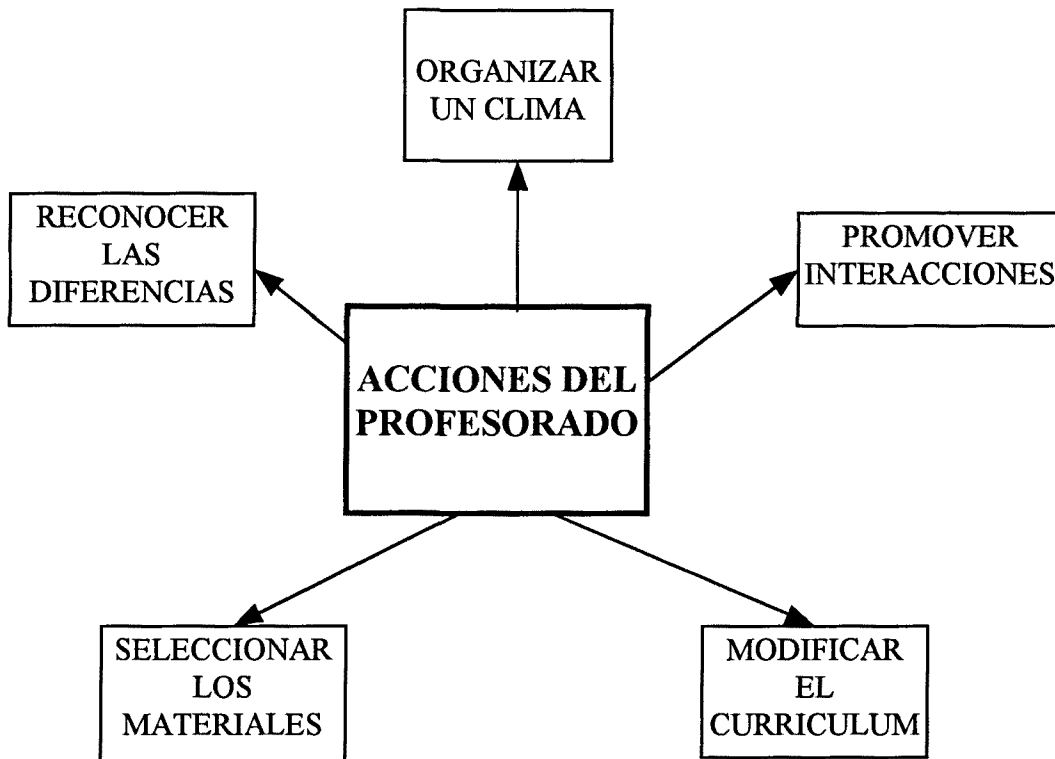


Fig. 39: Acciones que promueven una escuela intercultural (Lovelace, 1995: 74)

La ignorancia que el profesorado suele tener de las diferencias culturales y de los distintos estilos de comunicación propia de todo grupo étnico y que pueden ser distintos a los de la mayoría de la población hegemónica e incluso distintos al discurso de la propia escuela, es algo que ha sido contrastado en diversos estudios (del Arco, 1998).

Lovelace (1995:77) recuerda que cuando un centro educativo acoge alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, el equipo docente tiene la responsabilidad de crear contextos sociales y comunicativos que posibiliten el intercambio entre los propios alumnos.

Para la organización de estos contextos interculturales es necesario reconocer de forma positiva las diferencias existentes entre las diferentes culturas, lejos de una reflexión etnocentrista: diferentes formas de enfrentarse a las tareas, diferentes

consideraciones sobre el tiempo, el sentido de la autoridad, la forma de resolver los conflictos, la concepción de relaciones sociales, los diferentes estilos de comunicación, etc.

“Cuando los contextos son culturalmente homogéneos no suelen aparecer conflictos, pero cuando éstos se diversifican, pueden surgir desencuentros o choques culturales. Estos conflictos no se encuentran sólo ligados a los grupos étnicos, dado que en el seno de un mismo grupo étnico puede aflorar problemas ocasionados por las diferentes formas de percibir el mundo circundante, o por las distintas experiencias personales que se han tenido a lo largo de la vida”
(Lovelace, 1995:77)

En definitiva, el primer paso del profesor es el reconocer que no todos los niños perciben la realidad de la misma forma y que sus estilos de comunicación y de relacionarse socialmente pueden ser muy variados. Siendo consciente de tales diferencias y reflexionando concretamente sobre cuáles van a incidir en el funcionamiento cotidiano de la vida en el aula y en el centro en general, tratando de evitar al máximo las *discontinuidades culturales* que a menudo se dan en los alumnos minoritarios entre su cultura de origen y la cultura que prima en los centros educativos.

De todo ello se deduce la importancia que tiene que el profesorado sepa organizar un modelo de interacción basado en el conocimiento y el respeto a las características de cada alumno, permitiendo el compartir diferentes estilos de comunicación, gestos y expresiones, etc. De lo contrario como señala Lennon (1988: 145) se produciría un excesivo distanciamiento cultural entre los alumnos minoritarios y la realidad educativa:

- A nivel de contenidos: los cuales se mostrarían como algo ajeno a los conocimientos que posee el alumnado culturalmente diferente.
- A nivel de relación educativa: ya que la escuela utilizaría formas de comunicación y de relación diferentes a las utilizadas por estos alumnos: expresiones lingüísticas, exigencias horarias, de jerarquías, etc.
- A nivel de formatos, al utilizarse la presentación de la información en forma abstracta, desligada del mundo real y práctico que envuelve al alumno.

Desde este inicio se crearía en el aula un clima de interdependencia mutua y relativamente profunda entre los componentes del grupo-clase, igualando status entre sus miembros, y haciendo que los alumnos perciban una valoración positiva de la diversidad, como circunstancia enriquecedora (Allport, 1954; Berry, 1988; Slavin, 1992), estimulando las oportunidades para que el alumnado desarrolle un aprendizaje

significativo y, por consiguiente, eligiendo estrategias metodológicas que dejen atrás una forma de enseñanza tradicional, que a menudo resulta contraproducente para el aprendizaje de unos alumnos socializados en culturas diferentes, evitando las repeticiones tediosas, la pasividad del alumnado, la información desvinculada de la realidad cotidiana, las enseñanzas abstractas, etc. (Knapp y otros, 1990).

Se estimularán las interacciones en el aula, y para aquellos alumnos que suelen estar sumergidos en una realidad social repleta de experiencias más bien marginadoras y devaluadoras, esta forma de actuar, facilitará una percepción positiva de su propio valor personal y académico, experimentando la sensación de que son capaces de aprender, al igual que otro compañero de clase (Jordán, 1997: 93).

Todo ello disminuirá el posible grado de conflictividad que pueda surgir en el ambiente educativo, derivado de un choque cultural, y estimulará positivamente las expectativas del profesorado hacia sus alumnos y el autoconcepto de éstos.

Muchos son los autores que apuntan a los *métodos cooperativos* entre los modelos didácticos organizativos más idóneos para lograr el éxito escolar en centros con alumnos heterogéneos culturalmente. Sin entrar en materia respecto a este tema, presentamos un esquema general que viene a concretar las características de los sistemas cooperativos de aprendizaje.

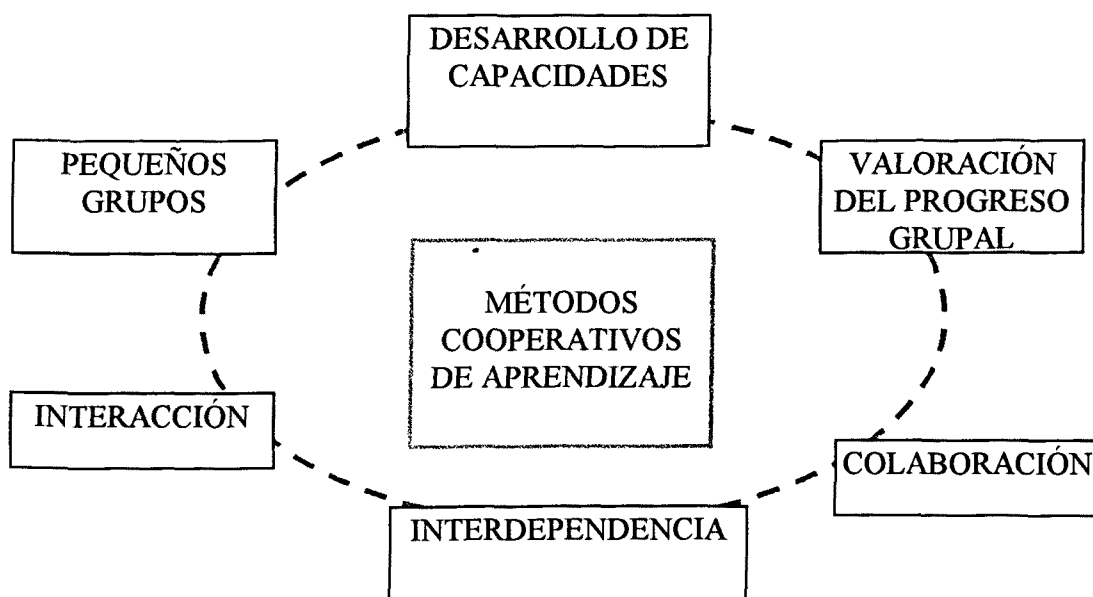


Fig. 40: Características de los sistemas cooperativos de aprendizaje para la interculturalidad

Como ya hemos argumentado, la enseñanza convencional expositiva, individualista, competitiva y con una evaluación uniforme, constituye uno de los factores más relevantes del fracaso escolar de los alumnos minoritarios (Jordán 1997: 95). El aprendizaje cooperativo conjuntamente con otras técnicas de interés ayudarán a crear un clima intercultural.

Así, Jordán (1997: 95-121) especifica una serie de estrategias que ayudarán a cultivar actitudes interculturales:

- Estrategias sociomorales: algunos programas de educación moral resultan de gran interés (AA.VV, 1994; Buxarrais y otros, 1989; Buxarrais y otros, 1991, Escámez, Ortega y Gil, 1989; Ortega, Mínguez y Gil, 1994; UNESCO, 1994) donde se ponen en prácticas técnicas como la discusión de dilemas, comprensión crítica, clarificación de valores mediante ejercicios como diálogos clarificadores, hojas de valores, cuestiones clarificadoras, frases inconclusas, etc.; comprensión crítica o la de autorregulación.
- Otras estrategias eficaces serían además: el proporcionar situaciones positivas de contacto vicario, la estrategia principle-testing (Lynch, 1986: 122-125), estrategias cercanas a las clásicas *reductio ad absurdum*, el drama, role-playing y búsqueda de información a través de lecturas, videos o explicaciones directas que pueden generar debates grupales o aclaraciones por parte del profesor, personas especializadas o mediadores culturales.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

Siguiendo a Ramsey (1989) citado por Santos (1994), a nivel histórico se puede hablar de la incorporación de una dimensión intercultural internacional al curriculum educativo y en la formación de los profesores a partir de la década de los sesenta, ello se llevaba a cabo a través de centros que ofrecían una breve formación en-servicio para profesores que desempeñaban su labor en contextos con problemas de segregación y de convivencia entre diferentes etnias, culturas y razas.

Generalmente se trataban de seminarios breves donde los temas centrales eran todos aquellos relacionados con la gestión y dirección de conflictos, relaciones intergrupos, mejora de relaciones escolares y comunitarias, etc.

Sin embargo, la insistencia de que todos los profesores llegaran a hacerse con un enfoque intercultural se hizo meridianamente clara en los años setenta, sobre todo quedó bien patente cuando en el 1977 el Consejo Nacional para la Acreditación en la Formación de los Profesores -National Council for the Accreditation of Teachers Education: N.C.A.T.E.-, hizo público un criterio explícito de *multiculturalidad* en todos los programas a desarrollar de formación del profesorado (Santos y otros, 1994).

Con el fin de dar soporte a los mandatos del Consejo se pusieron en marcha diferentes programas modelo de preparación docente, a todo ello se le sumó la bibliografía que a modo de guía se iba produciendo sobre el tema en cuestión, durante los setenta y principios de los ochenta. Se puede afirmar que el impacto inicial fue bastante considerable, ya que en este mismo periodo, países como Inglaterra o Canadá⁷⁸ articularon diversos programas de formación docente desde una vertiente intercultural.

Luego, tras este auge del primer momento, las referencias a este tema se han hecho más bien a nivel de revisión, y en todo caso para poder determinar unos mínimos en lo exigido por el propio N.C.A.T.E. (Santos, 1994)

En la actualidad, es obligada la observación de la falta de correspondencia entre la creciente necesidad de una perspectiva intercultural en el amplio espectro educativo, idea defendida por todos los teóricos y expertos en el tema, y el cambio realmente ocurrido en los programas de formación. De hay la incoherencia expuesta por Shaw (1988) entre la teoría y la práctica en la E.I.

Parece claro que nadie discute que la formación del profesorado constituye un punto crucial. Ello exige a los gobiernos el hacer un esfuerzo por acercar la política educativa que defienden a las necesidades sociales promoviendo en todo momento el desarrollo de procesos interculturales en el aula (Villar, 1992: 442-460). Tal esfuerzo se traduce en:

- Invertir la tendencia de la supuesta homogeneidad de los docentes para de esta forma asegurar que reflejen la diversidad ante los estudiantes.

⁷⁸ Estos países tenían una peculiar problemática en sus estructuras socioeducativas, ya que la vida social estaba muy fragmentada en diferentes tipologías culturales que coexistían

- Preparar a los docentes para trabajar con alumnos con bases lingüísticas diferentes, diferentes sistemas de valores y estilos cognitivos.
- Formar al docente para que comprenda los diferentes determinantes culturales -valores, creencias y actitudes- con las que se podrá encontrar en el aula.
- Facilitar la creación de climas de aprendizaje que faciliten la construcción de significados diferentes para los individuos y de esta forma percibir que los seres humanos en nuestra experiencia cotidiana vivimos en situaciones interculturales, porque en definitiva somos interculturales.

Tales premisas, a tener en cuenta por las Administraciones Educativas competentes, deberían reflejarse en una gama amplia de cursos, seminarios, lecturas dirigidas, experiencias clínicas y de laboratorio, practicums y otro tipo de experiencias de campo (Santos, 1994: 182) donde en líneas generales se incluyan aspectos como:

- El promover aptitudes analíticas y evaluativas, de modo que permitan afrontar diversos aspectos como la democracia participativa, racismo, sexismo.
- El desarrollar destrezas de clarificación de valores y de transmisión de los mismos.
- Examinar las dinámicas de diversas culturas y sus correspondientes implicaciones con el fin de desarrollar estrategias de enseñanza.
- Contribuir a que se establezca una base firme que aliente al desarrollo de apropiadas estrategias de enseñanza según las circunstancias.

Sin embargo, y sin ánimo de caer en el pesimismo, la implantación del interculturalismo en las escuelas es aún muy débil, sólo cabe analizar la falta de metas interculturales de los propios curriculums escolares (McCormick, 1984).

Lejos está el poner en marcha una educación para la comunicación intercultural de los grupos sociales, donde se incluya elementos de los mismos, donde se profundice en el conocimiento de la diversidad cultural y donde se genere una actitud de pluralismo cultural en el discente.

Hoy por hoy, podemos mantener la aseveración acerca de que la formación del profesorado no está preparada para una educación pluralista y que atienda a la

diversidad cultural en el aula. Una de las razones es obvia, y es que los profesores y sus formadores son, en general, producto de una educación monocultural (Vreede, 1990) a pesar de las declaraciones como la del Consejo de Cooperación Cultural:

“la situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir con personas de otro medio cultural. El papel del enseñante es esencial, no basta la buena voluntad. Es preciso que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. La formación de los docentes es la pieza clave de la E.I.” (Consejo de Cooperación Cultural, 1986:36)

A pesar de todo ello, cabe remarcar, que son más abundantes los programas de formación permanente que aquellos destinados a una preparación inicial, y en cualquier caso responden a un voluntarismo⁷⁹ específico del propio maestro que se preocupa por el tema de la interculturalidad.

4.1. Objetivos a alcanzar por cualquier modelo de formación intercultural docente.

Los planteamientos iniciales sobre formación del profesorado en materia intercultural deberán revisarse adecuadamente. Una formación intercultural supone una reciprocidad en el estilo de enseñanza, es decir, el establecimiento de una relación recíproca entre los alumnos que provienen de distintas culturas y al mismo tiempo un intercambio en la relación alumnos y maestros. Este cambio en el enfoque de la enseñanza requiere el desmontar el mito de la homogeneidad en el aula. El tutor deberá conocer las peculiaridades concretas de cada alumno y sus circunstancias y situación personal⁸⁰ (Schramm, 1992), se trata de personalizar la enseñanza flexibilizando los planes de estudios según la tipología del alumnado.

⁷⁹ Los programas de formación inicial en la mayoría de los casos responden a asignaturas de carácter optativo en la carrera de magisterio; sólo en la que fue RFA se puede hablar de una diplomatura con entidad propia, referida a aspectos interculturales. Se trata de una especialidad concreta dentro de la misma carrera. La formación permanente engloba a cursos, seminarios, conferencias, etc., destinados a profesores sensibilizados con el tema.

⁸⁰ En el caso de un alumno extranjero, el tutor debería tener conocimiento de su situación concreta y no exclusivamente una visión genérica de la cultura del país de origen. Se exige de una enseñanza individualizada y personalizada con una acomodación y flexibilización de los planes de estudios en función a las circunstancias.

Como indica Gay (1986), un modelo teórico de formación del profesorado debería de tener en cuenta las siguientes dimensiones.

- Conocer la teoría sobre E.I. El educador debería familiarizarse con la teoría que sobre E.I. se viene desarrollando en el ámbito pedagógico. De esta forma se puede establecer una claridad conceptual-lingüística en términos sobre los cuales se han podido definir diferentes acepciones: términos como "cultura", "identidad cultural", "etnia", "xenofobia", etc. Tales términos deberían ser conocidos con profundidad ya que permitirían un acceso fácil a los conceptos e ideas defendibles en las diferentes obras que sobre el tema se han escrito.
- Conocer y comprometerse a respetar y llevar a buen término una filosofía de E.I. En efecto, los docentes deberán darse cuenta de la existencia de una serie de valores, creencias y supuestos que subyacen en las diferentes conceptualizaciones de una E.I.
- Sería conveniente el fomentar una actitud positiva hacia la diversidad cultural, reconociendo las propias creencias y reacciones en este terreno. Deberán ser conscientes de que es en la escuela donde se puede abogar, más que en ningún otro ámbito, por una igualdad de oportunidades de aquellos grupos minoritarios, flexibilizando los parámetros educativos en función a las necesidades que precisen.
- Conocer adecuadamente las características de las culturas en contacto⁸¹. La E.I. no incluye exclusivamente enseñar a estudiantes étnicamente diferentes o culturalmente diferentes, sino también implica la educación de todos los alumnos en el conocimiento, respeto, apertura, etc., con relación a otros grupos diferentes.
- Adquirir una competencia pedagógica que se deriva en:
 - Proporcionar al docente un bagaje de estrategias educativas a la hora de intervenir convenientemente en la práctica. Ello se puede lograr

⁸¹ Jordán (1994) señala que lo ideal sería sobrepasar el simple conocimiento aséptico de cada una de las culturas en contacto, hasta llegar a empatizar, con ello se podría evitar el posible peligro que supone que la mera información genere actitudes todavía más etnocéntricas. El objetivo final de esta información sería el dotar al docente de una base de conocimiento que le ayude a extraer las implicaciones educativas adecuadas. Aquí se hará real la premisa de que todo aquello que se conoce se puede llegar a comprender mejor.

proporcionando al profesor unas prácticas supervisadas, en sesiones de observación y reflexión sobre experiencias concretas, con el análisis de situaciones prácticas reales, etc.

- Proporcionar un repertorio variado de estrategias metodológicas para facilitar su labor de adaptar la enseñanza a las diferencias culturales de sus alumnos.
- Adquirir una competencia mínima para saber diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos, así como para evaluar sus realizaciones escolares de forma diferenciada.
- Saber enjuiciar críticamente los libros de texto y cuanto material de consulta se utilice.
- Aprender a mantener relaciones positivas con todos los alumnos, pero especialmente con los pertenecientes a la minoría, así como con sus familias.

Finalmente, hemos creído conveniente completar este apartado con lo mencionado por Feroso (1992: 145-147), quien concretiza más a la hora de establecer los principales objetivos mínimos a alcanzar en cualquier tipo de programa de formación del profesorado, ya sea inicial o permanente.

Objetivos para un programa de formación del profesorado.	
<i>Objetivos referidos a la diversidad cultural.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover la integración en el país de acogida. ▪ Promover los conocimientos del proceso de endoculturación y de aculturación. - ▪ Informar sobre la cultura del país o países de origen y del país de acogida, dicha información será completa y rigurosa y se atenderá principalmente a aquellos países de origen que mayor contingente de inmigrantes proporcionan. ▪ Buscar el equilibrio y armonía en las sociedades multiculturales y multi-raciales.
<i>Objetivos referidos al multi-racismo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Combatir los prejuicios étnicos y racistas de toda índole (Barton, 1983). ▪ Favorecer la comprensión de las relaciones étnicas y, sobre todo, la repercusión de la etnicidad en la Pedagogía Intercultural y Diferencial. Se trata de educar para la convivencia entre etnias distintas y el respeto y aprecio por las tradiciones populares no sólo del país de acogida si no también de los países de origen.

Objetivos para un programa de formación del profesorado.	
<i>Objetivos referidos a la situación social.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conocer las peculiaridades sociales, culturales e históricas de los países de origen y del país de acogida. ▪ Informar sobre los movimientos migratorios en el país de acogida y sobre los conflictos y problemas que generan. ▪ Favorecer el <i>status</i> de los grupos inmigrantes, su autoestima y su papel de grupo minoritario en el país de acogida. ▪ Promover los canales de integración laboral, de la legislación de los cursos ocupacionales, etc.
<i>Objetivos referidos a la lengua.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promocionar el aprendizaje de la lengua oficial del país de acogida como segundo idioma. ▪ Suscitar interés por dominar una de las lenguas de los alumnos hijos de inmigrantes. ▪ Dotar a los futuros y actuales profesores de la metodología didáctica propia de la enseñanza de un idioma como segunda lengua.
<i>Objetivos referidos al currículum.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conseguir conocimiento de los <i>currícula</i> de los diversos niveles educativos en las escuelas multiculturales. ▪ Obtener el dominio de la metodología intercultural, tema, que como bien señala el autor, ha preocupado al Consejo de Europa, siendo motivo del Seminario de Limbourg (Bélgica).

Fig. 41: Formación del profesorado: objetivos (Fermoso, 1992: 145-147)

4.2. Marco legal e Instituciones colaboradoras.

Hoy por hoy, en nuestro país, los esfuerzos realizados en el ámbito de la Administración competente por llevar a cabo una adecuada preparación del profesorado en el terreno de la E.I., tanto por lo que hace referencia a planes de formación inicial como a planes de formación permanente, han sido escasos, esporádicos y fragmentarios, y que la falta de una legislación concreta y vigente que regularice la situación y especifique de forma clara la manera de actuación, han hecho que, por el momento, la derivación de la educación actual hacia una E.I. sea muy modesta.

A nivel europeo, se ha avanzado más en el tema, no se debe olvidar que son muchos más años de experiencia, conviviendo con una situación que en España se ha venido desarrollando en las últimas décadas: la migración y el convertirse de *país exportador de inmigrantes a país receptor*.

Podemos afirmar que la ausencia de unas disposiciones legales estrictas que otorguen obligatoriedad a la formación del docente en esta área, está bastante generalizada en todas las administraciones europeas, salvo algunas excepciones, aunque en realidad no se pueda hablar de un vacío legal absoluto ya que se tiene como punto de referencia por ejemplo:

- Las organizaciones internacionales asentadas en Europa: UNESCO, OCDE, cuentan en su haber con diferentes trabajos en pro de una E.I. y de la formación del profesorado en este tema.
- La Directiva 77 -486- de la CE, donde se propone el compromiso de asumir por parte de las sociedades receptoras en asegurar y mantener la lengua y la cultura originaria de los emigrantes, y además la petición de formación del profesorado en la dimensión intercultural.
- La Recomendación nº R -84- del Comité de Ministros de los países miembros de la CE sobre la preparación de los enseñantes en una educación para la comprensión intercultural, principalmente en contextos de migración. Este documento recomienda además el incluir una dimensión intercultural y de comprensión entre comunidades diversas en la formación inicial y en el ejercicio de los docentes.
- El Consejo de Cooperación Cultural desde el 1970, su Comité de ministros había invitado a los estados miembros a favorecer la integración de los hijos de los inmigrantes en el ciclo escolar del país de acogida. Esta recomendación fue reiterada sucesivamente en la Octava Conferencia del 1973 y en diversas conferencias monográficas celebradas sobre el tema. Pero no fue hasta que en 1975 el Consejo de Cooperación Cultural nombró a un grupo de trabajo, con el objeto de desarrollar su acción en el campo de la formación de los maestros. Dicho grupo ha elaborado diversos proyectos, divulgado, con sus publicaciones su política de Educación Intercultural.
- El Acta Única de 1992 aboga por la libre circulación de profesionales y de esta forma más que nunca se aconseja, en este mismo documento, cultivar el

interculturalismo interno⁸² o personal, cosa que exige la apertura mental del individuo para enriquecerse con otras culturas.

Este *interculturalismo interno* deberá ser complementado con un *interculturalismo externo* o *colectivo* resultado de los asentamientos de emigrantes del exterior de las fronteras europeas y donde se entremezclan costumbres, códigos éticos, creencias religiosas, todo ello de lo más variopinto.

- En el caso de la Constitución española se reconoce el derecho de las poblaciones étnicamente diferentes a practicar su cultura sin que se tenga que ver comprometida la propia igualdad de oportunidades en todos los campos y sobre todo en el educativo.
- Los diferentes documentos legales que vienen a desarrollar las prescripciones marcadas por la Constitución en España: LODE, LOGSE, Diseño Curricular de Base, LOPEGCE, etc., diferentes textos legales a nivel del territorio MEC y Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, como es el caso de Cataluña, tratan sobre programas de compensación educativa.

Una de las novedades recientes constituye el incluir en el PEC, como una modalidad fundamental, los proyectos para la integración de minorías étnicas y culturales, haciendo referencia a la necesidad de establecer una perspectiva intercultural, sobre todo en aquellos centros que escolaricen alumnos procedentes de culturas diversas y diferentes a la mayoritaria. Se trata de evitar que la acción y la responsabilidad compensadora queden relegadas al profesor de compensatoria, sin conexión con los restantes temas de la programación del centro y sin contacto con los componentes del claustro.

También, en estos textos legales, considerados los más interesantes y decisivos, se aconseja la formación de los profesores del Programa de Educación Compensatoria, formación que estará organizada en diferentes planes -provinciales, de cada comunidad autónoma, etc.- y que abarcarán aspectos específicos de su trabajo: psicopedagogía de

⁸² Hace referencia a la diversidad existente en la propia Europa entre los propios integrantes de la comunidad europea.

la infancia y adolescencia en situaciones de desventaja, *acción intercultural*, diseño y desarrollo curricular en referencia al tema, etc.

4.3. Diferentes modelos de formación.

Algunos teóricos sostienen que respecto a la figura del docente, en muchas ocasiones, se convierten en parte activa del problema y no en la solución, acorde con el modelo intercultural defendido, y por ello debería de contemplarse la formación del profesorado como algo ineludible.

La situación internacional actual, con respecto a este tema, y en el nivel universitario puede resumirse en cuatro etapas que describen condiciones y programas diferentes (Aguado, 1997), que van desde un etnocentrismo claro hasta un compromiso por reducir prejuicios y actitudes discriminatorias, incluyendo una perspectiva intercultural en todos los niveles de la enseñanza.

Entre los modelos de formación del profesorado que hasta el momento se han venido desarrollando Aguado (1997: 193) identifica cinco variantes, siguiendo las orientaciones de Sparks y Loucks-Horsley (1990):

- **Desarrollo guiado individualmente:** mediante un proceso de planificación y realización de actividades que promueven el autoaprendizaje.
- **Modelo de observación/valoración:** orientado a proporcionar a los profesores información sobre acciones y sus consecuencias.
- **Proceso de desarrollo y mejora:** centrado en el crecimiento profesional como el resultado de una implicación de los profesores en una adquisición de habilidades para la resolución de problemas.
- **Entrenamiento:** consistente en la adquisición de conocimientos y habilidades de instrucción individual o en grupo, mediante prácticas.
- **Modelo de investigación:** con la detección de un área o cuestión de interés, recogida de datos, interpretación y propuesta de cambios.

Después de esta clasificación de los diferentes modelos de programas la misma autora nos recuerda que la mayoría de los programas desarrollados, hasta la fecha en

Norteamérica, se centran en el modelo de desarrollo y mejora, con especial referencia a los problemas referidos a las relaciones humanas y la reconstrucción social. No obstante, en las instituciones superiores europeas se mueven en los dos primeros modelos.

En nuestro país, el etnocentrismo ha caracterizado la formación del profesorado durante muchos años, sin embargo, la cosa está cambiando y como veremos más adelante, la inclusión de asignaturas sobre E.I. en los nuevos planes de estudio, los cursos universitarios de postgrado y los cursos de formación permanente, están marcando una nueva dirección en esta cuestión.

Evidentemente los programas de formación de educadores, deberán formar parte de un proyecto más amplio destinado a implantar una verdadera política intercultural en todos los ámbitos educativos. Tales programas deberían estar diseñados para facilitar al profesorado:

- Una aproximación conceptual sobre diferentes enfoques, presupuestos en materia intercultural y su implicación educativa.
- Un conocimiento étnico referido a diferentes perspectivas de ver la vida, formas de vida, estilos cognitivos, estrategias de adquisición de los conocimientos y de actuación en función de las características culturales.
- Reflexión sobre actitudes, valores y expectativas personales: estilos de enseñanza, estrategias de trabajo específico, evaluación del clima escolar, los recursos, el curriculum.
- Sería interesante que se analizaran de forma reflexiva los puntos de encuentro y aquellos que verdaderamente separan a las diferentes formas culturales. Un análisis de esta categoría ayudaría a entender los posibles conflictos surgidos en el ámbito educativo ante una confrontación de distintas formas de ver la realidad.
- Los programas de formación del profesorado deberían tener en cuenta el poder orientar al docente en la observación y el diagnóstico, en propuestas de estrategias metodológicas concretas y en la presentación de materiales y recursos variados, y en estrategias que propicien la adquisición de destrezas

empíricas, analíticas, prácticas, comunicativas y evaluadoras desde una clara perspectiva intercultural.

4.4. Líneas generales del curriculum de formación.

En este apartado recogemos algunas reflexiones sobre esta cuestión, pero en ningún momento, se pretende agotar el tema.

En función a los objetivos a alcanzar en una preparación intercultural, se impone una adaptación de los contenidos del curriculum de formación del docente. Según Feroso (1992: 147-152) y sin ánimo de delimitar un *plan de estudios*, de forma orientativa, los grandes bloques temáticos a considerar en este tipo de formación quedarían definidos por:

- *El contexto social especialmente del país de acogida.* Donde se pueden establecer las siguientes áreas:

- *Estructura social política y cultural.* La estructura de la sociedad de acogida puede predeterminar una posible marginación de los inmigrantes debido a su rigidez o permeabilidad, o bien, muy al contrario, favorecer la movilidad social y la convivencia entre inmigrantes y acogedores. Disciplinas como la Socialización primaria o secundaria o Política de extranjeros o Estrategias de integración tienen un papel importante en la preparación de cursos o seminarios que trabajen este apartado.
- *Estructura y situación económica.* De ella dependerá la mejor o peor absorción de los inmigrantes: situación del paro laboral, política de desarrollo y progreso, relaciones sindicatos-patronales, etc.
- *Legislación escolar sobre inmigrantes.* Ya que ordenará la forma de integración de los hijos de inmigrantes: colegios especiales para ellos, unidades propias en centros públicos, integración completa de éstos en las aulas ordinarias, etc. También definirá las posibilidades de formación de los adultos inmigrantes que deseen o necesiten aprender la lengua del país de acogida, costumbres, etc.

- *Estilos de vida, fiestas y vestimentas.* Se trata de instruir a los profesores sobre estos tres aspectos referidos a los grupos acogidos.
- *Demografía.* Como indicador *sine qua nom* para obtener datos de gran interés: pirámide de edades, por razón de sexo, de pertenencia a la vida activa o jubilada, de los indicadores de escolarización, del aumento vegetativo, de la incidencia de las migraciones, etc. La distribución de la población autóctona y de los grupos acogidos establecerá un marco referencial a la hora de definir o adaptar la planificación educativa en función a las necesidades sociales de aquel mismo espacio.
- *Conocimiento de las Ciencias Sociales.* -Geografía, Historia, Religiones, etc.-. Se ha creído muy interesante mencionar que el mismo autor se remite a la exposición, detallada y seria, que una de las publicaciones del Consejo de la Cooperación Cultural -Consejo de Europa-, hace de este apartado, aplicado a Holanda. Y donde se considera que los objetivos de la enseñanza de la Historia conducen a la explicación de los fenómenos contemporáneos, de familiarización con otra época, con una sensibilización del papel de la tradición en la sociedad y de la concienciación de la evolución y sus causas.

El Consejo de Europa insiste en la preparación de los profesores interculturales en el conocimiento del pasado⁸³ (Perotti, 1989). La Geografía debería abarcar temas específicos tanto del país de acogida como del país de origen: comarcas que han tenido un mayor o menor éxodo, incidencias en la distribución física de una sociedad diversa, etc.

Todos estos aspectos del conocimiento de las Ciencias Sociales deberían, en todo momento, complementarse con seminarios monográficos sobre el Derecho de Extranjeros, Derecho laboral, Sociología de las Minorías Extranjeras, Geografía Social, Historia Social, Desarrollo socioeconómico en los países de origen, principales confesiones religiosas e influencia de la religión en la sociedad.

⁸³ En una publicación del Consejo de Europa sobre *Xenofobia* se cree interesante la formación histórica del profesorado tanto de la sociedad acogida como de aquella que acoge: posibles contactos anteriores, actitudes históricas de acogida de la sociedad receptora, antecedentes históricos del grupo inmigrado, su capacidad de adaptación e integración histórica, etc.

• *La raza.* El Consejo de Europa lucha contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia en una Europa (Perotti, 1989) cada vez más cosmopolita e interracial. Ello supone un cambio de actitudes por parte de los europeos, cosa ardua difícil si se considera que tales actitudes se han ido modelando a lo largo de la historia, alimentadas por prejuicios, guerras, deportaciones, limpiezas étnicas, etc.⁸⁴

Lo que sí resulta obvio es la necesidad de una E.I. que ayude a erradicar la xenofobia y el racismo que puedan darse entre la población europea, ya que la integración en Europa de inmigraciones africanas y asiáticas⁸⁵, hoy por hoy ya abundantes y bajo imprevisibles vías de crecimiento, parece ser un aspecto clave para lograr una convivencia satisfactoria.

• *La lengua.* La pluralidad lingüística es exponente de una pluralidad cultural (Fermoso, 1992: 151). Hay consenso entre los investigadores en que los profesores interculturales dominen la lengua del país de acogida y, al menos, otra de la propia de los inmigrantes. Posibles asignaturas referidas a la lengua y que podrían tratarse, ya sea de forma opcional u obligatoriamente, en la formación del docente en la interculturalidad, podrían ser:

- *Psicolingüística:* que ayuda a comprender mejor el pensamiento y la mentalidad de quienes hablan un idioma concreto.
- *Sociolingüística:* que estudia los condicionamientos sociales y las repercusiones biunívocas entre idioma-lengua y sociedad-comunidad. Lo etnosociológico como medio de conocer las relaciones de diversos sistemas culturales y el conocimiento sociolingüístico de la lengua, como factor de identidad del individuo, son dimensiones a incluir en los planes de formación (Rey, 1986).

⁸⁴ Cuando se revisan los planes de estudio de diferentes programas de formación docente en materia de interculturalidad, que han tenido lugar en Europa, se puede percibir la enorme preocupación por este aspecto: modelar actitudes entre la población europea hacia la aceptación, tolerancia y convivencia con otras razas o etnias. La Etnografía y la Socioetnicidad así como el estudio de los Derechos Humanos, parecen ser áreas a considerar.

⁸⁵ La reciente guerra del Golfo ha servido para alertar a los políticos y jefes de Estado europeos sobre los crecientes movimientos migratorios hacia Europa, en busca de trabajo, subsistencia y una cierta calidad de vida con la que no cuentan en su país de origen.

Se considera que en España son más de 800.000 los extranjeros afincados en este territorio, siempre considerando que son una cuarta parte de los que han obtenido permiso de residencia.

En Europa de los aproximadamente 320 millones de habitantes, 12 millones son extranjeros, computados oficialmente.

- *Didáctica de una segunda lengua*: que atenderá a la expresión oral y escrita, a la lectura, escritura, fonética, ortografía, etc.
- *Literatura*: para, de esta forma, conocer un poco más las raíces de esa cultura y también, a nivel práctico, para aprender a seleccionar textos para clases interculturales.
- *Área de Pedagogía y Prácticum*. Fermoso (1992: 152) establece las siguientes asignaturas específicas de la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado en el terreno intercultural:
 - *Organización escolar y estructura didáctica* de los países de origen y del de acogida: conveniencia e inconveniencia de constituir unidades escolares especiales para los alumnos extranjeros, integración completa de los extranjeros en centros ordinarios. También se estudiará cómo podrá organizarse el equipo docente que trabaja en un ambiente escolar intercultural.
 - *Sociología escolar y de la educación*. Solidaridad y aceptación recíproca. Ayuda a las familias de extranjeros y en definitiva el estudio del proceso de aculturación y socialización secundaria de estos grupos minoritarios.
 - *Orientación profesional*. Con el fin de orientar a los alumnos al final de la primaria, o bien para saber diagnosticar las capacidades y posibilidades laborales de un individuo en un país que no es el suyo.
 - *Practicum*. Según el autor al que se hace referencia en este apartado, con el Practicum se capacitará al futuro profesor para la "enseñanza asistencial" a alumnos minoritarios, orientándole para comprender y resolver los problemas más habituales que presentan los alumnos extranjeros en el aprendizaje.
 - *Recursos materiales*. Serán los propios y adecuados para servir de apoyo a todas aquellas áreas de las cuales se ha ido haciendo mención.

Y finalmente y para tener una visión resumida, desde otra perspectiva, de las dimensiones que cómo mínimo deberían contemplarse en el currículo de cualquier plan

de formación del profesorado, el propio Consejo de Europa definió los siguientes puntos a nivel orientativo:

- Aproximación histórica a los movimientos migratorios.
- Estudios etno-sociológicos.
- Estudios comparados.
- Aproximación sociolingüística de la lengua.
- Introducción a la lingüística comparada y psicolingüística.
- Revisión de las materias de enseñanza desde esta perspectiva.
- Revisión del sentido de la evaluación.
- Conocimiento real de la situación de los emigrantes.
- Contactos con comunidades de emigrantes y autóctonos.
- Aprendizaje de la colaboración en equipos polivalentes e interculturales.

4.5. La formación inicial del docente.

Sin pretender agotar el tema, dando unas pinceladas sobre algunos aspectos, se hace mención de ideas como:

*"La formación del profesorado es la llave real de una Educación Intercultural."
(Rey, 1986: 167)*

Villar (1992: 451) de acuerdo con Rey (1986) establece la necesidad de abordar el tema de la interculturalidad desde el primer momento en la formación del docente, desde su formación inicial.

Se trata de que los planes de estudio a desarrollar en las Escuelas de Magisterio estén impregnados de una nueva filosofía sobre la transmisión de valores a la gente joven y niños de una sociedad cada vez más pluralista. El mismo autor explicita que la formación inicial del profesorado en E.I. deberá preparar a los docentes para:

- En primer lugar, comprender a sus alumnos y a sus entornos familiares: sus estilos de vida, ambiciones, creencias, esquemas de conducta, religión, etc. De esta forma se garantizará un reconocimiento de la diversidad de valores culturales y a la vez un enriquecimiento cultural de todos.

- En segundo lugar para conocer y utilizar diversas metodologías de entrenamiento.
- En tercer lugar se deberá conseguir las dimensiones de *concienciación y relacional* de la E.I., ésta deberá presidir, como una forma diferente de concebir la educación, tanto en la formación inicial del profesor como en su formación permanente.
- Y finalmente para conocer y saber hacer uso de los diferentes recursos didácticos conceptuales y metodológicos abalados por un entrenamiento previo.

Sin embargo, si se analiza la situación son pocas las Administraciones Educativas Europeas, que enfocan este tema, en la formación del docente, desde un primer momento.

La formación inicial desde la perspectiva intercultural se ha visto sometida a los más diversos avatares desencadenados ya sea por distintas concepciones y tipologías que sobre E.I. han imperado, o bien por las presiones sociales, legales, pedagógicas y psicológicas para la introducción en los planes de estudio de una nueva filosofía y en definitiva de una diferente forma de entender la educación.

De nuevo la teoría está muy por delante de la práctica concreta, a pesar de ello, sería conveniente realizar una reflexión sobre cuales son las tendencias, modelos y proyectos que sobre este aspecto han ido elaborando los teóricos y expertos en la materia.

Vicén (1992: 600-601) en una de sus recientes investigaciones sobre el tema, y después de trabajar con una muestra lo suficientemente extensa de docentes en ejercicio, establece las acciones globales, que integradas en la formación inicial del docente, deberían tenerse en consideración. Así los ámbitos de actuación se estructurarían de la siguiente forma:

- *Ámbito disciplinar:* o de materiales de estudio propias de las áreas de conocimiento de las Ciencias de la Educación, con un criterio de interdisciplinariedad, para lograr una formación global del alumnado y abordar, metodológicamente, las diversas materias desde su especificidad.

- *Ámbito temático*: hace referencia tanto a los temas de estudio como a las actividades prácticas que se deriven, teniendo en cuenta la proyección que existe en su futura aplicación en un aula. Este ámbito temático, la misma autora establece dos vertientes claras que se resumen en el siguiente cuadro:

RELACIÓN TEMÁTICA POR ASIGNATURAS	<p><u><i>Teoría de la Educación.</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización del Multiculturalismo e Interculturalismo. - Presupuestos básicos de la Educación Intercultural. - Principios generales de la Educación Intercultural. - Valores y actitudes de la Educación Intercultural. - Educación para la paz, la convivencia y la solidaridad. <p><u><i>Pedagogía Social.</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión social. Estudio sociológico del Interculturalismo. - Dinámica de las relaciones humanas (desarrollo de la convivencia: actitudes y técnicas). - Conocimiento de las distintas culturas que coexisten en el entorno próximo de nuestra comunidad o provincia. <p><u><i>Didáctica General.</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El PCC desde la perspectiva intercultural. - La Programación Curricular de Aula desde la perspectiva intercultural (flexibilidad para las diferencias). - Diversificación curricular. - Adaptaciones curriculares al servicio del contexto intercultural. - Posibilidad de aprovechar las propuestas de centro. - Recursos didácticos: vídeo, fotografía, lectura de la imagen. <p><u><i>Organización Escolar.</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Organización abierta</i>: <ul style="list-style-type: none"> - El Proyecto Educativo de Centro al servicio de la comunidad educativa a la que pertenece: confesionalidad, la lengua, actitudes y valores que sistemáticamente se pretende fomentar en el centro. - Estrategias de participación efectiva para que todos los integrantes de la comunidad educativa intervengan en la elaboración, desarrollo y evaluación del PEC. • <i>Organización flexible en el centro</i>. <ul style="list-style-type: none"> - Organización flexible en el aula: flexibilidad de los grupos de horarios-tiempos-espacios, de formas de intervención educativa, de organización del profesorado. - Criterios e indicadores de la evaluación inicial y procesual. - La flexibilidad en la promoción del alumnado.
--	--

Fig. 42: Formación del profesorado: Relación temática por asignaturas.

PRÁCTICAS ESCOLARES.	<p><u>En los centros escolares.</u></p> <p>Las prácticas escolares se asentarán en la realización y puesta en práctica de una programación de aula que deberá estar enmarcada en lo que deberá ser el Proyecto educativo de Centro. Incluirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis del contexto. - Señas de identidad. - Medios y recursos personales y materiales. <p>En el tema del Interculturalismo es imprescindible que se traten aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presencia/influencia de grupos étnicos-culturales en el centro. - Actitudes y valores que se trabajan: respeto al pluralismo ideológico y cultural. - Educación para la paz, la convivencia y la solidaridad. <p><u>Desde las aulas de Magisterio.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor-tutor orientará actividades concretas para llevar a cabo la atención a la diversidad: temas monográficos, presentación de materiales curriculares elaborados, Unidad didáctica de neolectores, videos didácticos, trabajos prácticos de organización flexible.
-----------------------------	--

Fig. 43: Formación del profesorado: prácticas

Todo cuanto se lleva dicho llevará al maestro a una adopción del concepto de interculturalismo como elemento distintivo de su propio estilo de docencia.

Sin embargo, al realizar un análisis de la realidad formativa en nuestro país hay algo que choca desde un primer momento. Según las directrices dadas para el currículo de Educación Primaria -Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre- y en función a las enseñanzas mínimas contempladas en dicho texto, se pretende que un niño pueda llegar a dominar entre otros los objetivos siguientes:

"j) Conocer el patrimonio cultural, participación en su conservación y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de dicho derecho."

"g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las presentes situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales."

Tales metas exigirán, del docente, el diseño de unidades didácticas o de un currículo, como mínimo en el área de Ciencias Sociales, que se contemple desde un enfoque intercultural, obligando a una interdisciplinariedad.

La formación inicial del docente en este terreno se podría tachar de insuficiente. Si se analizan los contenidos de las materias troncales que son de obligado cumplimiento para la obtención del título oficial de maestro, en las distintas especialidades, no se evidencia ninguna sensibilidad ante la dimensión intercultural, salvo en la materia troncal de Sociología de la Educación donde se desarrolla la educación multicultural/intercultural como un tema concreto.

Esta situación lleva a Ginsburg y Clift (1990) a señalar la existencia de un curriculum oculto, en este terreno, a nivel formativo en las instituciones universitarias de formación inicial del maestro. La no manifestación explícita, estudiada y programada de una formación intercultural, lleva a que se potencie, en mayor grado, una dimensión implícita, subjetiva, oculta y personal.

A modo de ejemplo, en un estudio sobre la situación educativa en los EE.UU., ante una situación análoga a lo comentado con anterioridad, donde las directrices generales de los planes de estudio para la obtención del título de maestro no están de acorde con lo exigido en los centros a nivel operativo e institucional, se observó que la limitada atención que se prestaba en el curriculum universitario explícito de formación inicial a los conflictos sociales, a los conceptos de clase, género, y raza, era debida al poco interés que estos tema suscitaba entre el profesorado en general

4.6. La formación permanente del docente.

La formación permanente del profesorado se atenderá a nivel aproximativo, señalando una serie de cuestiones que se consideran de interés para el presente estudio.

Una realidad en constante cambio y evolución hacen necesario la puesta en práctica de planes de formación permanente o de reciclaje, que permitan a cualquier profesional adaptarse a las nuevas exigencias que se vayan produciendo. Evidentemente esta necesidad, que se da en todos los ámbitos profesionales, se hace especialmente manifiesta en el medio educativo.

El docente deberá estar *al día* y adecuarse a las necesidades del momento. Por ello, se puede afirmar que todos los países actuales que han afrontado procesos de reforma, como es el caso de España, han definido de forma clara las bases de modelos de formación permanente del profesorado. Tales modelos poseen unas características y

unos rasgos que hacen confluír en la búsqueda de un perfil deseable de docente para sociedades con un sistema social democrático (Villar, 1992).

De forma concreta, el plan marco de actuación en la formación permanente de los docentes en los países europeos, hecho público en un documento de la Comisión de las Comunidades Europeas (1991), establece como fines y objetivos:

- Indisociar la formación continua de los formadores de la de los adultos.
- Controlar la calidad de la formación tanto como la de la producción empresarial.
- Romper las barreras rígidas entre formación inicial y continua de los formadores.
- Preparar formadores ocasionales frente a los del tiempo parcial.
- Ampliar las tareas formativas.
- Individualizar la formación.
- Aunar los sectores público y privado.
- Ampliar los saberes a otros distintos a los estrictamente escolares.
- Dotar de mayor autonomía y flexibilidad a las instituciones de formación del profesorado.
- Buscar una mayor cualificación en los profesionales.

Estos objetivos son congruentes con el principio establecido en la Resolución nº 1 de la XV Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Helsinki en 1987 y que señala que en el tema de la formación continua se debería:

" Procurar multiplicar las ocasiones de los docentes de beneficiarse de un gran abanico de conocimientos especializados, incluso a nivel de la enseñanza superior, así como de experiencias extraescolares, en especial en el medio industrial y comercial." (Consejo de Europa, 1987:10)

De esta forma la política de formación continua del profesorado ha desarrollado ampliamente los programas diseñados, considerando varios ámbitos de actuación:

- Planes de formación para la Comunidad educativa entera, para que así los colectivos que la componen adquieran conciencia y se comprometan en el adecuado y moderno funcionamiento de la institución educativa que integran.

- Planes de formación del profesorado de la zona o centro, para ofertarle recursos formativos generales en cuanto al desarrollo y/o adaptación de conceptos y procedimientos y actitudes a todos los niveles pero especialmente desde una dimensión intercultural.
- Al profesorado que desarrolla funciones tutoriales o de apoyo a aulas donde se acogen a alumnos pertenecientes a grupos étnicamente y culturalmente diferentes, con la finalidad de ofertar recursos formativos y estrategias educativas concretas para la realización específica de las programaciones del aula según las distintas realidades.

Todo ello se concreta mediante la puesta en marcha de masters, cursos de postgrado y seminarios orientados por la Universidad. También se cristaliza en cursos dirigidos a maestros directamente implicados, con minorías étnicas y culturales en el aula. O bien a través de proyectos de formación de centros, grupos de trabajo, etc., bajo la dirección de la Universidad, CRP, departamentos didácticos de los propios centros, ICEs⁸⁶, etc.

5. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DOCENTE EN EUROPA.

5.1. Iniciativas e Instituciones europeas implicadas y colaboradoras.

Los docentes tienen que preparar a estudiantes para que comprendan sistemas de comunicación creados socialmente en los niveles estructurales -amistad, matrimonio, familia, equipos de trabajo, etc.-, situacional -trabajo, diversión, religión, etc.- y de significado -cumplidos, críticas exigencias, atracción, etc.-, que producen dificultades en la interacción dadas las diferencias de códigos y símbolos culturales. En definitiva, el docente debería mostrar las redes de comunicación, a todos los niveles, con el fin de que exista un ajuste intercultural adecuado. Para ello se precisa de una profesionalización del maestro.

⁸⁶ Destacar la iniciativa del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona que desde el 1991 ha puesto en marcha un programa de formación permanente del docente en materia de E.I. Así durante el curso 1994-95 se realizaron las primeras experiencias en la formación de formadores sobre este tema, con la finalidad última de atender a las necesidades con las que se enfrentaban docentes cuya labor se desarrollaba en ámbitos educativos interculturales.



Frente al paradigma tradicional formativo de *aprender a enseñar*, ahora, la formación del maestro deriva hacia una dimensión más académica, hacia dominios más cognitivos y afectivos, fundamentada en teorías científicas y sociales que le capaciten para la comprensión de los procesos que ocurren en la sociedad y para que tenga, además, conciencia de los problemas éticos y políticos (Villar, 1992: 458).

A estos preliminares genéricos se le deberá sumar lo establecido por el Acta Única de 1992 y la libre circulación de profesionales por Europa, hecho que obliga a cultivar el llamado *interculturalismo interno* o *personal*, que exige la apertura mental del individuo para enriquecerse con otras culturas.

Por todo ello, las instituciones de educación superior encargadas, en última instancia, de la formación de los profesionales deberán adaptarse a estas necesidades y como mínimo garantizar una igualdad de oportunidades en educación superior que implicará derechos semejantes para los individuos de raza, grupos sociales, nacionalidades, regiones y orígenes educativos diferentes, entre adultos y jóvenes, y entre sexos.

Se debe perseguir una internacionalización del aprendizaje mediante:

- Flujo de nuevos conocimientos científicos y aplicados.
- Flujo de profesores universitarios.
- Flujo de estudiantes.
- Cambio de contenidos curriculares.

Junto a estas dinámicas de cambio, existe la necesidad de que las universidades respondan a nuevas obligaciones y demandas que según Dillemans (1989) citado por Villar (1992: 447), se concretan en: una educación continua, técnicas de aprendizaje a distancia, nuevas tecnologías de la educación, originales programas de postgrado de carácter interdisciplinar internacional, contratos de investigación a largo plazo, tareas de asesoramiento, nuevos canales de transferencia del conocimiento, etc.

Se deben crear nuevas redes en el ámbito universitario que aporten una mayor colaboración científica y técnica con la escuela. La colaboración interinstitucional y transcultural entre ambas entidades puede dar como resultado el desarrollo profesional de los profesores, dado que se parte de una interacción previa.

Sobre este tema y a lo largo de los años de haberse constituido la Comunidad Europea se ha puesto en práctica diferentes programas educativos que atiendan a una dimensión intercultural en cuanto a la formación del profesorado y escolarización de individuos de otras culturas, con todo lo que ello supone. Entre todos los programas educativos que mayor incidencia han tenido en la formación de los docentes están:

- **Programa COMETT:** El Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Educación y Formación para la Tecnología -COMETT- fue instaurado en el 1987 y tiene como misión principal el favorecer las relaciones entre los mundos académico y productivo, y para ello se requiere la promoción de la cooperación transnacional universidad/empresa/escuela.

Favorece, también, el intercambio de personas, conocimientos, programas de entrenamiento, etc. Se quiere, por medio de este programa, desarrollar las tecnologías y estudiar, por ejemplo, el impacto de la informática en las lenguas nacionales y en las culturas, ya que se ha dado pie a una "colonización cultural" basado en el software informático.

Y por último promueve la igualdad entre sexos, implicación de las regiones menos favorecidas, etc. Los resultados últimos de su aplicación supone la libre circulación de gente cualificada que pone en contacto destrezas relativas a su entrenamiento.

- **ERASMUS.** Puesto en marcha en el 1989. Este programa se refiere a la movilidad de los estudiantes y profesores de los países comunitarios, favoreciendo la comunicación recíproca y el intercambio de experiencias y conocimientos. Promueve la conciencia de identidad nacional o regional, pero también el carácter distintivo de la propia cultura y lo que tienen en común con la cultura de los otros vecinos. Por lo que hace referencia al profesorado, su formación se puede internacionalizar a tres niveles diferentes dentro del programa ERASMUS:

- a) Diversidad curricular.
- b) Estudios de casos: donde se puede estudiar como los diversos países se están especializando en líneas de investigación educativa: Inglaterra en la evaluación de centros, Francia en la aplicación de tecnología educativa en el curriculum, los belgas en la orientación psicosocial, los alemanes en las reformas de la educación preescolar y primaria, los daneses en la organización comprensiva, etc.

c) Movilidad del profesorado.

Sin embargo hay un dato muy curioso del que Bruce (1989: 39) da cuenta: del informe que la Comunidad solicitó a la Asociación de Formación del Profesorado en Europa -ATEE-, acerca de la participación del profesorado en este programa se observaron que:

- Era necesario establecer un vínculo más fuerte entre profesores universitarios y escuelas implicadas.
- Se reconoció la dificultad de que la cooperación alcanzase a supuestos de prácticas en colegios de otros países.
- Y el más interesante era que ni los profesores ni los formadores estaban interesados plenamente en los Programas de Cooperación Interuniversitario, ya que implicaba una movilidad que no estaban dispuestos a aceptar. El mismo autor afirma que así como otros profesionales, abogados, ingenieros, médicos, etc. están dispuestos al cambio, los profesores son reticentes a los mismos y el motivo al cual alude Bruce es el hecho de su condición o status de funcionario del cual gozan en diversos países.

- **LINGUA.** Es a través del aprendizaje de una lengua como se puede llegar a conocer y respetar a una cultura. La Comisión de la Comunidad Europea propone el programa Lingua con el objetivo claro de promover y enseñar las lenguas modernas y oficiales de la Comunidad Europea, aunque también se orienta como algo deseable al conocimiento de las otras lenguas, también de la Comunidad, pero que no son oficiales.

Se considera que a través de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se comparten "imágenes culturales" que hasta cierto punto rompen con el etnocentrismo estrecho, favoreciendo la integración, cooperación y el respeto cultural (Villar, 1992)

- **TEMPUS.** Se trata de un programa orientado a los países del Este de Europa que tiene como misión el preparar a las nuevas generaciones de jóvenes, como se hace en la Comunidad Europea por vía de programas COMETT y ERASMUS.

Otros proyectos suficientemente consolidados en Europa y que sirven como punto de referencia para evaluar la voluntad política de la Comunidad de romper fronteras y a aceptar la diversidad de su propia realidad son: la red EURYDICE, el proyecto de traducción automática EUROTROPA, JUVENTUT EUROPEA -de

intercambio entre jóvenes-, EUROTENET, ARION, TEMPUS, FORCE, IRIS, organismos como, CEDEFOP, programa COMENIUS, etc.

Lo que resulta evidente es que Europa se está abriendo intra y extra muros. A la libre circulación con ocasión del mercado interior de 1992 sucede también la intensificación del mercado europeo con la zona de libre comercio, cosa que está provocando una nueva dimensión en los intercambios con los países del Este. Todo esto intensificará las relaciones entre los diferentes estados miembros. Pichl (1989), al respecto, recuerda que en un futuro inmediato habrá otro tipo de movilidad de masas en la Comunidad Europea, y que irá adquiriendo importancia paulatinamente, que se traducirá por un intercambio fluido de personas con cualificaciones especiales.

Ante tal perspectiva de futuro Knapp (1990) llama la atención sobre el problema de la comunicación intercultural señalando que de no establecerse un año de preparación previa en la solución de los problemas de comunicación, de integración de las culturas y sus correspondientes normas y concepciones que están implicadas no se llegará nunca a una correcta promoción de la cooperación técnica o industrial. Hasta aquí llega la dimensión intercultural de la sociedad actual.

5.2. Tendencias actuales en la formación de educadores en Europa. Ejemplos de algunas experiencias de formación.

Revisando el origen de la formación institucionalizada del actual profesorado europeo de primaria, se observa que se sitúa en fechas relativamente recientes. Así en Austria-Prusia se puede estimar a partir del 1774-1806, en Bélgica en 1842, Dinamarca en 1800, Holanda 1816, Reino Unido-Escocia- 1836, España 1839, Luxemburgo 1845, Italia -Piamonte- 1858 y Portugal 1862, -Guardia 1992-. Su origen está ligado a distintas circunstancias de orden político, económico-sociales, culturales e incluso religiosas, elementos que darán lugar a diferentes Sistemas Educativos y de formación del profesorado.

Además de estas matizaciones surgidas por una serie de condicionantes sociales, históricos, etc., los modelos de formación del profesorado se pueden diferenciar cuando se trata el tema intercultural.

Como es lógico, ha sido en los países tradicionalmente de acogida en donde el interés por este tema se ha hecho más evidente, tanto más cuanto mayor ha sido las

inmigraciones y mayor el nivel universitario del país. Cosa que se ha hecho evidente con la puesta en práctica de planes de formación concretas.

En el presente apartado se realizará un breve recorrido por las diferentes experiencias puestas en marcha al respecto en países puntera europeos. Para ello se tendrán en cuenta las aportaciones que Feroso (1992: 132-140), apunta.

5.2.1. Alemania.

Cuatro son los organismos e instituciones que han alentado el estudio e investigaciones en el terreno de la E.I.:

- *Forschungsgruppe ALFA* -Grupo de investigación ALFA-
- *Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung* -Instituto para la Educación y Formación Intercultural-, dependiente de la Universidad de Berlín y desde donde se asume la responsabilidad de los cursos de Diplomado, Magister y Doctorado sobre el tema tratado.
- *Sprachverband Deutsch für Ausländische Arbeitnehmer* -Unión Filológica del Alemán para trabajadores extranjeros-, se ha dedicado de modo especial a la enseñanza del alemán, como segunda lengua de los inmigrantes afincados en territorio alemán.
- *Deutsches Institut für Internatinalre Pädagogisch Fordchung* -Instituto Alemán para la Investigación Pedagógica Internacional-, desde donde se han publicado numerosos estudios sobre Interculturalismo.

Por lo que hace referencia a la formación del profesorado de forma más concreta, se puede decir que de los diez Länder que constituyen la República Federal de Alemania (1949-1990), seis atienden en alguna de sus Universidades o Escuelas Superiores Pedagógicas a la formación inicial y permanente de los docentes en el terreno de lo Intercultural, ya que la sociedad alemana es una sociedad con un fuerte contingente de inmigrantes extranjeros.

Alemania ha optado por dar solución a la situación multicultural de su contexto social acudiendo a la vía integradora y no a la absorción de la minoría por parte de la mayoría autóctona. Todo ello deriva hacia un respeto a los idiomas y acervo cultural de quienes no están en su país de origen.

Se habla de una *Ausländerpädagogik* -Pedagogía para extranjeros-, cuando se trata del currículo de los programas de formación. Lo que resulta evidente es que Alemania, por circunstancias históricas, se ha visto obligada a ser tolerante y a crear un cuerpo de doctrina que prepare a los futuros profesores hacia una E.I. Los Länders que diploman en Pedagogía de Extranjeros son: Niedersachsen -Baja Sajonia-, Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfale -Renania del Norte-Westfalia- y Rheinland-Pfalz -Renania-Palatinado-.

En la actualidad son más de doce las escuelas superiores pedagógicas o universidades que ofertan, en sus planes de estudios, la especialidad de Pedagogía de Extranjeros, entre las de más solera están:

- La Universidad de Oldenburg -Baja Sajonia-.
- Las Escuelas Superiores Pedagógicas de Heidelberg, Reutlingen, Schwäbisch Gmünd y Weingarten -Baden-Württemberg-.
- La Universidad de Bremen -Bremen-.
- Las Universidades de Giessen y Kassel -Hessen-.
- Las Universidades de Bielefeld, de Essen y de Colonia -Renania del Norte-Westfalia-.
- Universidades de Renania-Palatinado.

Como se trata de un tema que preocupa no sólo a la sociedad alemana, sino también a sus representantes, los esfuerzos por llevar a la práctica una verdadera E.I. han sido notables. Ello se ha traducido en una formación inicial del docente, a través de los diversos planes de estudios universitarios, en múltiples experiencias de formación permanente y sobre todo por una inmensa bibliografía que sobre la cuestión sirven de base teórica, documental y de asesoramiento, y en donde se recogen experiencias y diferentes posturas de expertos como Döbrich-Müller.

5.2.2. Dinamarca.

En este país se prescribe, por orden ministerial, la necesidad de una formación inicial del profesorado que más tarde ejercerá con alumnos extranjeros, con el fin de garantizar una atención adecuada a tales individuos en función a sus necesidades en el país de acogida.

"Los alumnos de lengua extranjera, de acuerdo con lo prescrito en las Reglas 7 y 10 han de ser atendidos por profesores que hayan recibido una formación especial; sólo en casos especiales pueden hacerlo profesores sin esa preparación." (Orden ministerial, 1978. En Feroso, 1992: 135-136)

Atendiendo a tal disposición legal, los futuros maestros de primaria que se preparan durante cuatro años en entidades de carácter privado llamadas Escuelas Danesas de Maestros, desde el 1979 reciben cursos breves de reciclaje para aquellos profesores que han de ejercer con alumnos de inmigrantes. Generalmente la duración de estos cursos es de dos semanas.

5.2.3. Reino Unido.

Según los estudios realizados por Feroso (1992: 137-138), estamos ante el país que mayor esmero demuestra en la formación inicial y permanente del profesorado en materia de E.I.

Desde la mitad de la década de los sesenta los Colleges y los Departamentos de Educación comenzaron a preparar a los docentes para poder atender a los hijos de los inmigrantes. Sin embargo, se podría decir que son tres las instituciones que mayor interés han demostrado por una formación del docente en estos términos:

- *Community Relations Commissions -CRC-*: que lleva trabajando en el tema desde 1968. Los estudios realizados son de gran interés y constituyen una fuente de información básica para cualquier investigación que a posteriori se pueda llegar a realizar sobre E.I. En los últimos años con la CRC colabora la *Association of Teachers in Colleges and Departments of Education -ATCDE-*, en el desarrollo de experiencias en torno a E.I.
- *Commission for Racial Equality -CRE-*, creada en 1977, trata con especial atención los conflictos raciales.
- *National Association for Multiracial Education -NAME-*, con unos objetivos similares a los de la CRE.

Si se hace un repaso histórico de la evolución del tratamiento de la E.I en este país, se podría afirmar que una fecha clave fue cuando en 1971, la Secretaría de Estado para la Educación y la Ciencia, comisionó a unos técnicos con el fin de que realizaran un informe sobre el estado de la cuestión. Tal informe concluyó recomendando que en la educación general se debería sensibilizar a los alumnos para entender la diversidad

cultural de la sociedad de aquel momento. Dos años más tarde, un Comité Parlamentario sobre relaciones raciales y la inmigración afirmaba:

"Todos los estudiantes de los cursos iniciales y de postgrado deben ser alertados sobre la circunstancia de que sea cual fuere lo que hubieran de enseñar, lo habrían de hacer en una sociedad multicultural."(Report, 1973; en Feroso, 1992:138)

Tal interés por la E.I, obedecía, en buena medida, al clima creado por la publicación de los *Syllabus de la Educación Multicultural*, por la CRC en 1970. De todas formas la creciente inmigración procedente de países asiáticos y afro-caribeños, planteaba un problema que era necesario atender. Por ello la CRC y la ATCDE hicieron públicos unos estudios referidos al cómo y cuando se debía formar al docente para poder hacer frente en el aula a la realidad multicultural con la que se iba a encontrar. Se señaló la importancia de una formación permanente para quienes estaban en ejercicio⁸⁷, en donde se tratarían tres niveles claves:

- Nivel de educación informal.
- Nivel técnico: diseño del curriculum, etc.
- Nivel afectivo: purificación de actitudes para quienes provienen de cultural o grupos étnicos distintos.

La bibliografía e investigaciones que sobre E.I. se han realizado en el Reino Unido han sido determinantes para configurar un marco teórico referencial en esta área. Así se pueden citar autores como Craft, Hobbs, Hicks, Little, Chambers, Verma, Willey, Hannan, etc..

Hoy por hoy son muchas las universidades que dedican su esfuerzo a la investigación en este campo y que además ofrecen cursos y seminarios de formación, en donde se desarrollan temas como:

- Educación para la vida en una sociedad intercultural.
- Raíces históricas para una Gran Bretaña intercultural.
- Educación en una sociedad multiétnica.

⁸⁷ En este último estudio (CRC-ATCDE, 1974) se pensó que la edad de dieciocho años, que era la edad en la que los estudiantes de Magisterio empezaban la carrera, no era la más propicia para concienciar a los futuros maestros sobre la realidad intercultural. Por ello se aboga por una sólida y adecuada formación permanente para quienes ejerzan la docencia y con el objetivo claro de consolidar los conocimientos que en la carrera se otorgaron sobre E.I.

- El inglés en la escuela intercultural.
- Relaciones entre comunidad y raza.
- Educación Urbana.
- Escuela y Comunidad.
- Literatura caribeña... etc.

Sin embargo y a modo indicativo, es interesante conocer que solamente la *Margaret McMillan School* de Bradford es el único centro, entre todos los Colleges, Politécnicos y Universidades, que ha obligado a todos sus alumnos a que en su plan de estudios se contemplen asignaturas de E.I., tanto en la formación inicial como en la permanente.

5.2.4. Francia.

Son varias las instituciones que sobresalen por su dedicación en la investigación sobre E.I. en Francia. Entre otras se pueden citar:

- *Centre de Formation et Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants -CEFISEM-*. Creado a partir del 1975, bajo la tutela y el patrocinio del Ministerio de Educación y con sede en diferentes ciudades del país. Su objetivo primordial radica en contribuir en la consecución de una adecuada escolarización de los hijos de los inmigrantes que llegan a Francia.
- *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français -CREDIF-*. De su seno ha surgido un "Grupo de Trabajo para el estudio de la escolarización de los hijos de inmigrantes".
- *Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Méditerranées -CIEMM-*.

De estas instituciones destacan dos por una labor continuada y puntera: el CEFISEM de Grenoble y el de Metz, ambos espoleados por la necesidad de soluciones que se plantean en ambas zonas debido a las fuertes migraciones que a lo largo de la historia se han venido sucediendo.

La Academia de Grenoble coordina experiencias que promueven la cooperación entre profesores franceses y de los países de origen de los alumnos a los que se atienden. Sin embargo en Metz se va más lejos: se establece una colaboración entre el

CEFISEM y la Universidad, facilitando la intervención de sus profesores en cursos programados para la formación del docente intercultural. Así se plantean cursos de formación permanente para los maestros de primaria, que trabajan o han de trabajar con hijos de trabajadores extranjeros.

Por lo que hace referencia a la formación inicial, el alumno de magisterio puede optar a una serie de asignaturas optativas con el fin de poder lograr la especialidad en Educación Multicultural, tales asignaturas tratan de temas como:

- La realidad escolar y la situación social.
- La perspectiva histórica y los movimientos migratorios.
- Conocimiento de los países de origen.
- Aspectos sociales de las migraciones.
- Cultura de los países de origen y de acogida.
- Problemática lingüística...etc.

Hasta aquí unas pinceladas de lo más destacable en materia de formación del maestro intercultural en países europeos donde existe una clara preocupación sobre el tema.

Con todo ello se puede concluir afirmando que, lo que parece ser evidente es que en Europa se persigue un nuevo modelo de docente, que responda a las exigencias del momento.

"La profesión de enseñante se debe ligar a los fines más complejos y sutiles de la educación moderna, a saber, favorecer la formación de personalidades y ciudadanos responsables. Este aspecto...es especialmente difícil en sociedades pluriculturales."(Lundgren, 1989; en Villar, 1992: 458)

Para ello las actuales tendencias europeas en política de formación continua no se limitan exclusivamente a la preparación de los profesores en las materias académicas del currículo, sino en una sensibilización, en la creación y consolidación de actitudes de cambio.

Los nuevos planes formativos deberán reflejar claramente aspectos como: dominio de lenguas extranjeras, periodos de estudio en el extranjero, aproximación multicultural e intercultural, fuertes principios democráticos y ningún decálogo, tratar con redes de "recursos externos", rotación de periodos de estudio-prácticas, etc.

6. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DOCENTE EN ESPAÑA.

Antes de iniciar este apartado sería conveniente el realizar un pequeño repaso de todo aquello que queda explícito sobre este tema en el ámbito legislativo, y de lo cual ya se hizo referencia en capítulos anteriores.

En España el tema del interculturalismo ya se encuentra reflejado en el primer documento legal que es la Constitución de 1978 en donde se afirma que: *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales* - art.27.2.- y que *los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho* -art. 44-.

Las leyes que con posterioridad desarrollan estos artículos, y que aseguran el derecho de todos a la educación, recogen también la vertiente diversificadora que, hasta cierto punto, exige el interculturalismo.

Así la LODE -ley orgánica 8/1985 de 3 de julio- formula como fin de la educación en su artículo 2,b) *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*. Además añade en los apartados e) y g): *La formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de España*, así como: *la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre pueblos*.

Más tarde la LOGSE -ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre- señala entre los fines del sistema educativo: *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia* -art.1.b-, *La formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de España*, así como: *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*. -art.1.g-, volviendo a remarcar con las mismas palabras lo establecido por la LODE.

Por consiguiente, como se puede apreciar, la LOGSE reafirma las anteriores finalidades explicitadas por las leyes mencionadas, cosa que también queda remarcado en las nuevas propuestas curriculares -Diseño Curricular de Base y Decretos de mínimos-.

Las iniciativas que en España se han llevado a cabo en el tema de la formación del docente en el ámbito intercultural, sin embargo no dejan de ser de tímidas intenciones, que se basan en la opcionalidad y voluntarismo del maestro que más sensibilizado está con el tema.

La Reforma Educativa hace mención a una atención a la diversidad y a un educar en la tolerancia y respeto por las diferencias. Pero la ambigüedad de los términos en los que se expresa hace que no queden explicitados concretamente los principios en los que se englobe una adecuada formación.

En la actualidad los ICEs se encargan de atender la demanda de formación permanente sobre este tema. Mención especial merece el ICE de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona. El primero porque desde 1975 trabaja de forma ininterrumpida en una serie de Seminarios sobre "Educación y lenguas". En cuanto a la actividad de la UAB, cabe señalar el interés por realizar acciones en pro de una sensibilización del profesorado en activo.

Últimamente se han venido desarrollando unos programas de formadores de formadores, es decir, personas capacitadas y con recursos que puedan programar y organizar adecuadamente la formación del docente en este ámbito.

Por otra parte la formación inicial se basa, en la mayoría de las Escuelas Universitarias de Magisterio, en el desarrollo de una serie de temas pertenecientes a asignaturas que con carácter optativo, desarrollan los alumnos de las diferentes especialidad. A modo indicativo y general, señalar que los bloques de contenidos de esta materia se fundamentan en aspectos como:

- Aspectos teóricos de la Educación Intercultural.
- Educación Multilingüe.
- La escuela ante la diversidad multicultural.
- Análisis de actitudes y de prejuicios.
- Efectos del racismo y su reducción por medio de la educación.

7. LA FIGURA DEL DOCENTE DESDE LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL.

Como venimos afirmando una de las piezas claves de cualquier programa educativo intercultural es el docente. Por ello, todos los programas de E.I. se plantean la formación del maestro ya que última instancia es el responsable en el diseño y aplicación del programa y además es agente educativo inmerso en el mismo.

Por ello la figura del docente no deja de ser objeto de estudio a tener en cuenta en las múltiples investigaciones realizadas sobre este tema y de las cuales dimos algunos apuntes en el capítulo II de la presente tesis. Investigaciones realizadas en los últimos años y que estudian la figura del maestro, sus actitudes, cómo diseñar planes de formación inicial y permanente desde esta perspectiva, qué estrategias de formación son las más satisfactorias, etc.

Así, podemos señalar algunas investigaciones realizadas en los últimos años, al respecto, como la llevada a cabo por Calvo (1990) en nuestro país, quien recogió datos en 1996 por el International Bureau of Education de Suiza donde se determinan las actitudes de los maestros de primaria en cuanto a formación sobre diferentes grupos culturales, actitudes sobre separación de grupos culturales con finalidades docentes y la adecuación entre actitudes docentes y servicios del propio sistema.

O la investigación llevada a cabo por Shaver (1995) donde estudia diferentes alternativas para la formación inicial intercultural a partir de modelos de aprendizaje experiencial, asumiendo la teoría pedagógica de que un estudio sobre la comunicación no interactivo tiene menos éxito y es menos satisfactorio que un aprendizaje proactivo e interactivo, así propone el tipo de clase de comunicación intercultural para futuros profesores más adecuada.

Investigaciones de este tipo pueden tener su antecedente en estudios como el realizado por Hasseler (1988) quien examinó el modo en que pequeñas escuelas privadas estudiaban las cuestiones interculturales teniendo como punto de referencia la formación docente, llegando a la conclusión clara de que las limitaciones a una E.I. efectiva incluyen la falta de minorías en las instituciones, la falta de tiempo para actividades de formación, la falta de presupuesto y la falta de estudiantes pertenecientes a minorías.

8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

Al concebir una E.I., ¿Qué ocurre con los maestros? Etxeberria (1992) también se plantea este interrogante. La E.I. exige del docente una nueva forma de hacer, un cambio en la concepción que sobre educación se ha venido desarrollando:

“La E.I. suministra una gran dosis de incertidumbre a la línea de flotación del profesorado.

El educador que se enfrenta a la educación para el pluralismo cultural, en serio, debe realizar una serie de cambios importantes en su modo de trabajo que no siempre se está en condiciones de garantizar. Tiene que enfrentarse a sus propios prejuicios racistas, rechazando abiertamente a los extranjeros, o corre el riesgo de caer en posturas paternalistas, provocando indirectamente los mismos resultados (categorizando a los extranjeros como más torpes, y con dificultades, y las consecuencias del conocido efecto “pygmalión”...

Tiene que enfrentarse a una realidad muy compleja, con pocos medios y poca formación específica, y en una sociedad en la que no hay consenso sobre el tema, sino que se ha convertido en instrumento de enfrentamiento...Y, sobre todo, el educador tiene que cambiar sus hábitos de trabajo, su estilo y su metodología, porque una E.I. le obliga a abandonar los esquemas magistrales convencionales y adoptar estrategias de participación, intercambio y actividad centrada en el alumno.”(Etxeberria, 1992: 57-58)

Podemos decir que, hasta cierto punto, es explicable la apatía y el poco entusiasmo de los profesores para asumir y llevar a la práctica una E.I. El no disponer de una formación adecuada, una legislación ambigua en cuanto a la aplicación concreta en el aula de una verdadera E.I. y en cuanto a la formación inicial y permanente del educador, la exigencia de cambio que implica tal planteamiento que choca con el inherente inmovilismo académico, y sobre todo, el hecho de que se haya cargado a su quehacer pedagógico la responsabilidad de atender a una problemática social que provoca controversias en la propia sociedad y entre expertos y mandatarios, son, entre otras, razones más que suficientes para entender lo que le ocurre al maestro, en la praxis con la E.I.

Son muchas las aportaciones teóricas e investigaciones que en el terreno de lo intercultural se han realizado, pero, indiscutiblemente, es largo el camino que aún queda por recorrer para evitar que la E.I. se convierta en una *moda pasajera*. Así cuando, en general, se dan iniciativas de preparación del profesorado en este campo, éstas suelen

ser superficiales, puntuales y sin afán de continuidad, optativas. Además, en muchas ocasiones, se asientan en el voluntarismo personal, exclusivamente, de aquellos maestros que se encuentran en la propia aula con diferentes culturas, quedando aparte el resto de los docentes que ignoran que ellos también deberán preparar a los alumnos de la clase mayoritaria a saber convivir en una sociedad cada vez más plural.

El educador tiene un papel muy importante a desempeñar, es más, se le tendría que *mimar*, por que, en última instancia, será quien hará realidad el establecimiento de una dimensión intercultural en el aula. Cabe orientar algunos aspectos, legales, teóricos-conceptuales, de formación, etc., para que esto ocurra:

- Nunca se podrá hablar de una verdadera E.I. si la política educativa en referencia a este tema no va de acorde con las medidas de tipo político y administrativo que implanta el gobierno de un país.
- Es una incongruencia que no se nos planteen la E.I. como un modo de educación para todos los niños, de lo contrario se convierte en elemento diferenciador. La E.I. deberá promover las culturas, un modo de desarrollo de grupos minoritarios y de colaboración para la eliminación de las desigualdades sociales.
- La pedagogía intercultural tiene la tarea de reflexionar y construir una serie de estrategias de intervención, clarificación de conceptos y objetivos y proponer pautas de actuación que sirvan como punto de referencia al docente, pero todo docente, tanto al que trabaja en ámbitos con una evidente diversidad, como aquellos que tienen en su aula un panorama monocultural.
- Y por último, una voluntad sincera de apoyar la puesta en marcha de una E.I. exige, sobre todo, la destinación de una serie de partidas presupuestarias y programas que afecten a la formación del profesorado, y a la elaboración de materiales y recursos que sean operativos, además de una disponibilidad de personal especializado que oriente en la labor educativa intercultural.

Si cualquier gobierno no asume como elementales los puntos anteriormente mencionados, como afirma Etxebarria (1992) todo lo que digan las instituciones europeas y estatales sólo servirá únicamente para acallar la mala conciencia social ante los conflictos multiculturales.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo VII.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN.....	371
2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	371
3. DISEÑO DEL ESTUDIO.....	375
3.1. Objetivos.....	375
3.2. Metodología.....	377
3.2.1. <i>Preliminares</i>	377
3.2.2. <i>Esquema de actuación</i>	383
3.2.3. <i>Algunos fundamentos de la intervención general</i>	385
3.3. Instrumentos de información y análisis.....	389
3.3.1. <i>Fase genérica</i>	391
3.3.2. <i>Fase específica</i>	392
3.4. Temporización.....	395
4. DESARROLLO.....	397
4.1. Construcción de los instrumentos.....	397
4.1.1. <i>Guía para el análisis de documentos</i>	397
4.1.2. <i>Cuestionarios</i>	399
4.1.3. <i>Diario de campo</i>	408
4.1.4. <i>Entrevistas semiestructuradas</i>	409
4.2. El proceso.....	414
4.2.1. <i>La intervención con los profesores: el proceso de formación</i>	414
4.2.2. <i>La intervención con los padres</i>	416
4.2.3. <i>La intervención con los alumnos</i>	418
4.3. Limitaciones al estudio.....	419
4.3.1. <i>Incidencias externas</i>	420
4.3.2. <i>Incidencias internas</i>	421
5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	421

1. INTRODUCCIÓN.

La reflexión pedagógica de las últimas décadas ha sido especialmente sensible a las diferencias individuales y, el desarrollo de la psicología, ha ayudado considerablemente a avanzar en esta perspectiva.

Los expertos en la materia han indagado sobre los factores que influyen y determinan la asunción de una nueva concepción pedagógica sensible a una diversidad presente en las aulas.

Sin duda, la escuela resulta ser un lugar privilegiado de encuentro entre culturas y podemos concluir afirmando que es responsabilidad de la misma el que la diversidad cultural se viva desde condiciones de igualdad, canalizando el proceso educativo hacia una interacción enriquecedora para todos los miembros de la comunidad educativa (Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera, 1998: 39).

Desde el presente trabajo de investigación pretendemos indagar en la escuela y en cómo hacer operativo un programa intercultural.

Así entendida, cuando nos planteamos la atención a la diversidad cultural desde el ámbito de la educación -en este caso desde el ámbito de la educación formal- consideramos necesario operar dentro de los parámetros prácticos, es decir, entrar en la esfera del contexto donde se produce la acción educativa.

Analizar, por consiguiente, esta realidad exige planificar el proceso y ésta es la cuestión central del presente capítulo.

Al planificar tenemos en cuenta que el investigador, inmerso en el contexto donde se produce el fenómeno educativo, en el propio escenario, pretende, en última instancia, obtener estructuras de significado que informen y testifiquen sobre los comportamientos de los sujetos observados, sus relaciones, su posicionamiento e implicación con relación al tema que aquí nos ocupa.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Al llevar a cabo una observación circunspecta de la realidad se pone en manifiesto la existencia de una sociedad variopinta, donde la diversidad cultural resulta evidente.

Hasta la fecha, las respuestas dominantes que se han venido dando a la diversidad cultural han sido de dos tipos: la asimilación de las culturas consideradas diferentes o minoritarias, o una segunda respuesta que ha sido la marginación de estas culturas a reservas o guetos.

En muchas ocasiones, en nombre de la igualdad de oportunidades, o de un mal entendido relativismo cultural o de la defensa de una cultura universal, se han puesto en marcha mecanismos de exclusión social violándose los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente.

Al centrar el tema en el análisis de estas cuestiones, podemos constatar que en los centros educativos se perciben una serie de aspectos que constituyen los ejes centrales de la presente investigación:

- Es palpable la existencia, en la mayoría de los centros educativos, de una emergente diversidad cultural con una incorporación creciente de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, con los conflictos que ello puede generar: problemas en el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, dificultades por parte de estos alumnos a la hora de abordar determinados aprendizajes, integración social de estos alumnos, aceptación por parte de los demás, etc. Tal realidad intraescolar no deja de ser reflejo de la realidad social a la cual aludíamos anteriormente.

Por otra parte la omisión del tema en centros educativos donde el monoculturalismo es una realidad no deja de ser, por otra parte, preocupante, ya que se construye una acción educativa no confluyente con la diversidad social existente.

- No cabe duda que términos como educación intercultural o atención a la diversidad gozan de buena salud (Lluch, 1997: 10), sin embargo esta irrupción de la interculturalidad, multiculturalidad, atención a la diversidad cultural, etc. en la mayoría de las ocasiones se ha quedado en la retórica de los discursos y lejos está de una implementación práctica que comprometa a toda la comunidad educativa como una acción global, sólida y contextualizada, huyendo del activismo que generan las modas pasajeras que conducen hacia folclorismos, en ocasiones contraproducentes.

- La figura del profesor no deja de ser un elemento clave para la implementación, con ciertas garantías de éxito, de un programa de E.I. Evidentemente, cuando nos situamos ante temas como la atención a la diversidad cultural los comportamientos en general, y los de los profesores en particular, suelen estar muy mediatizados por las propias creencias, ideas, preconcepciones y actitudes personales.

Se hace necesario un cambio de actitudes, desde una reflexión crítica y dialéctica con la realidad social y como estrategia clave para el propio desarrollo profesional.

Desde esta postura de reflexión se asientan las bases para una E.I., es la previa que da sentido a las diferentes propuestas a desarrollar con el alumnado. Por ello, la formación del profesorado puede ser una de las claves fundamentales para llevar a cabo una E.I. en la totalidad de los centros educativos (Rodríguez, Cabrera, Espín y Marín, 1998).

- Son muchos los autores que nos han recordado que una E.I. supone, ante todo, un cambio en la concepción de la escuela. Sin ir más lejos, Campani (1992) argumenta que una E.I. es mucho más que una concepción pedagógica de moda, implica un cambio de actitudes por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Este es el gran reto al que se ve abocada la escuela, que se encuentra entre la pugna de desempeñar una función conservadora-reproductora, que legitime el sistema social en el que se haya inmersa, o desempeñar una función crítica-transformadora, en favor de una adaptación a la diversidad existente, buscando un mutuo conocimiento, enriquecimiento y respeto.

La E.I. permitirá dejar a un lado la perspectiva monocultural, que se viene desarrollando en los ámbitos escolares, y se garantizará el derecho a ser diferentes desde la igualdad de oportunidades.

- Ante las diferentes argumentaciones teóricas que defienden una atención a la diversidad cultural que confluye en los centros educativos, como reflejo de la diversidad social contextual, la respuesta educativa, en muchas ocasiones, es lenta y en otras descontextualizada y puntual, no inserta en la dinámica propia del centro sino manifiesta como algo excepcional y extraordinario. Las

experiencias concretas llevadas a cabo desde la atención a la diversidad cultural están centradas en la figura del alumno, como única pieza de la comunidad educativa que hay que formar en y desde la diversidad. Así, se diseñan unidades didácticas interculturales puntuales, actividades extraescolares concretas, etc. que no tienden a buscar la globalidad del hecho educativo ni la implicación de toda la comunidad.

- Asumir la E.I. en un centro educativo implica delimitar un rasgo característico de su propia identidad -explícita en los documentos que lo gestionan-, que deriva en una participación e implicación de toda la comunidad educativa y una apertura al contexto inmediato, en un trabajo en redes entre las diferentes organizaciones, instituciones o grupos preocupados por el tema desde la realidad inmediata. Sin embargo, muchos de estos aspectos quedan por delimitar en la práctica diaria y en la mayoría de las ocasiones sólo se dan respuestas puntuales cuando surge el conflicto.
- La Administración Educativa despliega una serie de programas de atención a la diversidad cultural, que en la mayoría de las ocasiones resultan ser insuficientes e incluso desconocidos por el propio profesorado (del Arco, 1998), que suele percibir la diversidad cultural en su aula como un reto a asumir individualmente, recibiendo ayudas sólo cuando el grado de conflictividad es elevado o cuando la política educativa ha facilitado una concentración de minorías en centros educativos concretos, dificultando la integración social.

Desde la E.I. se deben establecer unos diseños programáticos generales que establezcan una nueva forma de hacer docencia, coordinando de forma sistemática todos los elementos que intervinieran en el acto didáctico. El maestro debería conocer los mecanismos administrativos que hagan efectivas sus peticiones para poder afrontar con éxito una atención a la diversidad cultural en el aula (del Arco, 1998).

En función a tales interrogantes la cuestión radica en cómo hacer efectivo desde los centros educativos el desarrollo y la aplicación de un programa de E.I. con, la implicación de toda la comunidad educativa, en la perspectiva de lograr que la interculturalidad se convierta en un rasgo de identidad del propio centro, en el marco de unos parámetros contextuales definitorios y específicos.

Se trata de dar respuesta, en la praxis, a las cuestiones anteriormente planteadas, es decir, de una forma globalizadora buscar una propuesta contextualizada que surja como resultado de una investigación-acción participativa, con la implicación de los miembros de la comunidad educativa en el mismo proyecto, con el fin de mejorar la calidad de la acción educativa (Elliott, 1981), dimensionándola desde una interculturalidad bien entendida, y donde intervendrán parámetros que influirán y rediseñarán el propio proceso: actitudes del profesorado, actitudes de los padres, nivel de formación, necesidad de programar desde la interculturalidad, diseños curriculares, intervención de la Administración Educativa, estructuras organizativas donde se enmarca la acción, etc.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO.

3.1. Objetivos.

En función al planteamiento del problema que acabamos de perfilar, se quieren formular las finalidades últimas del presente proceso de investigación:

A. Analizar las actuaciones educativas del profesorado de Educación Infantil y Primaria con relación a la atención a la diversidad cultural.

A.1. Conocer las opiniones y actitudes generalizadas que acompañan al profesorado cuando trata el tema de la atención a la diversidad cultural en el aula.

A.2. Hacer un estudio del propio proceso de intervención didáctica en referencia a estrategias metodológicas, organizativas y de evaluación desde una interculturalidad, recogida en las programaciones de aula.

B. Estudiar la realidad contextual en la que se produce la intervención educativa y la implicación en ella de la propia comunidad educativa.

B.1. Estudiar los documentos de gestión que sirven de marco de actuación en el propio centro y el grado de implicación en cuestiones interculturales: PEC, PCC, PAC, MAC.

B.2. Describir el contexto donde se lleva a cabo el acto didáctico.

B.3. Conocer las actitudes, reflexiones, disposiciones, demandas de formación y opiniones concretas del profesorado sobre los planteamientos que supone una E.I. en el propio centro.

B.4. Detectar los problemas con los que se encuentran los maestros de infantil y primaria a la hora de actuar educativamente desde una E.I.

B.5. Conocer el grado de implicación de la propia comunidad educativa en cuestiones interculturales.

C. Desarrollar una propuesta de Programa de E.I. contextualizada, que implique una coordinación de toda la comunidad educativa y una mayor versatilidad y apertura del centro al entorno.

C.1. Proponer unas actuaciones concretas en base a tres ámbitos educativos diferenciados: el alumnado, el profesorado y los padres.

C.2. Elaborar una serie de objetivos didácticos que desde los parámetros de una E.I. incidan en la formación del alumnado, de los padres y del profesorado, derivando cambios de actitudes favorables a la diversidad cultural.

C.3. Reflexionar sobre otras posibilidades de afrontar los contenidos curriculares desde una perspectiva intercultural.

C.4. Proponer y aplicar un sistema de estrategias didácticas que conduzcan, en los centros educativos, hacia una nueva dimensión pedagógica desde la interculturalidad.

C.5. Establecer un sistema de evaluación adecuado al contexto en el que nos movemos y que tenga en cuenta los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

C.6. Diseñar diferentes alternativas estructurales para poder atender a una diversidad cultural

En última instancia de lo que se trata es de

D. Aportar información básica para la toma de decisiones sólidas en la elaboración y aplicación de programas de E.I. compatibles con una realidad concreta y que permitan

la modificación positiva de actitudes hacia el respeto mutuo, la eliminación de estereotipos e implicación de toda la comunidad educativa en el hecho educativo intercultural global.

3.2. Metodología.

3.2.1. Preliminares.

A diferencia de sucesos que se llegan a conocer por puro azar donde las cosas ocurren de manera fortuita, sin una intencionalidad explícita, en una investigación se sigue una acción estructurada y sistemática de trabajo con el fin último de alcanzar los objetivos esperados por el investigador.

La investigación como proceso persigue, en su esencia, el llegar a soluciones fiables para problemas planteados, con la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de datos (Mouly, 1978: 122).

Por ello, la investigación se puede considerar la herramienta más importante para avanzar en el conocimiento, para promover progreso y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, buscando una serie de propósitos mediante la resolución de conflictos.

Kelinger (1987: 132) considera que la investigación científica deberá ser sistemática, controlada, empírica y crítica, con proposiciones hipotéticas acerca de las presuntas relaciones entre los fenómenos naturales. En definitiva, la investigación para este autor no deja de ser más que una verificación de la teoría.

Debemos destacar que cualquier investigación deberá partir de un conjunto ordenado de conocimientos, de manera que la teoría constituya el punto de partida.

En materia educativa, la investigación quiere ayudar a los docentes a desarrollar aquellos conocimientos que garantizan una madurez en la educación y un progreso en su quehacer pedagógico, su fin último consiste en llegar a generalizaciones acerca de hechos acaecidos en el ámbito educativo.

Nos encontramos, aquí, ante una investigación educativa que pretende crear conocimiento asumiendo a la vez el propósito de generar un conocimiento útil para la

propia acción educativa, buscando un cambio en la intervención educativa hacia una interculturalidad.

Ello hace que, la presente investigación reúna una serie de características singulares, indiscutiblemente consecuencia inmediata de las peculiaridades de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue (Arnal y del Rincón, 1994).

No debemos olvidar que el fenómeno educativo en esencia es complejo, plantea una mayor dificultad epistemológica, tiene un marcado carácter pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar, se trata de un fenómeno que, en esencia, es más difícil de delimitar debido a su variabilidad en el tiempo y en el espacio y donde, en ocasiones, debe renunciarse a una exhaustiva objetividad ya que el investigador forma parte del proceso social que investiga, la educación, y desde sus propios valores y creencias puede que en ocasiones no se muestre totalmente independiente y neutral respecto de los fenómenos estudiados.

Para situar la presente investigación educativa seguiremos la clasificación que nos aporta Arnal y del Rincón (1994), quienes establecen los siguientes modalidades según diferentes criterios:

A...Según su finalidad. En función a la finalidad que persigue la investigación educativa tendremos:

- *Investigación básica o pura*: aquella actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato (De la Orden, 1985). Se trata de crear un cuerpo de conocimientos teórico sobre los fenómenos educativos.
- *Investigación aplicada*: tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones de acto didáctico y mejorar la calidad educativa. Desde este punto de vista el hacer aportaciones al cuerpo de conocimientos teóricos es secundario, lo primordial es atender a la práctica educativa.

Así, atendiendo a la finalidad o finalidades, la presente investigación es considerada como *investigación aplicada*, en tanto en cuanto, se plantea la resolución de una problemática descrita, dando como respuesta la elaboración de un programa en

materia de E.I., en función de la realidad específica y bajo criterios de implementación, de evaluación, de reflexión por parte del docente, etc.

B...Según su alcance temporal:

- *Estudio transversal, seccional o sincrónico*: se trata de estudiar un aspecto en un momento dado.
- *Estudio longitudinal o diacrónico*⁸⁸: se trata de estudiar un aspecto a lo largo de una sucesión de momentos temporales. Se llaman también *de panel* si se observan siempre a los mismos sujetos y *de tendencia* si los sujetos son distintos.

La presente investigación será, entonces, un estudio longitudinal o diacrónico ya que considera la cuestión de la atención a la diversidad cultural durante todo un proceso temporal de diferentes momentos, niveles, etc. Además, podemos catalogarlo como *estudio longitudinal de panel* ya que los sujetos que intervienen en la investigación son siempre los mismos, es decir, la misma comunidad educativa.

C...Según la profundidad u objetivo: atendiendo a este criterio la investigación educativa puede clasificarse en:

- *Investigación exploratoria*: con carácter provisional, se realiza para tener un primer conocimiento de la situación donde se piensa realizar una investigación posterior. Puede tener carácter descriptivo o explicativo o ambos a la vez.
- *Investigación descriptiva*: su objetivo central consiste en una descripción de los fenómenos.
- *Investigación explicativa*: su objetivo es la explicación de los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en la dinámica de los mismos (Arnal y del Rincón, 1994: 44).
- *Investigación experimental*: estudia las relaciones de causalidad entre los fenómenos para el control de los mismos, se aplica en temáticas susceptibles de manipulación y medición.

⁸⁸Los estudios longitudinales también reciben el nombre de estudios de seguimiento, estudios de grupos o estudios de cohortes en el ámbito británico; o en los EE.UU. estudios de paneles, cuando se toman medidas sucesivas en diferentes momentos pertenecientes a los mismos grupos de respuesta.

Nos movemos en un tipo de *investigación descriptiva*, ya que pretende describir una realidad que asume una intervención educativa intercultural desde unas dimensiones contextuales específicas, adquiriendo matices de una *investigación explicativa* ya que buscamos explicar cómo se articula el proceso educativo y cuáles son los factores determinantes en su propia dinámica que puedan afectar a la implantación de un programa intercultural en un CEIP concreto.

D...Según el carácter de la medida:

- *Investigación cuantitativa*: se centra en aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los propios fenómenos educativos.
- *Investigación cualitativa*: se orienta en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Dado el carácter de la presente investigación, fundamentada en una realidad existente en un CEIP, encaminada a descubrir la problemática con la que se enfrentan los docentes para llevar a cabo una E.I. y asumiendo una realidad dinámica en la cual se puede comprender la conducta humana desde el marco contextual en el que se actúa, podemos afirmar que es desde el paradigma cualitativo desde donde se atiende a los intereses del presente estudio.

Desde este paradigma cualitativo nos situamos ante una investigación de características etnográficas en el estudio de un caso concreto.

No obstante, también se han utilizado técnicas que responden a las exigencias propias del paradigma cuantitativo, como puede ser el caso de los cuestionarios utilizados para la obtención de la información de una manera más sistemática y ordenada, y cuyos datos complementarán los extraídos a través de otras técnicas en consonancia con una perspectiva etnográfica: *entrevistas semiestructuradas, diario de campo, etc.*

E...Según el marco en el que tiene lugar:

- *De laboratorio*: se lleva a cabo en el laboratorio con la creación intencionada de una serie de condiciones para la investigación con mayor rigor y control que la situación real.
- *De campo o sobre el terreno*: se lleva a cabo en la situación natural

En función de este criterio presentamos un *estudio de campo*, se lleva a cabo en el propio centro educativo permitiendo la generalización de resultados a situaciones afines aunque, sin embargo, hemos de ser conscientes que se pierde en el rigor de control de datos con relación a un estudio de laboratorio.

F...Según la concepción del fenómeno educativo:

- *Investigación nomométrica*: que pretende establecer leyes generales por las que deben regirse los fenómenos educativos.
- *Investigación idiográfica*: donde se enfatiza en lo particular e individual, se basan en la singularidad del propio fenómeno, no se pretende en última instancia llegar a formulaciones generales ni a una ampliación del marco de conocimientos teóricos.

Así entendida, la investigación educativa en materia intercultural presente, es una *investigación idiográfica*, no pretendiendo extraer leyes generales sino solamente estudiar el fenómeno educativo intercultural bajo unas condiciones determinadas y cuyos resultados pueden generalizarse solamente en el caso que se aprecien las mismas condiciones.

G... Según la dimensión temporal (Bernal y Velázquez 1989:58).

- *Investigación histórica*: en la misma se estudian los fenómenos ocurridos en el pasado, reconstruyendo los acontecimientos y explicando su desarrollo, siempre fundamentando tales acontecimientos desde el contexto en que tienen lugar.
- *Investigación descriptiva*: estudia los fenómenos tal y como aparecen en el presente, en el mismo momento en el que tiene lugar el estudio.
- *Investigación experimental*: donde el investigador introduce cambios de forma deliberada con el fin de observar los efectos que se producen, por ello podemos afirmar que se trata de un tipo de investigación orientada al futuro, futuro desde donde se apreciarán los resultados derivados de los cambios efectuados.

Desde este criterio clasificador, esta investigación se encuadra en la llamada *investigación descriptiva* ya que el objeto del estudio es real y actual, se orienta en el presente y hacia el presente, tratando de descubrir el conjunto de fenómenos que sobre

el tema trabajado se dan en un momento determinado, sobre la acción presente llevada a cabo por los profesores de Infantil y Primaria en el marco de una E.I.

En consonancia con lo argumentado por Van Dalen y Meyer (1981: 75) el situarnos desde una investigación descriptiva es lo más apropiado para:

- Permitir el recoger información actual detallada que describa una determinada situación.
- Ayudar en la identificación de problemas latentes.
- Realizar comparaciones y evaluaciones entre diferentes situaciones planteadas.
- Facilitar la planificación de futuros cambios y toma de decisiones.

Resumiendo, cuando defendemos que la presente investigación es descriptiva hacemos alusión al hecho de que el desarrollo del proceso de investigación ha permitido proveer al investigador de una información básica para la toma de decisiones, aportando, en todo momento, una serie de conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo con relación a una atención a la diversidad cultural.

H...Según *la orientación* que asume:

- *Investigación orientada a la comprobación*: se trata de contrastar teorías.
- *Investigación orientada al descubrimiento*: su orientación básica es generar o crear conocimientos desde una perspectiva inductiva.
- *Investigación orientada a la aplicación*: busca la adquisición de conocimientos con el propósito de dar respuestas a problemas concretos, en el marco de la intervención educativa, siempre bajo la perspectiva de inducir a un cambio que garantice una mejora en la práctica educativa.

Desde este punto de vista, nos encontramos ante una investigación educativa cuya orientación se haya a caballo entre el *descubrimiento* y la *aplicación*, es decir, se pretende, por una parte, describir los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, de la comunidad educativa en cuestión, con especial consideración en lo referente a conductas y actitudes de sus miembros con relación al hecho intercultural y, por otra parte, esta investigación está orientada a la práctica educativa, buscando el aportar

información que guíe la toma de decisiones en cuestiones interculturales, hacia un cambio en los procesos que deriven en una mejora de la calidad.

Fuera de la clasificación seguida para caracterizar la investigación que aquí nos ocupa, nos parece interesante señalar que en función de la dimensión holista que se pretende, buscando en la investigación el describir la realidad globalmente desde el propio contexto, nos lleva a afirmar que nos movemos en los parámetros de la *investigación etnográfica*, cuyos fundamentos, de forma aproximativa, esgrimiremos más adelante.

Pero además, desde la propia práctica educativa en la que se inserta el investigador, nos encontramos ante una *investigación-acción* orientada al cambio y al desarrollo comunitario, con la implicación desde un trabajo colaborativo, *investigación-acción colaborativa* -collaborative research- de la comunidad educativa: profesores, investigador, padres, etc., ya que investigan y reflexionan conjuntamente sobre problemas compartidos desde el tema considerado.

3.2.2. Esquema de actuación.

A continuación presentamos el esquema general que se ha seguido en la investigación que nos ocupa.

Como podemos comprobar se distinguen dos fases claves, divididas en varias acciones que se interrelacionan y desde las cuales y, al amparo de la investigación-acción que llevamos a cabo, se inferirá un continuo feed-back que influirá en la toma de decisiones.

La interrelación entre las diferentes etapas las analizaremos en apartados sucesivos.

Pretendemos la implicación de toda la comunidad educativa en el proceso, siempre teniendo en cuenta las características específicas del contexto en el que nos encontramos.

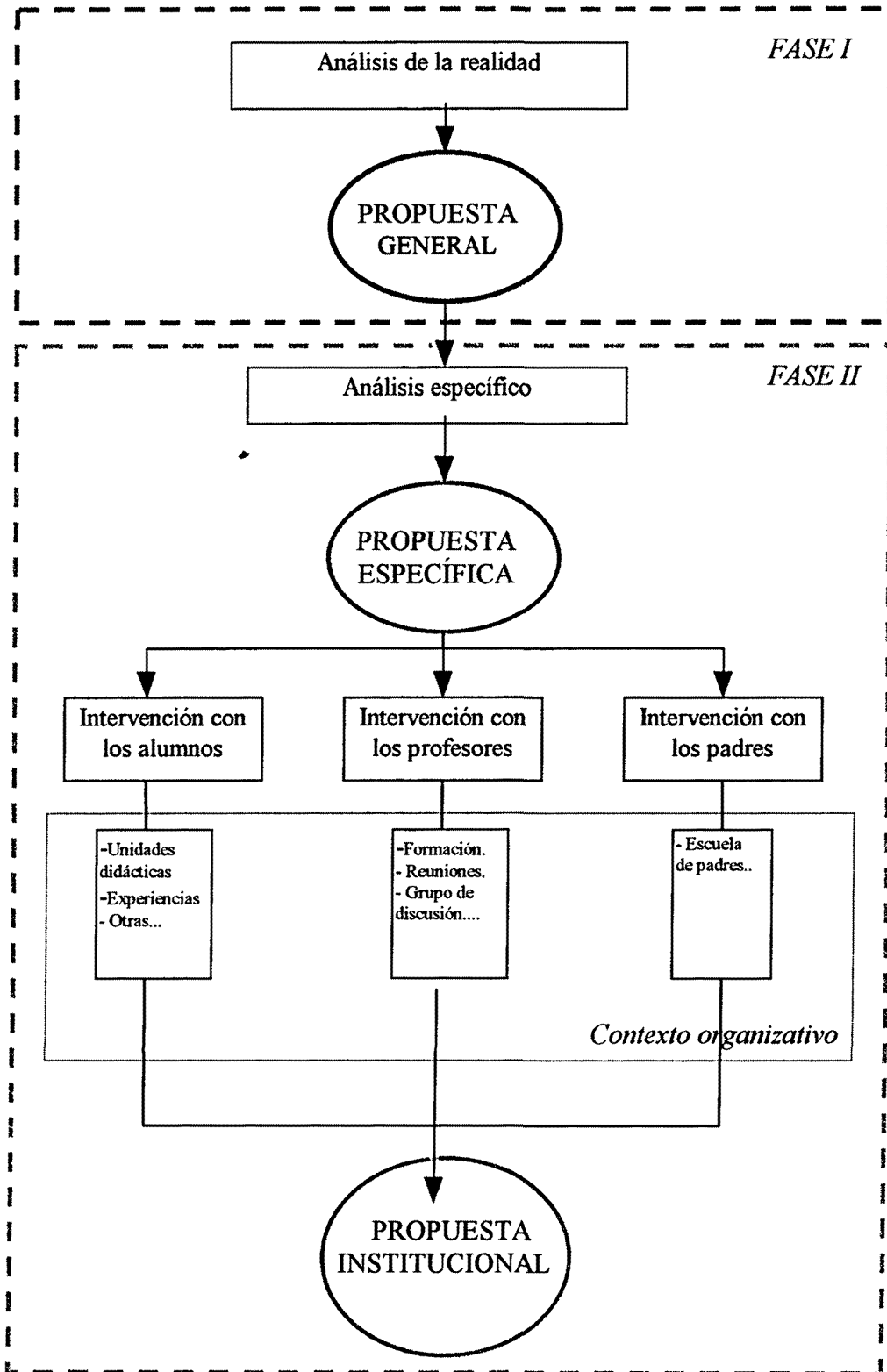


Fig. 44: Fases del proceso de investigación.

3.2.3. *Algunos fundamentos de la intervención general.*

La etnografía se inscribe en la familia de la metodología interpretativa/cualitativa, constituyendo un modelo alternativo a la investigación tradicional utilizada por los científicos sociales para estudiar la realidad social (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 199).

Curiosamente el desarrollo de la etnografía tiene sus orígenes en la antropología cultural y en la sociología cualitativa, como una modalidad de investigación de las ciencias sociales que pretende el estudio del objeto considerándolo desde su propio contexto.

En sentido amplio la investigación etnográfica implica *una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios y grupos culturales intactos* (Spradley y McCurdy, 1972).

Esencialmente consiste en una *descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como, de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen* (Taft, 1988: 59).

Utilizadas como sinónimas a la investigación etnográfica expresiones como *investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o observación antropológica* (Smith, 1979), en resumidas cuentas, de lo que se trata es de llevar a cabo un planteamiento de investigación naturalista, observacional, descriptivo, contextual, no delimitado de antemano y en profundidad (Hammersley y Atkinson, 1983), constituyéndose como un arte y ciencia de describir un grupo o cultura (Fetterman, 1989) (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 199).

La investigación etnográfica presenta como rasgos propios, aunque no exclusivos (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 200):

- Su carácter holista, ya que describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo (Taylor y Bogdan, 1994: 20).
- Su condición naturalista, ya que la etnografía estudia a los sujetos en su hábitat natural. Sin embargo, es cierto que los investigadores

etnográficos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, intentando controlar y reducir a un mínimo tales efectos, o al menos, entenderlos cuando interpretan los datos obtenidos (Emerson, 1983)

- Utiliza la vía inductiva ,al apoyarse en evidencias para sus concepciones y teorías. Empieza con la recogida de datos mediante observación empírica o mediaciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (Becker, 1958; Kaplan, 1964; Goetz y LeCompte, 1988: 30).
- Su carácter fenomenológico o émico, ya que los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- Los datos aparecen contextualizados.
- Se presenta como libre de juicios de valor. Desde la etnografía se pretende que el etnógrafo evite el emitir juicios de valor sobre las observaciones realizadas.

Knapp (cit. por Cook y Reichardt, 1986: 172) por su parte considera que la investigación etnográfica presenta los siguientes elementos que la caracterizan.

- Un acceso al escenario inicialmente exploratorio y abierto a las contingencias del problema de investigación.
- Una intensa implicación del investigador en el entorno social que estudia como observador y participante.
- El empleo de variedad de métodos y técnicas cualitativas, siendo las más frecuentes la observación participante, la entrevista informal y el análisis documental.
- Una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos de significado.
- Un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto.

- Una elaboración de los resultados de la investigación en forma descriptiva.

En un contexto educativo, nos situamos ante una *etnografía educativa* o descripción detallada de las áreas de la vida social de la escuela (Woods, 1995: 25), como modelo de investigación pretende describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en el contexto de la escuela (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 199).

En la presente investigación nos situamos, desde el punto de vista del método, en el terreno de la investigación etnográfica educativa, con el objetivo de aportar datos descriptivos, globales y en profundidad del ámbito y contexto educativo, actividades y creencias de los participantes en el escenario educativo (Goetz y LeCompte, 1988: 41) Con relación a la asunción y puesta en práctica de un programa intercultural.

Centrándonos en el objeto de estudio, hemos optado por el *estudio de casos* como el diseño de investigación que nos va a permitir una descripción y análisis detallado de una entidad educativa única - un CEIP público de la ciudad de Lleida- en un periodo de tiempo concreto - dos cursos escolares- (Yin, 1989).

Hemos recurrido al estudio de casos ya que cumple una serie de características que se han primado en la presente investigación (Merriam, 1988: 11-13):

- Es descriptivo: pretende realizar una detallada descripción de la forma de abordar la cuestión intercultural en el CEIP en cuestión.
- Es particular, ya que se centra en una situación particular, en nuestro caso en la comunidad educativa y la propia realidad del CEIP público G.
- Heurístico ya que el mismo estudio ilumina sobre la comprensión del caso considerado.
- Es inductivo ya que se llega a generalizaciones, conceptualizaciones o hipótesis a partir de los datos obtenidos.

Además, mediante el estudio de casos podemos generar hipótesis con relación al tema intercultural en los centros educativos y poderlas contrastar posteriormente con otros estudios realizados, diagnosticar la situación de la interculturalidad en una realidad educativa concreta, cosa que nos permitirá adquirir nuevos conocimientos sobre el tema e incluso completar información aportada por otras investigaciones.

Como en cualquier estudio de casos, el diseño de la presente investigación se articula en torno a una serie de fases que siguen un enfoque progresivo, interactivo y recurrente a lo largo del proceso, de tal forma que, el tema se va delimitando y focalizando, incorporando nuevas ideas y planteamientos, modificando y reestructurando a medida que se va avanzando (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 208).

Recordemos que la intención última de la presente investigación consiste en generar cambios desde la reflexión y la práctica misma.

Aseveramos que estamos ante una investigación aplicada que se encuadra perfectamente en los cánones de la *investigación-acción*, bajo un contexto de colaboración entre todos los implicados en el mismo proceso: comunidad educativa e investigador -como ya quedó explicitado en apartados anteriores-.

Se trata de estudiar una situación educativa concreta con el fin de obtener una mayor calidad de la acción, desde la misma acción. Serán, así, los grupos de sujetos implicados quienes a través de sus propias acciones prácticas y de sus reflexiones provocarán cambios, aprendiendo a partir de las consecuencias de esos cambios producidos.

El proceso de investigación-acción que se genera en el presente trabajo es concebido como una serie de ciclos -fases, etapas- sucesivos que proporcionan la posibilidad de retroalimentar la información entre y en cada uno de los ciclos del propio proceso.

Se genera un procedimiento, representado por el esquema siguiente, en el cual se dan diferentes propuestas de intervención que son modificadas o no, según los diferentes planteamientos y replanteamientos que se hagan en función de un proceso claro de feed-back.

Este proceso es generado, como ya hemos mencionado, desde una colaboración de todos los implicados, reflexionando y llevando a la praxis propuestas que según unos resultados más o menos satisfactorios podrán ser o no modificadas.

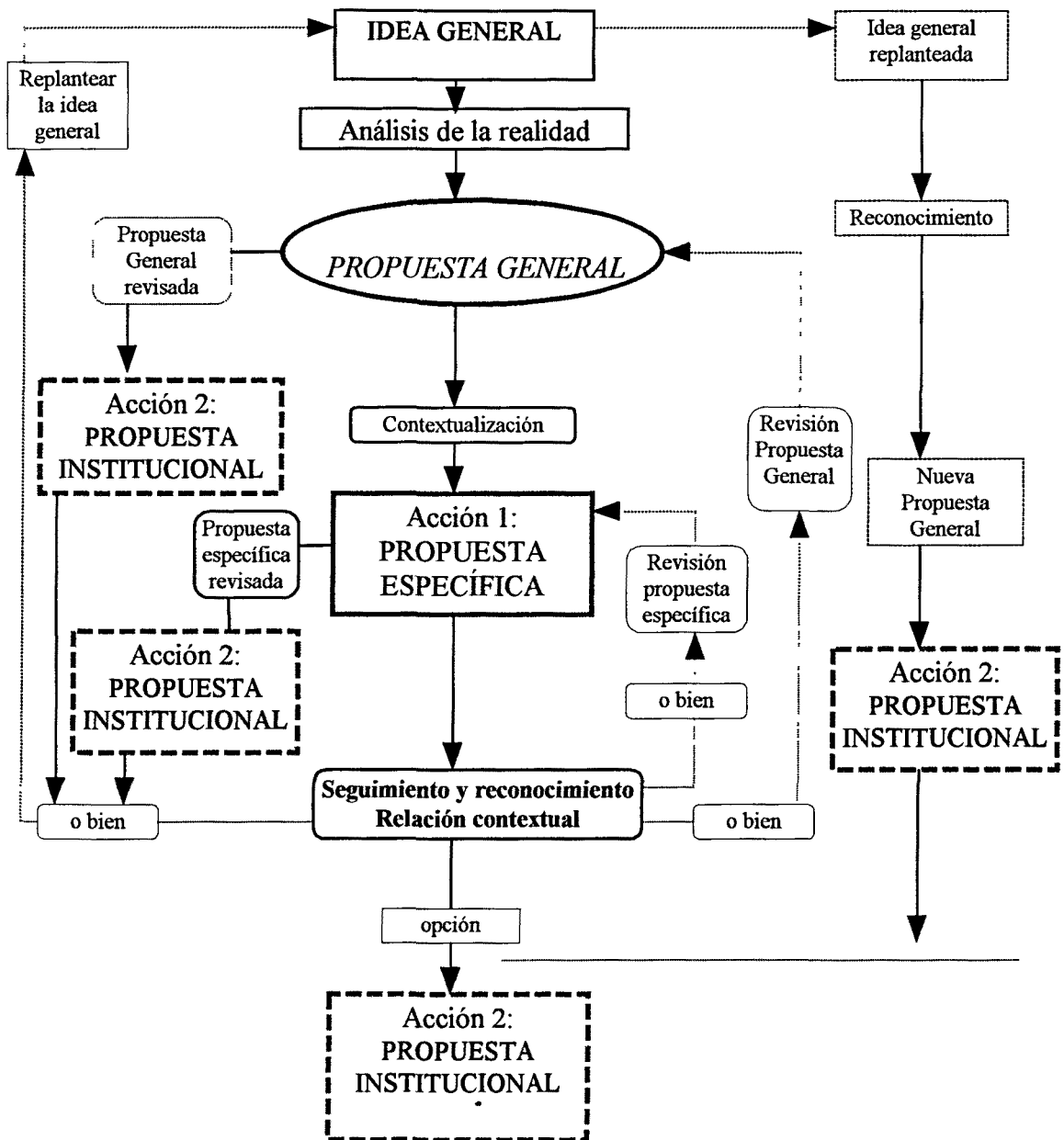


Fig. 45: Proceso de investigación-acción seguido por los implicados en la investigación.

3.3. Instrumentos de información y análisis.

Durante las diferentes fases que hemos distinguido en el proceso de investigación llevado a cabo, se diseñaron una serie de estrategias que nos permitieran la obtención de información relevante.

Sin embargo, como nos situamos en el marco de una investigación etnográfica caracterizada por un carácter fluido y abierto del propio proceso (Goetz y LeCompte, 1988: 124), durante el mismo se fueron seleccionando y reconstruyendo los métodos de recogida de datos en función a los fenómenos destacados que se producían.

Ello no quita que, desde un principio se definan los datos relevantes de la investigación estableciendo, de antemano, una serie de instrumentos para obtenerlos: cuestionarios para la obtención de respuestas estandarizadas, entrevistas semiestructuradas, protocolos y formularios de observación, análisis de fuentes documentales, etc.

INSTRUMENTOS				
¿Que queremos averiguar? Datos relevantes para la investigación	Cuestionarios	Análisis de documentos	Entrevistas semiestructuradas	Diario de Campo
- Características socio-culturales del contexto	⊗			
-Características socio-culturales de la comunidad educativa	⊗	⊗		
- Contextualización: existencia de una diversidad cultural en el centro, características	⊗	⊗	⊗	
- Documentos de gestión y atención a la diversidad.	⊗	⊗		⊗
- La atención a la diversidad cultural desde el curriculum	⊗	⊗		⊗
-Aptitudes del profesorado hacia la diversidad cultural	⊗		⊗	⊗
- Conocimiento del profesorado sobre interculturalidad	⊗		⊗	⊗
- Problemas con los que se enfrenta el profesorado para llevar a cabo una E.I.			⊗	⊗
- Necesidad de programar desde la interculturalidad			⊗	⊗
- Objetivos didácticos prefijados en materia de E.I.	⊗	⊗		⊗
- Estrategias metodológicas para una interculturalidad		⊗	⊗	⊗
- Materiales y recursos interculturales		⊗	⊗	⊗
- Estrategias organizativas desde la interculturalidad		⊗	⊗	⊗

Fig. 46: Relación entre los datos relevantes para la investigación y los instrumentos utilizados

INSTRUMENTOS				
¿Que queremos averiguar? Datos relevantes para la investigación	Cuestionarios	Análisis de documentos	Entrevistas semiestructuradas	Diario de Campo
- Estrategias para la evaluación.		⊗	⊗	⊗
- Aptitudes de los padres hacia la diversidad cultural	⊗		⊗	
- Grado de implicación de la comunidad educativa en materia intercultural			⊗	
- Estrategias informativas y formativas para trabajar la interculturalidad con los padres.			⊗	
- El alumnado: aptitudes e implicación.	⊗			⊗
-Versatilidad y apertura del centro a la comunidad		⊗		⊗
-Implicación de y con la Administración Educativa			⊗	⊗
- TEMAS EMERGENTES	⊗	⊗	⊗	⊗

Fig. 46: Relación entre los datos relevantes para la investigación y los instrumentos utilizados

3.3.1. Fase genérica.

En el siguiente esquema se presenta la relación entre las actuaciones programadas para una primera fase y los objetivos perseguidos en este primer momento, completando con una relación de los instrumentos de obtención de datos para la investigación.

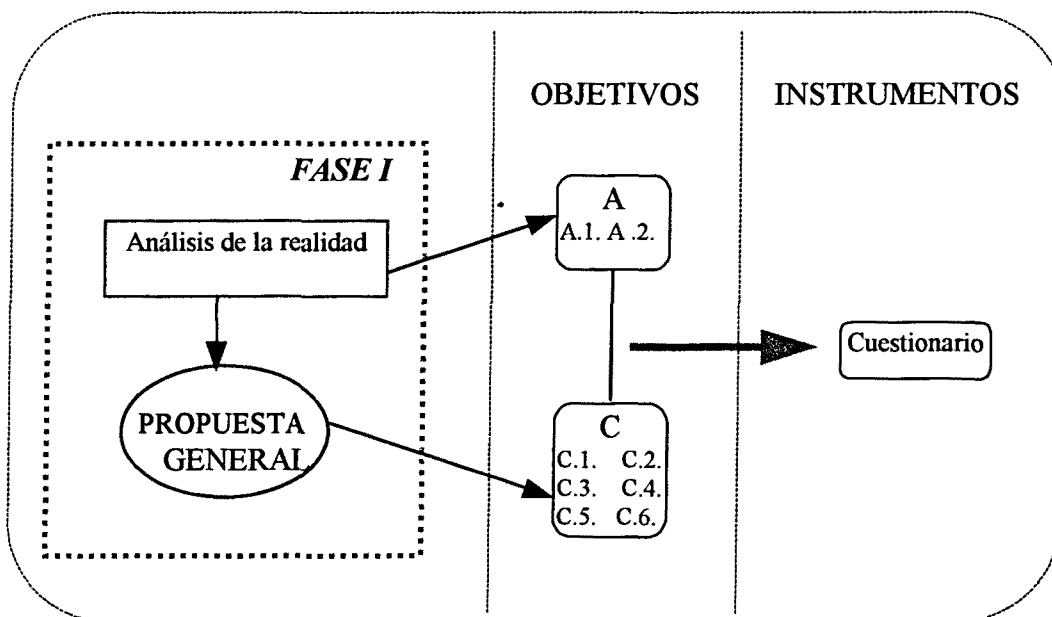


Fig. 47: FASE I: relación entre las diferentes acciones, objetivos a cubrir e instrumentos

En esta fase inicial se hace una primera propuesta general sobre la base de una serie de preliminares:

- Análisis bibliográfico, que establece el marco teórico de referencia para encuadrar la propuesta a realizar.
- Anteriores investigaciones que la investigadora realizó en referencia a la cuestión intercultural vista desde diferentes ámbitos: escuelas públicas, escuelas privadas, escuelas rurales y escuelas urbanas, dentro de la comarca del Segriá (del Arco, 1998), donde se encuentra también ubicado el centro educativo que participa en la presente investigación.

Estos datos ayudan a contextualizar la experiencia y nos permiten realizar una propuesta coherente.

- Estudio sociológico donde se concretan las características de la población -barrio- donde se haya ubicado el centro educativo participante.

Se trata de conocer las características del barrio para posteriormente hacer un análisis comparativo con las características de la comunidad educativa de la escuela productora de datos. Todo ello con la intención última de ajustar al máximo la propuesta presentada a las necesidades reales que manifiestan los implicados.

Los instrumentos de información y análisis utilizados en esta fase son el cuestionario y el análisis de documentos.

3.3.2. Fase específica.

Esta segunda fase constituye el núcleo central de la investigación.

Se inicia con un análisis específico de la comunidad que vendrá enmarcado por el estudio contextual genérico -del barrio- realizado en la fase anterior.

Todos estos datos obligan a concretar, en función de la propuesta general realizada. Surge, así, una propuesta específica que plantea la intervención en tres campos diferenciados:

- La intervención con los alumnos: desarrollo de unidades didácticas interculturales, actividades extraescolares, etc.

Se atenderán a todas las áreas de conocimiento, y trabajaremos actitudes, valores, normas, procedimientos y conocimientos desde una dimensión intercultural.

- La intervención con los profesores: se inicia un curso de formación e información, reflexión en materia intercultural, elaboración del documento-marco de un eje transversal sobre interculturalidad, contactos con mediadores culturales, debate sobre cuestiones organizativas y didácticas, mecanismos de recepción y acogida, criterios de selección de materiales interculturales, criterios de evaluación, mecanismos de difusión e intercambios de experiencias, etc.

Todo ello se lleva a cabo a través de reuniones sistematizadas, en grupos de discusión, etc.

- La intervención con los padres de la comunidad: se consolida la escuela de padres que se convierte en un grupo de reflexión en cuestiones de interculturalidad, se trata de formar e informar a los padres buscando una mayor implicación en esta nueva dimensión educativa a asumir.

Al mismo tiempo que se trabaja en cada uno de los ámbitos establecidos, la investigadora irá recogiendo datos que serán significativos para la investigación que llevamos a cabo.

Toda esta información queda esquematizada en el siguiente esquema, relacionando las intervenciones realizadas con los objetivos perseguidos e instrumentos que, en esta fase, son utilizados: entrevistas semiestructuradas a los profesores, entrevistas semiestructuradas a los padres, escalas de actitudes para los alumnos, cuestionarios para padres y profesores, diario de campo donde se recogen todas las observaciones sistemáticas llevadas a cabo por la investigadora durante todo el proceso y como figura que se encuentra inmersa en el mismo.

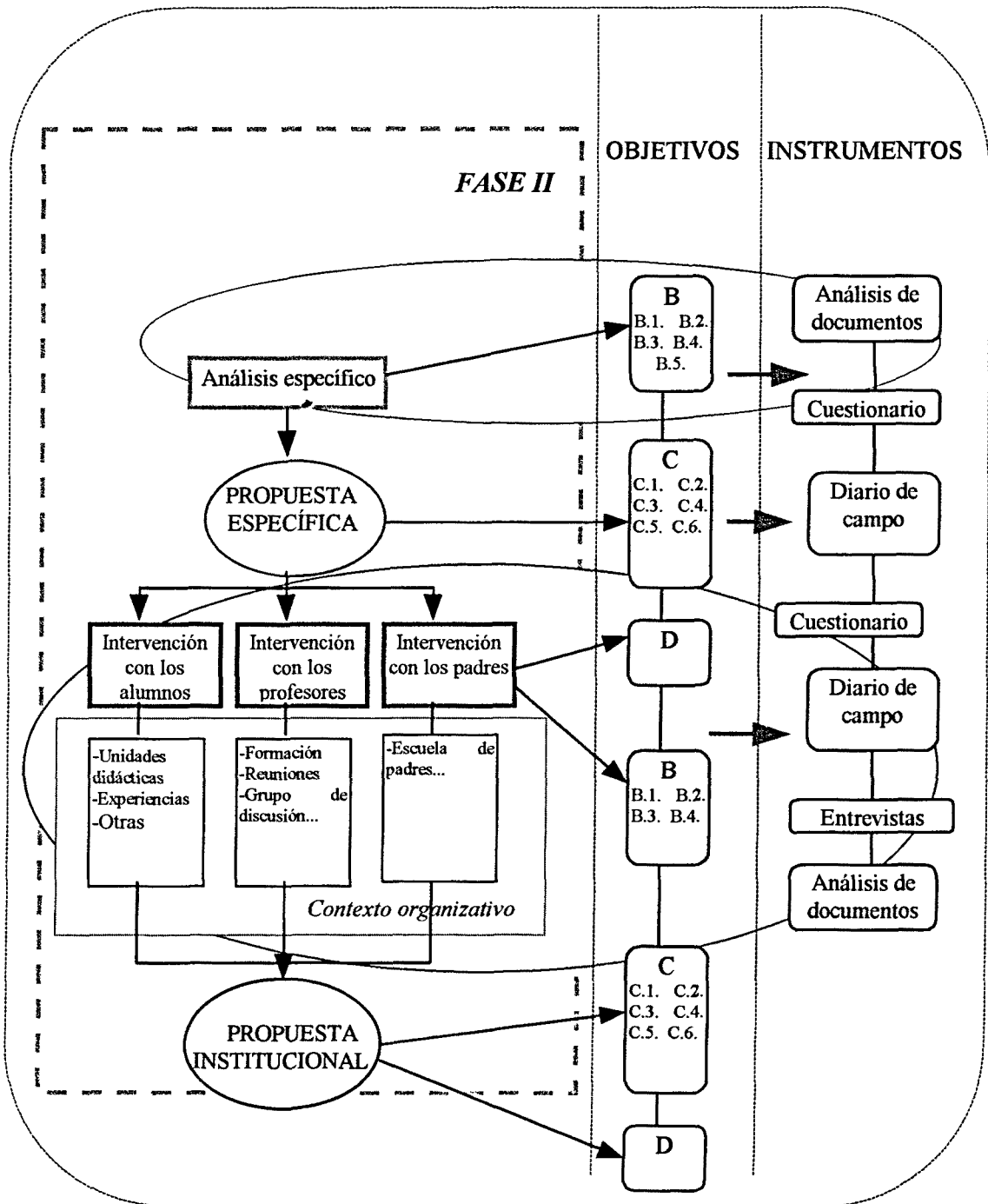


Fig. 48: FASE II: relación entre las diferentes acciones, objetivos a cubrir e instrumentos

Como hemos apuntado anteriormente, la investigación que se lleva a cabo se enmarca en los parámetros de una investigación-acción colaborativa orientada a mejorar la práctica educativa, implicando a los diferentes grupos de la comunidad de forma autocrítica e implementando en la praxis para modificar la misma práctica a tenor de los resultados en un proceso dinámico y en constante cambio hacia una mejora.

3.4. Temporización.

Esta investigación con características de investigación longitudinal, se enmarca en un periodo temporal de dos cursos escolares, en el transcurso de los cuales se pone en marcha diferentes acciones que se encuadran en las fases establecidas anteriormente.

Paralelamente al proceso de formación y de investigación se llevan a cabo intervenciones concretas: experiencias con los alumnos, sesión de la escuela de padres con ONGD, actividades extraescolares, organización del alumnado en grupos flexibles, etc. con la intención de implementar en la práctica el programa de E.I. realizando un ejercicio de retroalimentación y en función de los resultados incidir en las propias acciones educativas, mejorándolas.

La organización temporal de estas acciones queda reflejado en el esquema siguiente.

Como bien podemos comprobar existen intervenciones que se inician en el primer curso y no son culminadas hasta el segundo, otras que se inician en el segundo curso - como unidades didácticas concretas- una vez que se han consolidado unos posicionamientos en cuestiones interculturales.

Sin embargo, todo en su conjunto es un proceso inacabado en estos dos cursos escolares, solamente una continuidad en el tiempo podrá garantizar el éxito en la implementación de una nueva filosofía en la forma de hacer educativa del este centro.

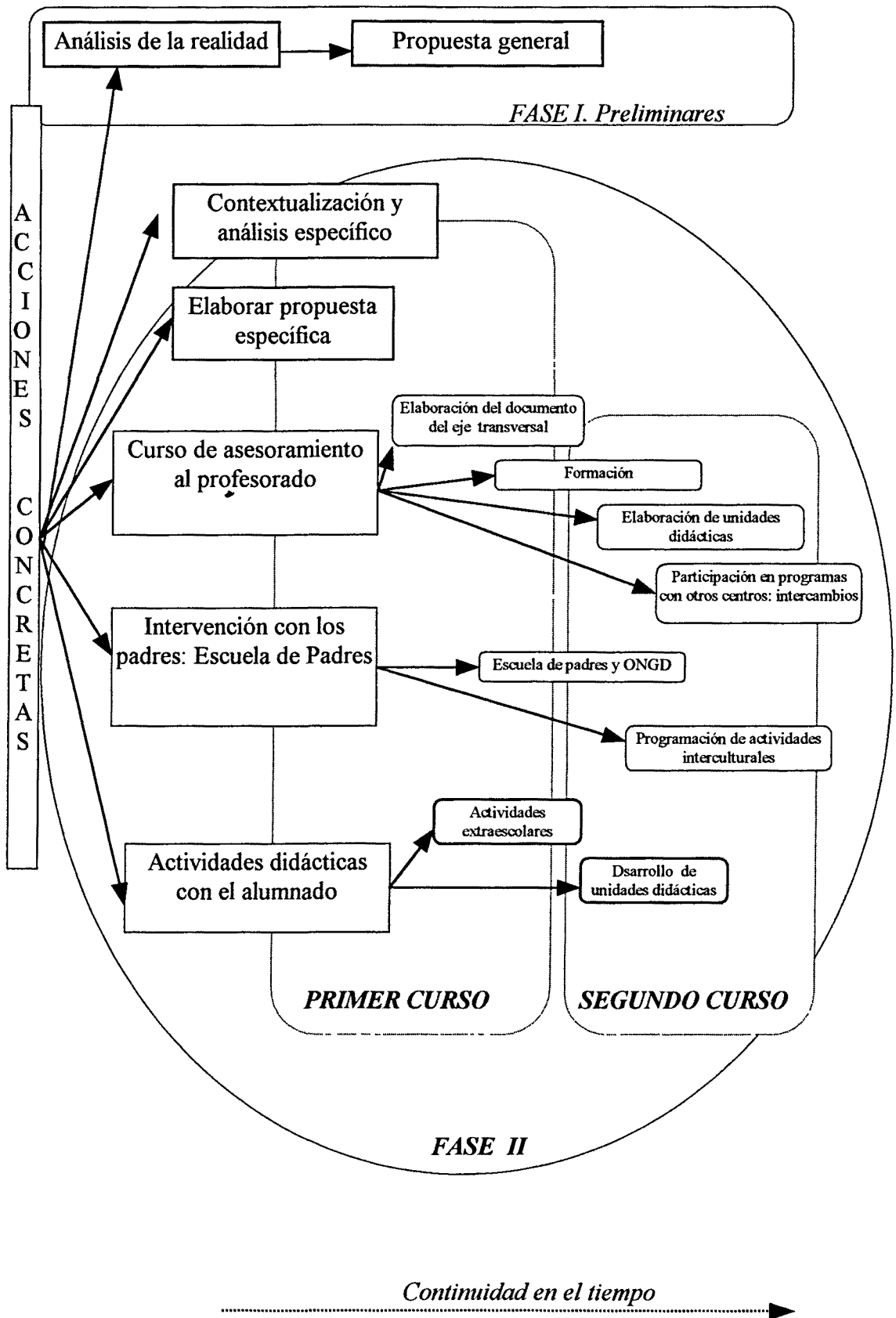


Fig. 49: Temporización de la experiencia.

4. DESARROLLO.

4.1. Construcción de los instrumentos.

El proceso de investigación se realiza a la par que se interviene en los diferentes ámbitos delimitados. Previamente, hemos negociado con los participantes las condiciones de la investigación y concertado su participación en la misma, construyendo el rapport adecuado para tal fin.

La recogida de datos implicará a todos aquellos factores constitutivos de la realidad compleja, por ello no podemos focalizar la atención a unas variables concretas, ya que la finalidad última consiste en conocer la globalidad del fenómeno educativo desde una clara perspectiva intercultural en un contexto específico, característica de la etnografía educativa.

De aquí que, la utilización de diferentes instrumentos de análisis e información se complementen mutuamente, procediendo, con posterioridad, a una categorización de la información recogida en categorías preestablecidas por el propio marco teórico y en otras categorías emergentes implícitas a los datos (Goetz y LeCompte, 1988: 243), que, de ninguna manera, se hubieran podido obtener sin este largo contacto con el grupo participante -investigador y comunidad educativa participante-.

A continuación se comentarán los instrumentos utilizados y la construcción de los mismos, aunque cabe remarcar que éstos se plantean inicialmente bajo unas directrices genéricas que evolucionan y consolidan a lo largo del proceso de investigación como consecuencia de aquellos temas que van surgiendo, aquellas preocupaciones más latentes o aquellos aspectos que consideramos interesantes para la investigación y que no han sido suficientemente tratados en la dinámica propia del proceso.

4.1.1. *Guía para el análisis de documentos.*

Un análisis documental nos ayudará a obtener información significativa complementaria, que permitirá, conjuntamente con los datos obtenidos a través de otras técnicas, más adelante mencionadas, describir con precisión la realidad, contextualizando la investigación y descubriendo temas de carácter emergente y cuya consideración pueden resultar de interés en una fase prospectiva.

La teoría nos recuerda que existen diferentes métodos de análisis de documentos: *métodos intensivos* que estudian con detenimiento algunos documentos y *métodos extensivos* que recurren a una gran cantidad y suelen preocuparse por los aspectos cuantitativos.

Aquí nos centraremos en una dimensión más bien intensiva del propio análisis y en una conjunción entre un análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales, y en un análisis externo que procura posicionar el documento en su contexto, es decir, en el conjunto de circunstancias entre las que surgió y que permiten explicarlo (Marín Ibáñez, 1985).

Se atenderá a un análisis de dos tipos de documentos diferentes y en momentos también distintos:

- Documentos internos del centro educativo que constituyen el marco de referencia que garantiza su funcionamiento: PEC, PCC, RRI, PACs, memorias, etc. Desde este análisis crítico podemos contextualizar la investigación en función a las características organizativas, funcionales y de diseño didáctico del centro educativo en cuestión.

Tal análisis documental se realizará al inicio de la investigación y los datos obtenidos serán complementados con datos recogidos a través de cuestionarios realizados a los diferentes grupos de la comunidad educativa: profesorado, padres y alumnado, información que será utilizada en la triangulación de datos.

- Análisis del documento-marco del eje transversal como producto final derivado de un asesoramiento⁸⁹ concreto en materia de E.I. Ello nos permitirá detectar los indicadores que el profesorado plantea con relación a un tratamiento a la diversidad cultural: objetivos, estrategias metodológicas asumidas, explicitación de contenidos, estrategias organizativas consensuadas, definición de criterios de evaluación...etc.

Así, se diseñó un protocolo donde se recogen los indicadores para el análisis en función a temas de interés -categorías- y en función a los objetivos establecidos en la investigación.

⁸⁹Asesoramiento al que haremos referencia más adelante

PROTOCOLO PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.

1. DATOS IDENTIFICATIVOS DEL DOCUMENTO.

- Tipo de documento:
- Año de elaboración y aprobación:
- Partícipes en su elaboración.
- Vigencia y funcionalidad -operatividad-:

2. DATOS DEFINITORIOS DEL CENTRO.

- Rasgos de identidad:
- Características estructurales y organizativas:
- Dimensión didáctica:
- Vinculación del centro con su contexto: escuela abierta a la comunidad.
- La Administración y el centro educativo.

3. CON RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL.

- Referencias a una atención a la diversidad cultural:
 - Apartados.
 - Citas textuales.
 - Nivel de implicación de los diferentes miembros de la comunidad.
- La evaluación desde una atención a la diversidad cultural: criterios.

4. EL CENTRO EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD.

- Niveles de participación e implicación. Citas textuales

Fig. 50: Protocolo establecido para el análisis de documentos.

4.1.2. Cuestionarios.

Durante la investigación y en las diferentes fases en las que hemos diferenciado el proceso se aplicaron diferentes cuestionarios con el objetivo de obtener información sistematizada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa implicada.

La utilización del cuestionario como técnica de recogida de información nos ayuda a (Selltiz, 1965; Davidson, 1970; Cohen y Manion, 1990; Sierra Bravo, 1985; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Colás y Buendía, 1992):

- Analizar aspectos subjetivos y objetivos de la propia investigación al plantear preguntas cerradas y a la vez preguntas de opinión.
- Obtener una rica y variada información de aspectos que son interesantes estudiar.
- Se trata de un instrumento de fácil aplicación, barato, que no requiere de ningún tipo de habilidad por parte del investigador y que además puede aplicarse de forma simultánea a un número amplio de la población de interés: en este caso los diferentes grupos de la comunidad educativa estudiada.
- Garantiza una uniformidad de respuestas debido al carácter estandarizado de sus preguntas.
- Garantiza el anonimato y no requiere de una respuesta inmediata facilitando una mejor predisposición del encuestado.
- Las interferencias que pudiera ocasionar el encuestador sobre el encuestado son prácticamente nulas

En una primera fase, consideramos oportuno para la contextualización de la propia investigación, y con el fin de obtener datos referentes al nivel socio-cultural e instructivo de las familias de esta comunidad, el presentar un cuestionario adaptado del utilizado por el Departament d'Ensenyament⁹⁰ para realizar estudios sobre la tipología escolar en centros educativos y que además fue utilizado en un pasado, en este mismo centro educativo, para delimitar las características contextuales del mismo ante la necesidad de elaborar el PEC remarcando sus rasgos de identidad.

Este cuestionario después de su adaptación en función a los datos que se querían obtener se concretó en:

⁹⁰GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ensenyament Primari. Gabinet d'Ordenació Educativa. Projecte Estudi Tipologia Escolar. Qüestionari Per A Escoles De Suburbi. El cuestionario original figura en el anexo. El utilizado en la presente investigación no fue validado previamente ya que está basado en un cuestionario validado en su momento, además son muchas las preguntas abiertas que dan opción al encuestado a manifestar su opinión.

Cuestionario sobre la tipología escolar del CEIP G.

1. ¿Cuántos sois en vuestra casa?.....

2. ¿En casa convivimos? (poner una cruz a las personas que viven en tu casa)

- El padre
- La madre
- Hermanos
- Otras personas.

3. ¿Quiénes son las otras personas que viven en tu casa?.....

4. Oficio del padre:.....Oficio de la madre:.....

5. ¿Cuántas personas tienen ingresos económicos en casa?.....

6. ¿Cuántas personas de casa participan en trabajos temporales?.....
¿Quiénes son (el padre, la madre, los hermanos...).....

7. ¿Cuántas personas en casa están en el paro?.....

8. ¿En qué tipo de casa vives?

- Piso en propiedad
- Piso en alquiler.

9. ¿En casa hay algún espacio destinado exclusivamente para los niños: para sus juegos, para sus estudios, etc.?.....

10. ¿Cuál es el nivel de estudios de los miembros de la familia? (Poner una cruz al nivel de estudios correspondiente).

	Padre	Madre	Hermano	Hermano	Hermano	Hermano
Certificado de escolaridad						
Graduado escolar						
Formación profesional FP						
Bachillerato BUP						
Estudios Universitarios						



11. ¿Cuál es la lengua habitual en vuestra casa?
<input type="checkbox"/> Catalán
<input type="checkbox"/> Castellano
12. ¿En vuestra casa se compra algún periódico?
<input type="checkbox"/> Cada día
<input type="checkbox"/> Una vez por semana
<input type="checkbox"/> Algunas veces
<input type="checkbox"/> Nunca
13. ¿Habitualmente se leen libros en vuestra casa?
<input type="checkbox"/> Si
<input type="checkbox"/> No
14. Los fines de semana en vuestra casa ¿Cómo se ocupa el tiempo libre?
<input type="checkbox"/> Viendo la televisión
<input type="checkbox"/> Haciendo algunas salidas familiares -excursiones al campo, a la playa, etc.-
<input type="checkbox"/> Haciendo algún deporte -bicicleta, fútbol, etc.-
15. ¿Te gusta el barrio donde vives? ¿Porqué?.....
.....
.....
16. ¿Qué aspectos del barrio podrían mejorar y cómo?.....
.....
.....
17. ¿Porqué elegiste esta escuela para tus hijos/as?.....
.....
.....
18. ¿Qué cosas deberían reforzarse más en la escuela de tus hijos/as?.....
.....
.....

Fig. 51: Cuestionario: Tipología Escolar.

En una segunda fase del proceso de investigación, y centrando la atención en la figura del profesorado, se presentó un cuestionario al inicio del curso de formación-asesoramiento que se llevó a cabo con el claustro y a través de cual pretendíamos obtener información referente a:

- Opiniones y actitudes del profesorado del centro con relación a una atención a la diversidad cultural.
- Conocimientos generales que el claustro tiene en materia de Educación Intercultural.
- Necesidades de formación por parte del claustro en cuestiones interculturales

- Problemas, necesidades y preocupaciones que manifiesta el profesorado ante una diversidad cultural en el aula.
- Estrategias metodológicas empleadas para una atención a la diversidad cultural.

Este cuestionario se construye a partir del cuestionario que del Arco (1998)⁹¹ utilizó para indagar sobre la temática intercultural entre los profesores de la comarca del Segriá y de *La escala de actitudes hacia la Educación Multicultural* de Rodríguez, Cabrera, Espín, Marín (1997)⁹².

El cuestionario resultante fue presentado a un grupo de cuatro profesores de la misma muestra, con el fin de analizar su adecuación, el nivel de inteligibilidad de cada cuestión y ampliarlo con el mayor número de aportaciones posibles, a través de preguntas abiertas que se les formuló, todo ello con la intención última de validarlo corrigiéndolo y adaptándolo en mayor medida a las necesidades investigadoras y al contexto. El cuestionario definitivo queda explicitado de la siguiente forma:

PRESENTACIÓN.

Con el presente cuestionario se persiguen unos objetivos claves:

- Conocer las opiniones generales que el claustro de profesores de este centro tiene con relación a la Educación Intercultural.
- Detectar cuáles son las demandas de formación que se señalan con el fin de dar cuerpo al asesoramiento demandado en función a tales expectativas.
- Configurar un elemento de evaluación para contrastar la evolución experimentada por el grupo de trabajo.

1

SECCIÓN I: INFORMACIÓN ACERCA DE LA ESCUELA Y DE LOS DOCENTES.

1. ¿Qué porcentaje -aproximado- de alumnos culturalmente minoritarios asisten a tu escuela?

- Menos del 10%
- Entre el 10 y el 15%
- Entre el 26 y el 50%
- Más del 50%

2. ¿Cuáles son los grupos minoritarios más abundantes en el centro?

3. ¿Cuál es tu edad?

- Menos de 30 años
- Entre 30 y 40 años
- Entre 40 y 50 años
- Más de 50 años

⁹¹Cuestionario que se presenta en el anexo y que a su vez deriva de un cuestionario trabajado por el grupo ATEE -Teacher Education and Intercultural Education- (Alkan y de Vreede, 1989)

⁹²Escala recogida en el anexo.

4. Condición

- Hombre
 Mujer

5. ¿Tu escuela o tú particularmente habéis participado en algún programa de formación docente o de atención específica para alumnado culturalmente diverso?

- Sí
 No

En caso afirmativo señala dicho programa.

2

SECCIÓN II: CONCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

1. La Educación Intercultural es una concepción político-educativa que permite ayudar al alumnado a luchar contra el racismo:

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo.

2. La Educación Intercultural es ante todo una cuestión de ayuda a los niños de grupos étnicos minoritarios a resolver sus problemas sociales y conseguir su integración en la mayoría.

- Totalmente de acuerdo
 de acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo

3. La Educación Intercultural debería ser el referente fundamental para la práctica del profesor.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo

4. La Educación intercultural debería ser considerada exclusivamente en los centros que acogen a alumnos de otras culturas.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo

5. La Educación Intercultural debería estar explicitada en el PEC de todos los centros.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo

6. La Educación Intercultural debería, como objetivo único, facilitar a los alumnos de grupos étnicos minoritarios su integración en la cultura mayoritaria sin problemas.

- Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo

7. La Educación Intercultural constituye otro aspecto a considerar en la preocupación sobre la atención a la diversidad en la escuela de hoy.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- No muy de acuerdo
- En desacuerdo.

3

SECCIÓN III: TU ESCUELA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

1. ¿Qué crees que ha motivado al equipo docente a trabajar este tema?

2. Las escuelas deberían tratar de forma equilibrada los estilos de vida de todas las minorías culturales representadas en la escuela.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- No muy de acuerdo
- En desacuerdo

3. Los alumnos de culturas minoritarias deberían adaptarse a nuestra cultura, dado que se han instalado en esta sociedad.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- No muy de acuerdo
- En desacuerdo

4. La escuela debe compensar los posibles déficits con que acceden a nuestro sistema educativo este tipo de niños.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- No muy de acuerdo
- En desacuerdo

5. La escuela debería adaptar el curriculum a las diferencias culturales de nuestros alumnos.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- No muy de acuerdo
- En desacuerdo

6. La escuela debería dar a conocer otras culturas para educar en el respeto y tolerancia.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- No muy de acuerdo
- En desacuerdo

7. Todas las escuelas deberían adaptarse a los programas oficiales aunque aquellas que reciben alumnos de minorías culturales deberían tener programas diferentes.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- No muy de acuerdo
- En desacuerdo

8. La escuela deberá favorecer la adaptación de las minorías a nuestras culturas, siempre desde el respeto a la cultura de origen la cual se cultivará en el seno familiar pero nunca en la escuela.

Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo

9. Un planteamiento de una Educación Intercultural en la escuela deberá empapar a todos los documentos del centro y establecer formas organizativas que garanticen su puesta en práctica.

Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 No muy de acuerdo
 En desacuerdo

4

SECCIÓN IV: LOS NIÑOS MINORITARIOS EN LA ESCUELA.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No muy de acuerdo	En desacuerdo
1. La presencia de alumnos de grupos minoritarios diferentes hace disminuir el nivel de clase y ralentiza el ritmo de aprendizaje.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La disciplina en clase está en peligro cuando los alumnos de grupos minoritarios culturalmente se juntan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Existe un mayor índice de fracaso escolar entre los niños de grupos culturales minoritarios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En las clases con niños de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Una diversidad cultural en el aula perjudica a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual para todos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Clases con diversidad cultural favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la puesta en práctica de diferentes estrategias metodológicas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Los niños educados en escuelas donde se convive con alumnos de diferentes minorías son más tolerantes y comprensivos hacia la diversidad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no existe diversidad cultural.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. El éxito o el fracaso académico de estos niños depende de:				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
De los esfuerzos del profesorado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De condicionantes externos a la propia escuela: económicos, sociales, etc.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Del interés que muestran por la escuela y su preparación anterior.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De la participación de los padres y su interés por la escolarización de sus hijos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De una adecuada organización educativa para atender a esta diversidad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Los alumnos de culturas minoritarias rendirían más si fuesen atendidos en clases especiales o en escuelas especiales para ellos, para poder prestarles una atención individualizada				
<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo				
<input type="checkbox"/> De acuerdo				
<input type="checkbox"/> No muy de acuerdo				
<input type="checkbox"/> En desacuerdo				

5

SECCIÓN V: SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. Mi formación sobre educación Intercultural es:

Mucha

Abundante

Escasa

Prácticamente nula

2. Los profesores que enseñan directamente a estos niños necesitan una información y formación específica.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

En desacuerdo

3. Los profesores que no tienen en el aula a estos niños también necesitan de una formación en este sentido.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

No muy de acuerdo

En desacuerdo

4. Si consideras conveniente formar al profesorado en el tema de la Educación intercultural, valora del 1 al 5 los posibles temas de formación.

	1	2	3	4	5
Conocimiento de las características generales y diferenciales de los grupos más representativos en nuestra sociedad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Problemática social, legal y económica de las minorías.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dimensión pedagógica de la Educación Intercultural.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Educación Intercultural como alternativa para la educación de valores, actitudes y normas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cómo se contempla curricular y organizativamente la Educación Intercultural en la escuela?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué papel se espera de la escuela respecto a la diversidad cultural social?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cómo se realizará el seguimiento en el centro de este tema?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos y servicios de apoyo a la Educación intercultural en los centros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Qué esperas de este asesoramiento?					
6. ¿Quieres comentar algún aspecto que no hayas podido reflejar en las anteriores cuestiones?					

6

Fig. 52: Cuestionario inicial dirigido al profesores.

4.1.3. Diario de campo.

Aparece como una de las principales técnicas de recogida de datos desde la etnografía, *la observación participante*.

Ofrece como ventaja clave que puede controlarse la información, gracias a una interacción personal entre el investigador y el o los participantes, siempre con la cautela del llamado *efecto del observador* que puede llevar a los participantes, deliberadamente o inconscientemente, a proporcionar al etnógrafo datos falsos o contaminados.

En la presente investigación se utilizó como técnica de recogida de datos la observación participante, y los datos se fueron reflejando en un *diario de campo* donde se explicitaban todas las interacciones, actividades y reflexiones que se tomaron bien en el mismo momento o inmediatamente después de producirse los acontecimientos.

El diario de campo se elaboró para recoger todas las observaciones que surgieron del curso de asesoramiento con los propios profesores, en él se incluye una descripción detallada de los fenómenos y también notas interpretativas del propio observador.

En un intento de registrar todo lo que sucede en las diferentes sesiones del curso-asesoramiento, sin dejar al margen datos relevantes, se estableció a priori un guión en torno al cual se organizan las observaciones:

GUIÓN: DIARIO DE CAMPO.
<ul style="list-style-type: none"> - Fecha, composición del grupo. - Asesor/as que intervienen en la sesión. - Duración de la sesión: puntualidad al comenzar o acabar. - Lugar de reunión. - Descripción de la sesión: ¿qué actividades están programadas?, ¿Qué actividades son las realizadas? ¿Cómo se han producido las intervenciones? y ¿cuáles han sido?, ¿Qué acuerdos se han tomado?, ¿Qué propuestas se hacen para la siguiente sesión?, ¿Qué reflexiones se han llevado a cabo?. <i>En definitiva, descripción detallada de los acontecimientos.</i> - Valoración personal de la sesión: ¿cómo se han comportado los integrantes del grupo? ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuales anómalos? Implicación de los miembros del grupo ¿quién suele tomar las decisiones? ¿qué actitudes afloran? ¿Qué cuestiones surgen paralelas al tema tratado?. <i>En definitiva, interpretación de lo sucedido.</i>

Fig. 53. Protocolo de observación en el diario de campo.

Como bien podemos comprobar se establecen unas directrices muy genéricas con la finalidad última de sistematizar las observaciones a realizar, dejando, a la vez, margen a la recogida de datos nos establecidos de antemano.

4.1.4. Entrevistas semiestructuradas.

Otra forma de recogida datos la realizamos a través de entrevistas semiestructuradas ya que ofrecen una flexibilidad y dinamicidad en la recogida de información para la investigación.

Hablamos de entrevistas semiestructuradas ya que responden a un protocolo de preguntas de ítems abiertos⁹³, suministrando un marco de referencia para las respuestas de los informantes y poniendo un mínimo de restricciones -o ninguna- en cuanto a las respuestas a dar, a su expresión y extensión (Kerlinger, cit. Cohen y Manion, 1990).

La entrevistadora será quien decida sobre un cambio en el orden de las preguntas en función a la dinámica de la propia entrevista, pudiendo utilizar la técnica del embudo o cambiar la redacción de las mismas, en último término para dar una mayor libertad al entrevistado y no inducir respuestas concretas.

Esta técnica se plantea como complemento al diario de campo, permitiendo la recogida de datos⁹⁴ desde diferentes puntos de vista para una posterior triangulación de resultados que repercutirá en aumentar la validación de los mismos.

Las entrevistas recaban opiniones, puntos de vista e informaciones de forma individual, donde los entrevistados, desde un primer momento, aceptan su cooperación en la investigación.

La entrevistadora no sólo recogerá datos, sino observará reacciones, respuestas estereotipadas, etc. y más en un tema como el que tocamos donde se hace incidencia en sentimientos o actitudes profundas para muchas personas (Pérez Juste, 1986).

Para la realización de las entrevistas se acordó previamente el horario y el lugar, que generalmente eran a elección del entrevistado y se siguieron los siguientes pasos (Taylor y Bogdan, 1992; Goetz y LeCompte, 1988):

- Anteceder la entrevista con una exposición por parte del entrevistador sobre el fin de la investigación, el fin de la propia entrevista, las garantías de confidencialidad y un resumen de aquello que se preguntará.
- Construir el rapport: donde el entrevistador deberá hacer sentir cómodo al entrevistado, construir una empatía, utilizar conductas no verbales de implicación, evitar un lenguaje excesivamente tecnicista que puede acomplejar al entrevistado, mostrar interés por aquello que está exponiendo, etc.

⁹³Kerlinger define ítems abiertos como aquellos que suministran un marco de referencia para las respuestas de los informantes y ponen un mínimo de restricción sobre las respuestas y su expresión.

⁹⁴La recogida de datos se realizará por grabación magnetofónica, para proceder posteriormente a su transcripción literal, categorización y codificación.

- Controlar implícitamente la entrevista para que se ajuste a los objetivos perseguidos de antemano.

Es en la segunda fase del proceso de investigación donde se llevan a cabo entrevistas. Se presentan dos entrevistas diferentes aplicadas a dos grupos de la comunidad educativa: los profesores y un grupo representativo de padres.

La entrevista formulada a los profesores se divide en tres bloques fundamentales fruto de dos fuentes diferenciadas: contenidos derivados del marco teórico y contenidos que proceden de temas emergentes que surgen del análisis del curso de asesoramiento con el objetivo de indagar en aquellos aspectos que surgen durante el curso y que, de hecho, aportan una visión global del fenómeno.

Por consiguiente, no se predicen de antemano las variables a estudiar, atentos a la realidad y, en función del conocimiento y del análisis de ésta, reformulamos el diseño, estrategias y hasta los propios objetivos de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988), característica, por otra parte, inherente a toda investigación etnográfica como la que nos ocupa.

Así, el contenido completo de la entrevista que presentamos a continuación, surge como fruto de constantes reformulaciones llevadas a cabo durante el curso y pretende complementar, también, el cuestionario que se pasó inicialmente intentando constatar si la reflexión realizada derivó en algún tipo de cambio entre el profesorado.

EL PROFESORADO Y LA E.I.

- ¿Tienes experiencia en la enseñanza con alumnos minoritarios? La primera impresión ante la presencia de alumnos minoritarios en la propia clase
- ¿Crees que la presencia de alumnos minoritarios en la clase o la escuela provoca tensiones en el ambiente educativo y de convivencia?⁹⁵ ¿Crees que repercute de alguna forma?
- ¿Qué dilemas crees que se le presentan al profesor que enseña en clases donde existe diversidad cultural?⁹⁶
- ¿Crees que los niños de otras minorías deben adaptarse a la cultura dominante?
- ¿Crees que el tratamiento de la diversidad puede provocar, a la larga, desigualdad? ¿Porqué?
- Valora qué aspectos con relación a una enseñanza más satisfactoria y eficaz con alumnos

⁹⁵Baja niveles, perjudica a la disciplina, etc.

⁹⁶Cuestiones de limpieza personal, relaciones entre sexos, relaciones con las familias, actitudes negativas entre los propios alumnos, aspectos lingüísticos, etc.

minoritarios se deberían tener en cuenta desde la perspectiva del maestro:

- Experiencia adquirida
- Formación recibida en cuestiones referentes a una atención a la diversidad cultural.
- Una moral alta y voluntad de trabajar con estos niños.
- La ayuda de agentes expertos.

EL PAPEL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL.

- ¿Qué papel debe desarrollar la escuela desde una realidad de diversidad cultural? ¿Es una cuestión que afecta exclusivamente a los centros que escolarizan un alto porcentaje de alumnos minoritarios? La escuela debería demandar la diversidad cultural ya que es un enriquecimiento para todos sus miembros
- ¿Deberían existir unos porcentajes de reparto a todas las escuelas de estos colectivos?
- En el ámbito curricular y organizativo la escuela debería de adaptarse a las necesidades de los alumnos minoritarios, por ejemplo utilizando su lengua materna como lengua vehicular de aprendizaje, adaptando el curriculum a las diferencias propias de estos alumnos, compensando posibles déficits, organizando la acogida de estos alumnos al centro, etc.
- ¿Crees que existe alguna estrategia metodológica concreta que favorezca una atención a la diversidad cultural en la escuela?
- ¿Se tiene que evaluar de alguna forma especial a estos alumnos?
- ¿Es necesaria una formación especial para los maestros que han de enseñar a alumnos minoritarios, o esta formación debería ser para todos?
- ¿Es conveniente que los padres de los alumnos minoritarios participen en la vida escolar? ¿Crees conveniente trabajar con los padres de la comunidad educativa sobre cuestiones interculturales?
- La Administración Educativa ayuda a las escuelas con relación a este tema ¿Cómo? ¿Es suficiente?

LA PROPIA ESCUELA Y LA E.I.

- Con relación a la diversidad cultural existente ¿cómo catalogarías a tu escuela?
- ¿Crees conveniente trabajar una atención a la diversidad cultural en tu escuela? ¿Cómo enfocarías este tema en este centro? Opinión de la reflexión iniciada durante este curso.
- Si tuvieras algún poder decisorio en la admisión de alumnos en el centro, ¿qué minoría aceptarías preferentemente?
- ¿El diseño de un eje transversal es suficiente para atender a la diversidad cultural del propio centro? ¿Hay otros aspectos que crees que se deberían trabajar?

Fig. 54. Protocolo para las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los profesores.

Bajo la perspectiva de que la interculturalidad no puede ser asumida exclusivamente por el equipo de profesores incidiendo en sus prácticas educativas en el

colectivo discente, la presente investigación considera de interés el conocer cual es el grado de implicación, actitudes, conocimientos y creencias que la diversidad cultural genera entre los padres del propio centro educativo.

En calidad de consolidar la formación intercultural que el alumno pueda recibir en el centro educativo haciéndolo extensible en la propia familia y considerando positiva la implicación y participación de los padres en esta nueva pedagogía asumida por el centro, que pueda derivar en una reflexión crítica que conduzca hacia cambios de actitudes substanciales, se procedió a una recogida de información a través de entrevistas semiestructuradas que dieran noticia de estas cuestiones entre el colectivo de padres del centro.

Para ello se recurrió a una muestra al azar que participaron en una serie de entrevistas semiestructuradas con el siguiente protocolo.

DATOS PERSONALES.

1. ¿Cuál es vuestra edad?
2. Profesión
3. ¿Cuántos hijos tiene?¿Cuántos de ellos están matriculados en el centro?

LA ESCUELA DE VUESTRO HIJO.

1. ¿Porqué seleccionó esta escuela para sus hijos?
2. Le importaría que en esta escuela se matricularan niños de otros grupos minoritarios: gitanos, magrebíes, africanos, etc. ¿Qué colectivo es el que más le molestaría?
3. ¿Cree que la escuela debe ayudar a los niños minoritarios a integrarse en la sociedad mayoritaria?
4. Cree en una educación por el respeto a las diferentes culturas ¿En esta escuela se debería trabajar por una tolerancia y respeto hacia otros grupos culturales: gitanos, magrebíes...?
5. ¿Cree que los niños que aprenden a convivir entre niños de otras culturas son más tolerantes y aceptan mejor las diferencias?
6. ¿En la escuela se debería trabajar los fundamentos culturales de los niños minoritarios -su lengua, religión, etc.- en horario lectivo, fuera de clase, etc.?

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA

1. ¿Participa habitualmente en la escuela? ¿En qué?
2. La participación de la mayoría de padres en este centro es buena ¿Cómo cree que se debería incentivar?.
3. ¿Opina que los padres también deberían recibir información y formación sobre otras culturas con las que convivimos en la escuela y en el propio barrio, para conocernos mejor entre nosotros?
4. ¿Estaría dispuesto en participar en actividades que ayudara a las familias de otras culturas a integrarse en la escuela y en el propio barrio?

Fig. 55: Protocolo de la entrevista semiestructurada dirigida a los padres.

4.2. El proceso.

El desarrollo del proceso se realizó de forma simultánea en los diferentes ámbitos establecidos. La investigadora participó de todos ellos, extrayendo las observaciones y datos relevantes para la propia investigación.

Indiscutiblemente, todas las acciones llevadas a cabo en los diferentes ámbitos se interrelacionan y se complementan, surgiendo, en muchas ocasiones, como derivaciones de la reflexión realizada en los otros ámbitos paralelos.

4.2.1. *La intervención con los profesores: el proceso de formación.*

A demanda del claustro de profesores del CEIP G. se lleva a cabo un curso de asesoramiento en cuestiones interculturales con el título *Conocer otras culturas* y persiguiendo como objetivo genérico el *reflexionar sobre el conocimiento de otras culturas, con la intención de superar los estereotipos y trabajar desde una Educación Intercultural contextualizada a partir de la propia realidad del centro.*

La demanda de dicho asesoramiento se canaliza a través del Departament d'Ensenyament desde el Servei de Gestió de Programes i Serveis Educatius: Plà de Formació Permanent del Professorat, buscando la implicación de formadores del programa de Compensatoria del mismo Departament y profesorado de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UdL.

Entre el equipo de profesionales del CEIP G. surge la necesidad de buscar asesoramiento ante la intención consensuada de abordar el tema de la atención a la diversidad cultural en el centro y en el marco de una transversalidad curricular.

Es desde el mismo claustro, desde donde se prefija el título con el que se haría público tal demanda: *Conocer otras culturas*. Se elabora un proyecto⁹⁷ donde se explicitan las intenciones de todo el equipo y se temporiza la actuación que se requiere. Tal proyecto es aprobado por el claustro en mayo de 1997 buscando su efectividad para el curso 1997-98 -el siguiente curso escolar-.

En septiembre de 1997 el propio Departament d'Ensenyament hace pública esta propuesta en el Plà de Formació de Zona per al curs 1997-98, de la siguiente forma:

⁹⁷El proyecto de demanda inicial se encuentra en el anexo.

<p>CONÈLXER ALTRES CULTURES:</p> <p><i>L'objectiu del curs és el reflexionar conjuntament a,b els professionals del centre sobre el coneixement d'altres cultures per tal de superar els estereotips i treballar l'Educació Intercultural a partir de la pròpia realitat del centre.</i></p>	
<p><i>Programa: Atenció d'alumnes amb risc de marginació social.</i></p> <p><i>Matèria: Interculturalisme/multiculturalisme.</i></p> <p><i>Diversitat.</i></p> <p><i>Ciències Socials. General</i></p>	<p><i>Modalitat: Assessorament.</i></p> <p><i>Inst.Col: Servei de Gestió de programes i serveis educatius</i></p> <p><i>Nivell: Educació Primària</i></p> <p><i>Places: 15; Hores: 15; Bloc: B</i></p>
<p>609042 <i>Centre: CEIP G.</i></p> <p><i>Població: Lleida.</i></p>	<p><i>Calendari: 20710/97 a 17/03/98</i></p> <p><i>Horari: 17,30 - 20,30</i></p> <p><i>Inscripció: CRP del Segrià-Lleida</i></p> <p><i>Responsable: Isabel del Arco-Núria Llevot</i></p>

Fig. 56: Propuesta de trabajo. Plà de Formació de Zona. Curso 1997-98

Contando con la participación plena del claustro, en un primer momento, se establece una duración temporal de quince horas aunque, una vez iniciado el curso, todo el equipo de profesores cree conveniente ampliarlo a treinta horas y que además se garantice una continuidad durante los tres cursos escolares próximos.

Tal petitoria queda reflejada en un segundo proyecto⁹⁸ que se hará llegar, al igual que el primero, al Servei de Gestió de Programes i Serveis Educatius: Plà de Formació Permanent del Professorat, propuesta que fue concedida en diciembre de 1997.

Tales cambios incidieron en la propia organización del asesoramiento para el curso 1997-98, no obstante los objetivos generales, estrategias y línea de trabajo a seguir no quedan afectados en lo substancial.

La obtención de datos durante todo este proceso se llevará a cabo a través de la técnica del *diario de campo*, donde se recogerán no sólo aspectos concretos trabajados en cada sesión sino además aquellas aportaciones personales, actitudes, discusiones, etc., que hemos creído interesantes. Se pretende tener una visión de la globalidad del tema, del tratamiento a la diversidad cultural en este contexto, requisito clave de toda investigación etnográfica.

Interesa, en una primera etapa de la investigación, todos los factores constitutivos de la realidad compleja en la que nos movemos, pasando, con posterioridad, a una

⁹⁸Este segundo proyecto se recoge en el anexo.

descripción y análisis de los datos recogidos mediante una categorización. Tal categorización implica, en primer lugar, una descripción por parte de la investigadora de aquello que está observando, una división en unidades de los fenómenos y un análisis entre estas unidades en aquello que se asemejan o se distinguen entre ellas (Goetz y LeCompte, 1988:177).

Sin embargo, en la descripción y análisis de tales resultados encontraremos categorías preestablecidas por el marco teórico y conceptual preliminar y surgirá otro grupo de categorías emergentes implícitas en los propios datos (Goetz y LeCompte, 1988: 243).

En una primera fase inicial del curso de asesoramiento y con el objetivo de realizar una aproximación entre los contenidos del curso y las necesidades reales, actitudes, inquietudes e intereses que los maestros tenían con relación a una atención a la diversidad cultural en el centro, se pasó un cuestionario inicial, que previamente había sido validado siguiendo la técnica de jueces y en términos de univocidad, valorando la intelegibilidad de cada ítem y según el grado de importancia de cada pregunta en función a los objetivos que se perseguían, como ya quedó explicitado en apartados anteriores.

4.2.2. La intervención con los padres.

Entendida la interculturalidad desde la intervención en tres ámbitos que hemos considerado esenciales en el centro educativo: a nivel de alumnado, a nivel de profesorado y a nivel de familias, en este último campo hemos llevado a cabo diferentes experiencias con la finalidad última de concienciar a toda la comunidad educativa sobre el tema, trabajando en la eliminación de prejuicios, estereotipos y etnocentrismos que en muchas ocasiones afloran y buscando un cambio de actitud hacia una mayor tolerancia, una valoración de la diversidad cultural y el respeto a la diferencia.

Por otra parte y queriendo romper con una línea, contrastada experimentalmente, que atribuye a las escuelas situadas en los medios socioeconómicamente desfavorecidos, como es el caso que nos ocupa, el ofrecer pocas posibilidades de colaboración a los padres (Martín-Moreno, 1989), al juzgar escasa su competencia para la formación de sus hijos, reduciendo su participación a la recepción de información y consejos acerca de su educación.

Por ello organizamos una Escuela de Padres entendida como grupo de reflexión y punto de encuentro, de relación, de formación y de colaboración pedagógica en la línea educativa intercultural que quería ser asumida por el centro.

Por otra parte, consideramos que el papel a desempeñar por las ONGD que están implicadas en programas por La Paz o programas interculturales podrían ser de gran ayuda, entre otras cosas para subsanar la escasez de servicios y recursos en relación con el volumen de necesidades que generalmente presentan escuelas como en la que nos encontramos.

La intervención de ONGD en el centro, iniciada en la Escuela de Padres atendió durante esta primera experiencia a unos objetivos concretos:

- Informar y dar a conocer las estructura y funcionalidad de las ONGD.
- Acercar hacia el conocimiento de culturas diferentes a la propia y que bien conviven entre nosotros o bien están ubicadas en otros contextos.
- Tener un primer contacto con mediadores o personas del barrio que pertenecen a culturas diferentes

Se programaron dos sesiones donde se trabajó como grupo de discusión, de formación e información. La ONGD que prestó su ayuda a la puesta en marcha de esta actividad concreta, además de facilitar personas que aportaron sus experiencias y puntos de vista, sirvió de canal para acercar a personas de otras culturas a la escuela, facilitó material y en definitiva ayudó a estimular al grupo hacia una reflexión crítica sobre los temas planteados. Desde una perspectiva de trabajo en red.

La ONGD buscó el abordar esta actividad educativa, su implementación y seguimiento, desde el concepto de *réciprocidad* (Ayerbe, 1997) entre los padres - autoayuda, ayuda mutua-: ellos debían ser no solamente receptores de recursos, informaciones, etc., con relación al tema intercultural, sino además donantes.

Se planteó una intervención desde el fundamento de la solidaridad utilizando al grupo para la puesta en marcha de iniciativas sociales y culturales que vayan más lejos de la asistencia y que tengan incidencia en el contexto inmediato: centro educativo, comunidad de vecinos, barrio, etc.

Una evaluación de dicha experiencia nos dará información de las posibles pautas de actuación a nivel de familias en los centros educativos interculturales.

4.2.3. La intervención con los alumnos.

Se analizarán diferentes experiencias que se desarrollaron con los alumnos bajo directrices interculturales. Una evaluación de tales experiencias permitirá obtener datos para revisar los criterios de actuación y a mejorar la propia intervención educativa con el alumnado en vista a producir un cambio hacia una mejora de la práctica intercultural.

En la presente investigación nos centraremos en un grupo-clase que nos servirá de muestra. A este grupo-clase se le realizó un diagnóstico inicial, en una fase preactiva, utilizando un cuestionario –escala de actitudes- para determinar las actitudes iniciales en materia intercultural. Posteriormente se pasó a una etapa interactiva, donde se llevó a cabo una intervención educativa con la puesta en práctica de experiencias relacionadas con el tema que aquí estamos estudiando. Por último, en una fase postactiva se vuelve a pasar el cuestionario para comprobar si ha habido un cambio de actitudes.

En el esquema siguiente establecemos el tipo de intervención a realizar con todo el alumnado en general.

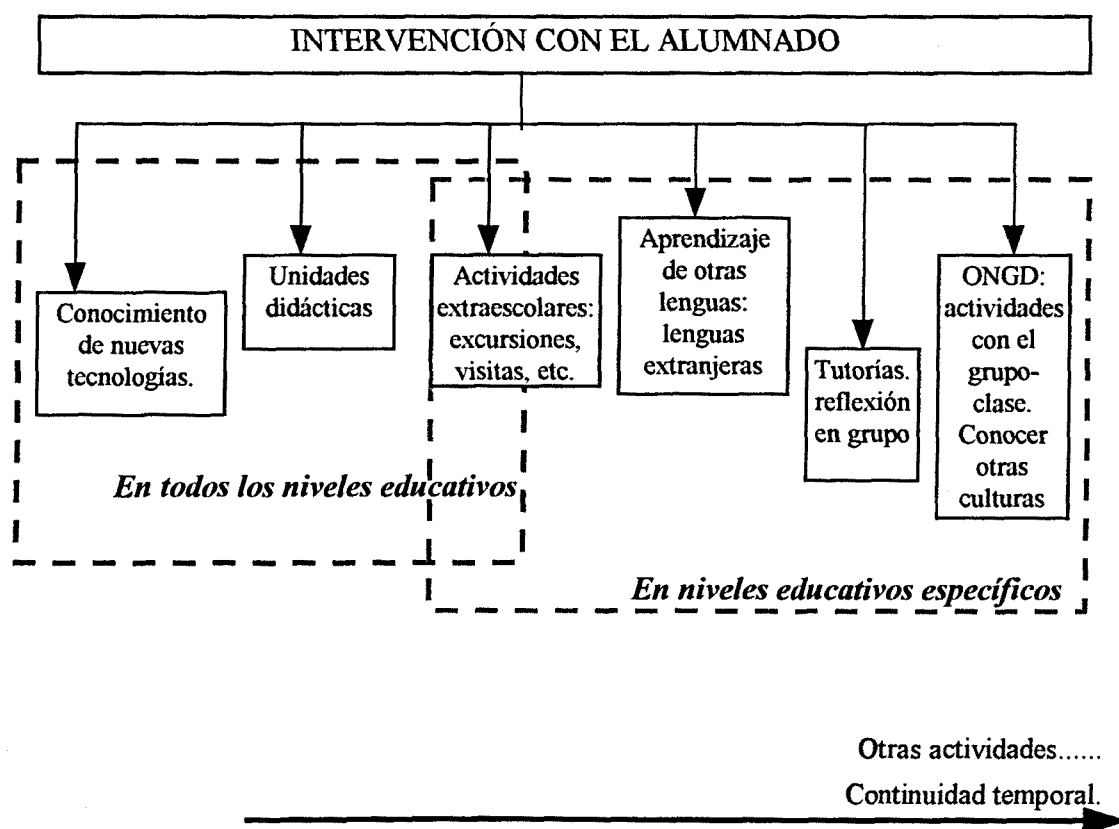


Fig. 57: Esquema de la intervención con el alumnado

El cuestionario que sirvió como pretest y postest para el grupo de alumnos elegido como muestra fue redactado siguiendo como modelo la escala de actitudes de Sales (1998), pero modificado en algunos de sus reactivos. Después de validarlo quedó se presenta a continuación –en capítulos posteriores explicaremos como se realizó el proceso de validación, aplicación y análisis de resultados-.

1. Conozco niños/as de cultura diferente a la mía. Y son....	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
2. Las personas de otras culturas deben aprender a vivir como nosotros cuando viven en nuestro país.				
3. Me gustaría tener amigos gitanos, mroqíes, africanos...				
4. Mis padres se enfadarían si llevara a casa a un niño/a gitano/a, árabe o negro/a				
5. Mi escuela sería más diversita si hubiera niños de diferentes culturas: árabes, judíos, gitanos...porque me enseñarían muchas cosas.				
6. Ayudaría a un compañero árabe, gitano... a hacer los deberes, si lo necesitara.				
7. Me molestaría estar en una clase donde hubiera muchos niños/as de otras culturas.				
8. Defendería a un niño/a árabe, gitano/a...si alguien se burlara.				
9. No me gustan las personas que tienen maneras de vivir -vestidos, comida, religión- diferentes a la mía.				
10. Si viviera en otro país me gustaría vivir como la gente de allí, siguiendo sus costumbres.				
11. Mis porfesores se alegrarían si trabajara en equipo con niños de otras culturas -árabesn gitanos...-				
12. Invitaría a mi fiesta de cumpleaños acompañeros de clase de diferentes culturas.				
13. Mis vecinos me criticarían si llevara a casa niños gitanos, árabes o negros.				
14. Si tuviera que vivir en otro país no cambiaría mis costumbres ni la manera de vivir que tengo ahora.				
15. Las personas de otras culturas tienen el mismo derecho a vivir en nuestro país.				
16. Eligiría como delegado de clase a un niño/a de otra cultura -árabe, gitano..-				
17. Me gustaría que en la escuela se enseñara muchos idiomas para poder hablar con las personas de diferentes culturas.				
18. Me negaría a ir a casa de un compañero gitano, árabe o negro.				
19. Mis padres estarían orgullosos de mi si aprendiera cosas nuevas sobre la cultura gitana, árabe...				
20. Me gustaría tener profesores gitanos, árabes, chinos...				
21. Me gustan las personas de otras culturas porque son diferentes a nosotros.				
22. Un/a niño/a gitano/a, árabe o negro/a podría ser mi mejor amigo.				
23. Me molestaría que tratasen de expulsar de mi barrio a las familias gitanas, árabes..				
24. No me importa ir a una escuela donde mis compañeros fueran todos árabes, gitanos o de cualquier otra cultura.				
25. Me gustaría que mis compañeros árabes, gitanos...me ayudaran a hacer los deberes si lo necesitara.				
26. Me haría amigo/a de niños/as gitanos/as, árabes...pero sólo en la escuela				
27. Me molesta que alguien me llame gitano				

28. No me gusta que mi barrio se llene de gente como los gitanos o los marroquíes, etc.				
29. Pienso que si cada uno respectara al otro resultaría más fácil convivir todos juntos.				
30. Me gustaría que alguien me explicara las características de la cultura árabe, gitana...				
31. En mi escuela es mejor no tratar los temas de los gitanos, árabes... porque no me gustaría que vinieran.				
32. Hemos de ser solidarios con los otros en cualquier momento, no solamente cuando lo están pasando mal.				
33. Los racistas son los que crean problemas, no los árabes, negros, gitanos..				
34. Prefiero niños marroquíes que gitanos, en la escuela.				
35. Me gustaría que ningún niño fuera pobre y pasara hambre, sea gitano, árabe...				
36. En casa, mis padres me enseñan que es igual un amigo gitano que un amigo payo				
37. Prefiero que todos los niños gitanos, marroquíes, árabes, etc. estén en una escuela para ellos solos y no en la mía.				
38. Tengo vecinos gitanos, o marroquíes, o... y son muy simpáticos y tengo muy buena relación con ellos.				
39. No importa la raza, todos tenemos que cuidar la Tierra que es la casa de todos.				
40. Me gusta que en la escuela trabajemos estos temas porque así aprendemos a conocer mejor a las otras culturas y ser respetuosos con ellas.				

Fig.58. Cuestionario –escala de actitudes- para evaluar al alumnado.

4.3. Limitaciones al estudio.

Los resultados que se obtienen en la presente investigación, en consonancia con los resultados de otras investigaciones y con el marco teórico que los ratifica, no deberían ser considerados como verdades absolutas y científicas, generalizables en el espacio y en el tiempo a cualquier situación. Sólomente su ratificación con otros estudios similares podrían convertir tales resultados en generalizables a estas situaciones específicas consideradas.

Podemos afirmar que ésta es su principal característica y que actúa como limitante para incidir en otro contexto, de todas forma esto es inherente al tipo de investigación etnográfica. Así, el carácter descriptivo y cuasi-experimental de la investigación permite encontrar y establecer indicios pero sólo en algunas ocasiones podremos llegar a conclusiones de causa-efecto. Los resultados no se pueden generalizar más allá de la realidad estudiada -estudio de casos-, sólo pueden llegar a ser transferidos, en términos generales a situaciones contextuales similares pero no a relaciones particulares, siempre y cuando las verificaciones realizadas permitan concluir tendencias comunes.

Por otra parte, a lo largo del proceso de investigación se han venido sucediendo una serie de incidencias que han podido ejercer la función de variables extrañas a la finalidad misma de la investigación. Tales cuestiones han planteado la necesidad de controlar estas variables mediante diferentes técnicas:

- Constancia en las condiciones: realizando las diferentes intervenciones siempre en los mismos espacios y tiempos, por otra parte consensuados con los participantes.
- Elección al azar de una muestra entre el grupo de padres de la comunidad educativa, al igual que entre el grupo de alumnado, como forma más eficaz de controlar el mayor número de variables experimentales posibles.
- Introduciendo en el proceso la variable extraña -por ejemplo temas emergentes no previstos inicialmente, etc.-, como si se tratara de una variable más con el fin de conocer su influencia real en el proceso; es decir, considerando el tema emergente y su influencia en el propio proceso.

4.3.1. Incidencias externas.

Entre las incidencias externas podemos encontrar:

- Influencia de la Administración educativa en la toma de decisiones del centro.
- La escasa flexibilidad estructural y organizativa que la propia Administración educativa facilita para la toma de decisiones en este ámbito a nivel concreto de centro.
- La interposición de intereses oficiales a los intereses personales y/o individuales.
- La influencia de los instrumentos de recogida de información en la emisión de respuestas: grabadora, etc.
- Preocupación por otras exigencias administrativas del momento: evaluación interna y externa del centro educativo.

4.3.2. Incidencias internas.

Entre otras podemos citar:

- La mortandad de la muestra, representada sobre todo por el cambio sustancial del equipo de profesores de un curso al otro por motivos derivados de la movilidad laboral de los docentes.
- Cuestiones relacionadas con la balcanización del profesorado.

El conjunto de incidencias citadas -externas o internas- pueden matizar algunas conclusiones a las que podamos llegar pero creemos que, en ningún momento, son suficientes para invalidar el proceso, más si consideramos que son inherentes a cualquier tipo de investigación de tales características.

5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

Recordemos que la presente investigación se plantea como estudio de campo etnográfico que es, nos ofrece, al menos, una serie de ventajas:

- Se realiza en el marco real de la intervención educativa formal, por lo que es posible evitar muchas respuestas reactivas que se producirían en un contexto artificioso.
- Nos permite conseguir una serie de objetivos básicos con proyección práctica.
- Permite generar nuevos objetivos alcanzables en el propio proceso dinámico.
- Las características enumeradas anteriormente permiten aumentar la posibilidad de generalización, aumentando el grado de validez externa.

Por otra parte, las posibles limitaciones apuntadas en apartados anteriores, hace recomendable como lo más idóneo para aumentar la relevancia, validez y contrastabilidad de los datos recogidos, la utilización conjunta de varias técnicas de recogida de información, cosa que aquí se ha tenido en cuenta.

La recogida de datos desde diferentes puntos de vista y con técnicas y métodos diferentes sirve de contraste de tal forma que su congruencia puede ser un elemento de credibilidad y su discrepancia, sino de falta de la misma, sí de reserva ante los resultados a la espera de nuevas evidencias. Así, de esta forma gana en precisión sobre los juicios que podamos emitir.