

## Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco

Félix ETXEBERRIA<sup>1</sup>

Iñaki KARRERA

Hilario MURUA

Correspondencia:

Félix Etxeberria Balerdi

Correo electrónico:  
f.etxeberria@ehu.es

Teléfono:  
943 01 8250

Dirección postal:  
Fac. Filosofía y CC de la Educación  
Departamento de Teoría e  
Historia de la Educación  
Campus Gipuzkoa  
Avda. de Tolosa, 70  
20.018 - San Sebastián

Iñaki Karrera Juarros

Correo electrónico:  
inaki.karrera@ehu.es

Teléfono:  
943 01 70 38

E. U. de Magisterio  
Oñati Enparantza, 1  
20018 - San Sebastián

Hilario Murua Cartón

Correo electrónico:  
hilario.murua@ehu.es

Teléfono:  
945 013000

E. U. de Magisterio  
Departamento de Teoría e  
Historia de la Educación  
Campus de Araba  
C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1  
01006 - Vitoria-Gasteiz

Recibido: 17 de mayo de 2009  
Aceptado: 18 de octubre de 2010

### RESUMEN

Se examinan las respuestas de 200 docentes de Bilbao y Donostia respecto a sus propias competencias en la educación con alumnos y alumnas inmigrantes. Afirman tener un buen nivel de consciencia y actitudes, pero tienen menos desarrolladas las competencias relativas a conocimientos y destrezas respecto al trato con alumnado inmigrante.

En relación a su situación personal, los educadores/as manifiestan bajos niveles de satisfacción, expectativas y de formación profesional, sensaciones de abandono, desprotección y desconocimiento de cómo abordar la tarea de educar con inmigrantes. Afirman conocer la existencia de recursos y dispositivos para enfrentarse a la educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación Primaria, Educación con inmigrantes, Competencias interculturales del profesorado.*

## Intercultural competences of teachers with immigrant students in the Basque Country

### ABSTRACT

This paper examines the responses of 200 teachers in Bilbao and Donostia (Spain) in regard to their own competences in teaching immigrant school children. Teachers say that they have great awareness and remarkable attitudes, but they have less developed competences relating to knowledge and skills in dealing with immigrant students.

In relation to their personal situation, educators indicate low levels of satisfaction, of expectations and of professional training, and feelings of abandonment, of neglect and of lack of knowledge on how to address the task of educating immigrants.

Teachers affirm that they know there are resources and mechanisms available to face intercultural education and they valued them positively, although they considered them insufficient.

**KEY WORDS:** *Primary Education, Education with immigrants, Intercultural competences of teachers.*

### 1. Educación intercultural

La Globalización nos ha recordado a todos lo plural que es la humanidad. Con ella nuestros pueblos y calles han ido poco a poco cambiando su paisaje humano: la manera de vestir, de relacionarse, de divertirse, etc. Junto con estos cambios han surgido nuevas necesidades en el ámbito social y educativo. Necesidades que abarcan a toda la población, a la autóctona y a la inmigrante.

La pluralidad cultural la podemos vivir como una amenaza a la identidad de los que ya vivíamos en este o aquel territorio o, por el contrario, como oportunidad para abrirnos y enriquecernos gracias al contacto e intercambio con otras culturas. Lo que está claro es que cada una de estas opciones nos llevará a construir proyectos muy diferentes y a sufrir consecuencias completamente contrapuestas. El proyecto que definimos pretende aproximarse sin lugar a dudas a la segunda opción.

Sin embargo, no cabe olvidar la complejidad que entraña la construcción de un proyecto que propugne el reconocimiento de todas las culturas, la inclusión de todas ellas en el Proyecto Educativo y que, además, consiga el éxito escolar de todos los alumnos, inclusive en el alumnado de incorporación tardía y también de aquel, que por diversos factores, enfrentan a la escuela y a la sociedad ante un reto más ambicioso. Para algunos autores un proyecto de este calibre exige un esfuerzo cognitivo y un compromiso elevado por parte de todos los actores, en términos de flexibilidad, de apertura, de escucha y de observación (DE NUCHÈZE, 2004: 9).

Somos conscientes de que son muchos los factores que confluyen en el éxito de un proyecto de este calibre, nosotros hemos elegido para este trabajo un factor entre otros: el perfil del enseñante. Entendido este como la pieza angular del triángulo didáctico (enseñante/educador–aprendiz–objeto de enseñanza aprendizaje).

Una vez establecida la importancia que tiene el enseñante y por ende su formación –tanto inicial como continua–, nos fijaremos en algunos aspectos que hacen relevante la necesidad de un perfil profesional concreto. Algunos de estos aspectos nos resultarán obvios, sin embargo, otros los calificaremos de sutiles, ya que pueden atender, a primera vista, a aspectos irrelevantes para la consecución de un proyecto educativo de esta índole.

Para delimitar el perfil del educador nos hemos fijado en las cinco normas para una pedagogía eficaz marcadas por los autores Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi (2000) y las hemos adecuando a nuestro objetivo que consiste en definir el perfil del educador respecto a las competencias interculturales: a) producción conjunta de enseñantes y estudiantes; b) desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo; c) crear significado: conectar la escuela con la vida de los estudiantes; d) enseñar pensamiento complejo; e) enseñar por medio de la conversación.

He aquí algunas pinceladas respecto a cada norma:

- a) La producción conjunta de enseñantes y estudiantes es especialmente importante cuando el enseñante y los estudiantes no pertenecen a la misma cultura. La actividad conjunta ayuda a crear un contexto común de experiencia en la escuela misma, que es vital cuando no existe un contexto cultural compartido (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 47). Además de la cultura de las personas existe la cultura de la institución, siendo esta un elemento central en el sistema educativo contemporáneo (AKKARI, 2000: 43). Es por ello que cuando se habla de los fundamentos culturales de la educación, es necesario escuchar a todos los estamentos que reflexionan sobre ella. Akkari (2000) recoge en la siguiente tabla las relaciones alumno (aprendiz)–enseñante (educador) y que tienen una gran relevancia en la comunicación entre el educador y los alumnos:

Culturalmente asimilacionista	Culturalmente apropiado
Relación jerárquica y limitada al contexto escolar	Relación fluida, trasciende el contexto escolar y abarca los aspectos afectivos de relación y cognitivos.
El enseñante construye las relaciones con cada uno de los alumnos de manera individual. El enseñante anima a los alumnos a <i>realizar diferencias</i>	El educador pone en marcha los nexos entre <i>todos los alumnos</i> y parte del postulado de la educabilidad.
El enseñante anima a los alumnos a aprender de forma individual.	El enseñante propugna los aprendizajes colectivos. Se incita a los alumnos a ayudarse mutuamente y a ser responsables de las adquisiciones colectivas.
El enseñante organiza la <i>competición escolar</i> , asegura la clasificación de los alumnos y facilita su orientación hacia escalafones diferenciados y jerarquizados.	El educador favorece la constitución de una <i>comunidad de aprendices</i> en situación de aprendizaje y fuera de él.

Según se observa, existen prácticas escolares muy sutiles, sustentadas en las actividades que propugna el enseñante y que pueden llevar a objetivos completamente contrapuestos. De ahí la importancia de la formación del profesorado.

- b) Desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo. Si situamos este principio dentro de un proyecto multicultural, la primera característica de este encuentro es la asimetría en la comunicación, ya que en todos los casos nos encontraremos con situaciones en las que un hablante conoce la lengua (el educador y otros alumnos) y en otros alumnos se observan dificultades o bajo nivel en dicha lengua. En estas situaciones es de gran importancia favorecer la intercomprensión en clase y fuera de ella. Para que esta pueda llevarse a cabo es necesario que ambos grupos desarrollen estrategias eficaces que les permitan ir acercándose en el desarrollo de la intercomprensión (FRANCOIS, 1990).
- c) Crear significados: conectar la escuela con la vida de los estudiantes. En las aulas multiculturales, los enseñantes pueden crear experiencias compartidas mediante una instrucción basada en la actividad y orientada a problemas, unas actividades compartidas y una búsqueda atenta de oportunidades para evocar y utilizar educativamente las experiencias y los conocimientos de cada estudiante, sobretodo en el diálogo entre estudiante y enseñante (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 56).
- d) Enseñar pensamiento complejo. Existe un claro consenso entre los investigadores en torno al hecho de que todos los estudiantes, y quizás especialmente los estudiantes en situación de riesgo, necesitan una educación que sea cognitivamente estimulante; es decir que requiera pensamiento y análisis, no solo ejercicios basados en la repetición y memorización (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 56). Son conocidos los estudios y propuestas didácticas sobre la necesidad de trabajar la L2 junto con los contenidos del currículo (LAPLANTE, 2000; CARRASQUILLO & RODRIGUEZ, 2002; COELHO, 2005).
- e) Enseñar por medio de la conversación. Por medio de la conversación, la cultura y los conocimientos del niño se revelarán con claridad y es este aspecto el que queremos resaltar en una situación intercultural. Los supuestos, las percepciones, los valores, las creencias y

las experiencias –todos los componentes subjetivos y cognitivos de la pertenencia a una cultura– estarán presentes, permitiendo así que el docente pueda corresponder a ellos para contextualizar la enseñanza en la base de la experiencia del niño y para individualizar la enseñanza de la misma manera que cada niño está visualizado dentro de la cultura (THARP, ESTRADA, DALTON & YAMAUCHI, 2000: 60).

## 2. Escolarización de alumnos inmigrantes en Euskadi

### ALUMNOS INMIGRANTES: ¿DÓNDE Y CÓMO LOS ESCOLARIZAMOS?

Al igual que en otras Comunidades Autónomas, el crecimiento de la población inmigrante y el de los alumnos en las escuelas es constante en el País Vasco. Hemos pasado en solo 8 años de 2.094 alumnos a 17.898 (GOBIERNO VASCO, 2008).

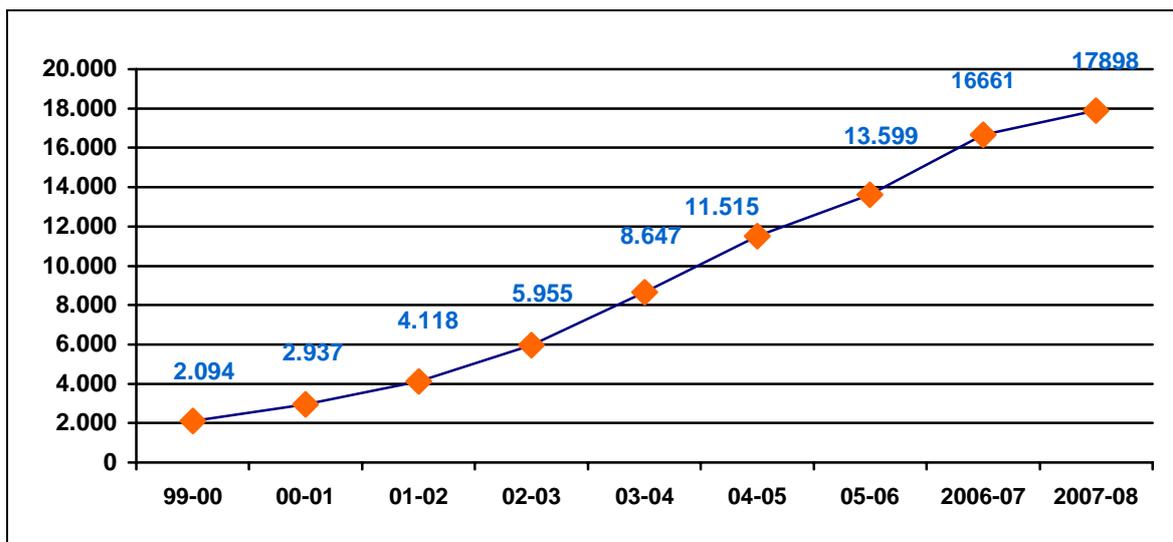


GRÁFICO. Evolución del alumnado inmigrante en la CAPV (GOBIERNO VASCO, 2008).

Si atendemos al porcentaje que representan los alumnos de origen extranjero y teniendo en cuenta sólo el alumnado de la enseñanza obligatoria, el alumnado inmigrante representa el 5,6 % en la CAV, para el curso 2008–2009.

Si comparamos el caso del País Vasco con otros territorios, podemos afirmar que en nuestro país, el índice de alumnos inmigrantes es todavía pequeño. Según el M.E.C., para el curso 2008–2009, la población escolar de origen extranjero alcanzaba estos niveles:

Madrid	13,9 %
Navarra	9,3 %
Cataluña	12,4 %
España	9,1 %
Euskadi	5,6 %
Galicia	3,2 %

Fuente: M.E.C. 2008–2009.

Por lo tanto, Euskadi ocupa todavía unos niveles relativamente bajos dentro del panorama de las CCAA del estado, en el puesto sexto por la cola, por encima de Extremadura, Galicia, Asturias y Andalucía.

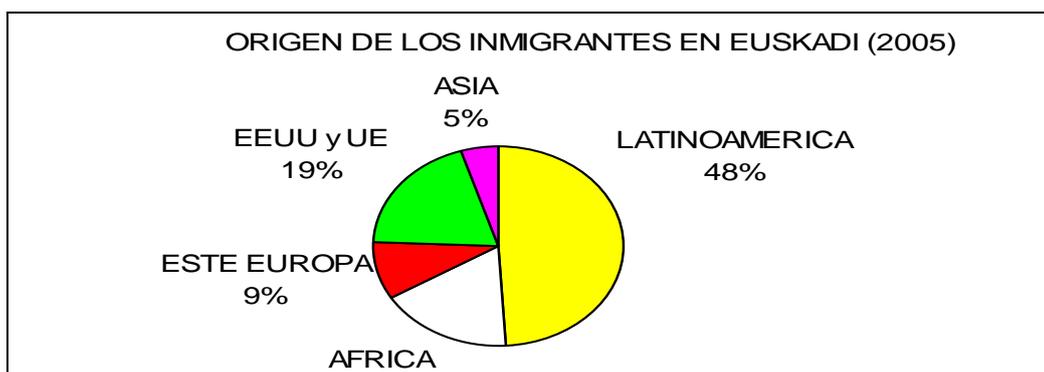


GRÁFICO. Origen del alumnado inmigrante en Euskadi (GOBIERNO VASCO, 2004).

Tal y como vemos en este gráfico, entre el alumnado extranjero, el colectivo mayoritario es el procedente de Latinoamérica (48 %) abarcando casi a la mitad del alumnado inmigrante. A continuación se encuentran los procedentes de la Unión Europea y de EEUU (19 %), en tercer lugar los de África (17 %) y posteriormente los de Europa del Este (9 %) y de Asia (5 %).

Por procedencia geográfica (distribución porcentual)		Por titularidad del centro y enseñanza (% sobre total de alumnado)		
	%	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Total	100,0	9,4	11,5	5,1
Europa	29,2	7,2	9,3	3,4
África	19,4	11,2	14,1	5,3
América del Norte	1,0	9,4	11,3	7,1
América Central	3,6	10,8	13,2	6,0
América del Sur	41,9	4,4	5,0	2,6
Asia y Oceanía	4,8	6,8	6,9	6,4

(1) Cifras avance.

Procedencia del alumnado extranjero en el Estado (M.E.C., 2008–2009).

Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (2008), la proporción de alumnado inmigrante en las aulas indica una mayoría de origen latinoamericano (América Central y del Sur), con un 45,5 % del total de los alumnos extranjeros. A continuación se encuentra Europa, con el 29% y África con el 19 %. Asia y Oceanía suponen cerca del 5 %.

### 3. Investigación empírica

#### A. DISEÑO

La competencia intercultural se reconoce en la actualidad como una herramienta crucial para vivir en las sociedades plurales del s. XXI. Se entiende por competencia intercultural una forma de competencia social o de habilidad de vida aplicada a entornos y contextos caracterizados por la diversidad cultural. Es decir, se refiere a la capacidad de las personas para captar las necesidades del contexto interpersonal y adaptar su respuesta al mismo (FABIANO, ROBINSON & PORPORINO, 1991; GARRIDO & LÓPEZ, 1995; GOLEMAN, 1995, 1999; GOLDSTEIN, 1988; TRIANES, MUÑOZ & JIMÉNEZ, 1997).

La presente investigación ha utilizado una metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa, y tiene como objetivo principal identificar el nivel de competencia intercultural entre los profesionales que trabajan con niños y niñas en los ciclos de Educación Infantil y Primaria.

El texto que ahora presentamos es la segunda parte del trabajo realizado en 2008 en el que se preguntaba a los educadores, familiares y responsables educativos sobre las competencias ideales de los profesionales que trabajan con alumnado inmigrante. En 2009, la investigación se focaliza en averiguar

cuáles de esas competencias se corresponden con las competencias reales que dominan los educadores actuales.

## B. METODOLOGÍA

### *El cuestionario y la entrevista*

El cuestionario está compuesto por 38 ítems (Anexo I), que se agrupan en diferentes bloques que intentan valorar algunos de los aspectos relacionados con la educación con alumnos inmigrantes. Estos cuatro bloques son los siguientes:

- *Conciencia.* En este bloque se pone de relieve algunos aspectos relacionados con el hecho de ser consciente respecto de algunos temas relacionados con las culturas, la escucha, dificultades, necesidad de colaboración y posibilidad de enriquecimiento mutuo entre personas de diversas culturas.
- *Actitudes.* En el capítulo de las actitudes se resalta el hecho de que el encuestado debe demostrar una cierta inclinación ante determinados problemas o desafíos, como elaboración de planes, eliminar expresiones de racismo y xenofobia o trabajar para promover el éxito escolar.
- *Conocimientos.* Hacen referencia al grado de información sobre aspectos culturales propios y ajenos, saber palabras o expresiones, conocimientos sobre dinámica de grupos y conocer barreras de tipo cultural.
- *Destrezas y habilidades.* Se refieren a la habilidad para interpretar diferentes culturas, mejorar el rendimiento de los inmigrantes, crear climas de convivencia y espacios donde se pueda practicar la lengua y cultura de origen.

También se hicieron tres preguntas sobre formación específica, grado de satisfacción y expectativas del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante.

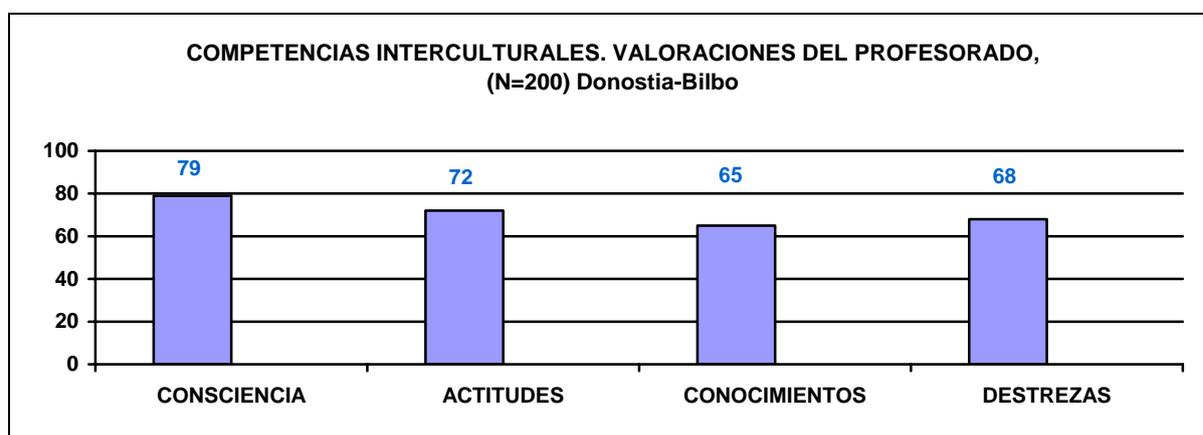
El cuestionario de este segundo trabajo cuenta también con preguntas abiertas que interrogan sobre aquellos aspectos más positivos y los más negativos en relación con la labor con el alumnado inmigrante. Además de este cuestionario, se realizaron también entrevistas al 10 % de los encuestados, con lo que se obtuvo una interesante información de tipo cualitativo.

## C. LA MUESTRA

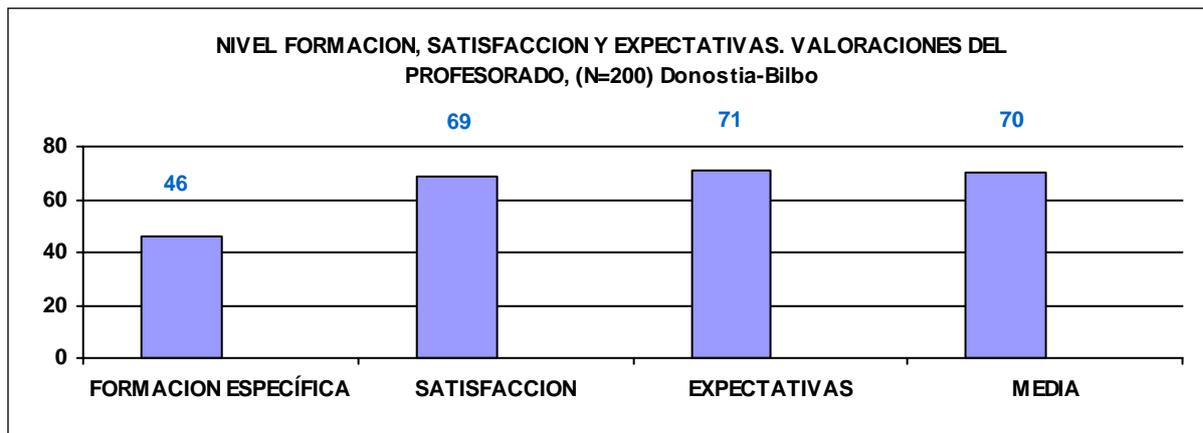
El colectivo objeto de estudio ha estado formado únicamente por maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria de Bilbao y Donostia. Como ya hemos indicado más arriba, en esta muestra hemos preguntado sobre el grado en que los educadores encuestados poseen o dominan las competencias indicadas. Es decir, al igual que en la primera parte de la investigación en 2008 se preguntaba sobre la importancia de unas determinadas competencias, ahora preguntamos sobre la medida en que los educadores se consideran preparados o dominan dichas competencias. Si antes eras las competencias *ideales*, en este caso preguntamos sobre las competencias *reales* de los encuestados.

## D. RESULTADOS DE LAS RESPUESTAS POR BLOQUES (N=200)

A continuación ofrecemos los datos cuantitativos en las respuestas calificadas de cero a cien puntos. El intervalo de las puntuaciones va desde 84 (la más alta) hasta 46 (la más baja), siendo la media de 70 puntos.



Vemos que las competencias que mayor puntuación obtienen son las relacionadas con la consciencia y actitudes, mientras que los conocimientos y destrezas se sitúan por debajo.



El nivel de formación que afirman disponer los educadores ocupa el último lugar de la tabla. También las expectativas y el grado de satisfacción en el trabajo obtienen puntuaciones bajas.

#### 4. Valoración de los resultados obtenidos en la encuesta

##### FRECUENCIAS

Las 200 encuestas obtenidas en los distintos centros escolares de Bilbo y Donostia se reparten de la siguiente manera:

##### SEXO:

Mujer	84 %
Hombre	16 %

La gran mayoría de los encuestados de la etapa infantil y primaria de Bilbao y Donostia está constituida por mujeres, el 84 %, siendo el porcentaje de los varones del 16 %.

##### ETAPA

Infantil	34 %
Primaria	66 %

En la muestra que hemos examinado, los profesores-as de primaria suman el doble que los que trabajan en la etapa infantil.

##### CENTRO

Publico	69 %
Privado	31 %

Los centros públicos conforman el 69 % de los encuestados, mientras que el porcentaje de los que responden desde los centros privados es del 31 %.

##### FORMACIÓN

Diplomado	80 %
Licenciado	20 %

La gran mayoría del profesorado de infantil y primaria está formado por Diplomados, el 80 %, siendo el porcentaje de licenciados del 20 %

#### ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS DE LA ENCUESTA

Apenas hay diferencias significativas en relación a las distintas variables independientes analizadas en esta investigación. Las respuestas recibidas en los 38 ítems parecen ser muy consistentes y sufren pocas variaciones por el hecho de que los encuestados sean de diferente sexo, trabajen en centros públicos o privados o ejerzan su labor en un determinado modelo lingüístico.

##### 1. CONSCIENCIA Y ACTITUDES

Casi todos los ítems relativos a competencias relacionadas con ser consciente y tener determinadas actitudes necesarias para trabajar con alumnado inmigrante se encuentran por encima de la media, obteniendo las puntuaciones más altas de la tabla (Anexo 1).

Esto indica que el profesorado que atiende al alumnado inmigrante parece encontrarse al tanto de los problemas y de las consecuencias que su trabajo acarrea. Demuestran buena actitud y buenas cualidades en cuanto a la sensibilización ante los problemas.

##### 2. CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS

Por el contrario, los ítems relacionados con los conocimientos y con las destrezas que los profesionales deben poseer a la hora de enfrentarse a las tareas educativas con alumnado inmigrante ocupan los puestos más bajos de la tabla, por debajo de la media en su mayoría.

Esto parece indicar que aquellos aspectos relacionados con la preparación específica del profesorado en temas relacionados con los conocimientos adquiridos o con las habilidades para desarrollar programas interculturales son los menos cultivados.

En concreto, desde el punto de vista de los conocimientos, los aspectos menos valorados, son los siguientes:

- Saber las necesidades que se les presentan a las personas inmigrantes.
- Tener información del país de origen.
- Conocer elementos culturales.
- Saber algunas palabras o expresiones del país de origen.

En relación con las destrezas que dominan en menor medida los profesionales de la educación, destacamos las siguientes:

- Ser capaz de analizar las necesidades.
- Mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante en las lenguas.
- Adaptar los recursos humanos, materiales, medios.
- Tener habilidad para reconocer e interpretar las diferentes culturas.
- Diseñar y poner en marcha nuevas experiencias.
- Organizar actividades que enriquezcan.
- Fomentar contactos con familiares y asociaciones.
- Crear espacios y momentos para cultivar la lengua y cultura de origen.

Parecen profesionales muy conscientes y con buena actitud hacia la educación intercultural, pero con pocos conocimientos y recursos para llevar a cabo esa tarea. Algunas expresiones de los educadores que respondieron a las entrevistas ilustran esta situación con mucha crudeza:

- *“Estamos desnudos en el trabajo, porque ¿Cómo enseñar euskara a una persona que no sabe y que tiene cierta edad?”*
- *“En cuestión de organización, materiales, recursos, etc. estamos desnudos.”*

- *“En primaria es un desamparo tal,... cuando de repente te llega el típico niño ruso, que no te habla euskara ni castellano y está que no se entera, que no se aclara... es una situación de desprotección desde el punto de vista emocional y afectivo terrorífica.”*
- *“La verdad es que nos sentimos un poco en mantillas en este tema.”*
- *“Una vez que vienen y haces los papeles, pues se quedan bajo nuestra responsabilidad,...son vuestros, arreglaos como podáis.”*

### 3. FORMACIÓN, EXPECTATIVAS Y SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO QUE TRABAJA CON INMIGRANTES

Además del análisis de las competencias interculturales, hemos analizado también estos tres aspectos mencionados en la encuesta respondida por los 200 profesores y profesoras de Bilbao y San Sebastián. Del análisis de los resultados se pueden obtener las primeras consecuencias:

- En lo que se refiere a satisfacción, las puntuaciones resultantes están por debajo de la media, aunque en posiciones relativamente altas.
- Las respuestas relativas a las expectativas que tiene el profesorado, puntúan justo encima de la media del conjunto de todos los ítems.
- La peor puntuación, hasta el hecho de ser la última de la tabla, es la relativa al grado de formación específica recibida para el trabajo con el alumnado inmigrante. La puntuación obtenida en este tema es de 46 sobre 100 y supone una llamada de urgencia a la hora de establecer pautas para la formación del profesorado dedicado al alumnado inmigrante.

A la luz de estos resultados, podemos concluir que la situación del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante deja mucho que desear en los aspectos más personales de los docentes. A la baja satisfacción y pocas expectativas que parecen demostrar se le suma la escasa formación que dicen haber recibido en lo relativo al trabajo con alumnos extranjeros. Esto queda reflejado en palabras de los propios afectados con expresiones de este tipo:

- *“Hay cursos sobre interculturalidad, pero no hay nada específico.”*
- *“Hay materiales y experiencias, pero no hay una formación específica, o por lo menos nosotros no la hemos tenido.”*

## 5. Valoración de las entrevistas

La encuesta al profesorado cuenta también con una entrevista de preguntas abiertas que demandan a los profesores-as sobre aspectos más negativos y más positivos relativos al trabajo con alumnado inmigrante. Por las respuestas de los docentes, sabemos cuáles son los principales logros, medios o recursos de que disponen a la hora de trabajar en este terreno.

Se puede decir que, en general, son conscientes de los recursos y los medios materiales y humanos que existen para responder a la educación intercultural, pero también parecen tener claro cuáles son las limitaciones y los principales problemas que afectan a la educación con alumnado inmigrante.

### PRINCIPALES ASPECTOS POSITIVOS

Dentro del capítulo de los logros y balance positivo respecto a medios y condiciones buenas de trabajo, cabe destacar que la mayoría de los entrevistados afirma conocer la existencia de los siguientes dispositivos:

- Profesores de refuerzo lingüístico. Son profesores de apoyo que reciben algunos centros cuando superar en cierto grado el porcentaje de alumnos inmigrantes en el centro.
- Asesoramiento y ayuda por parte de los Berritzegune, o centros de Renovación Pedagógica, que son centros de apoyo para el profesorado en general y también de modo específico para los que trabajan con alumnado inmigrante.
- Materiales y unidades didácticas que pueden encontrar en determinados sitios de Internet y que se les ofrecen para que puedan adaptarlos a las necesidades concretas del aula.

- Traductores que permiten ayudar a los niños, familias y profesores en el caso de que hablen lenguas que no son conocidas en el aula.
- Jornadas y seminarios que son organizados periódicamente, principalmente bajo el auspicio de los centros Berritzegune.
- Comisión de Escolarización, que es un organismo encargado de hacer la primera acogida a las familias inmigrantes y orientarles de cara a la elección del centro en el que van a recibir a los alumnos recién llegados.
- Planes de acogida que han sido elaborados para hacer más fácil el primer contacto de la familia y del niño inmigrante con la escuela.

Vemos por lo tanto que el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante está al tanto de los dispositivos, de los medios y los recursos materiales y humanos que existen en el sistema educativo para abordar el trabajo del aula. Es en principio un balance positivo, porque demuestra que existen medios y que son conocidos por los profesionales de la educación.

#### PRINCIPALES DEFICIENCIAS

A la hora de analizar aquellos aspectos más negativos de la educación con alumnado inmigrante, debemos destacar que las manifestaciones del profesorado entrevistado son mucho más abundantes y más ricas en expresiones que demuestran la preocupación por la situación en la que parecen encontrarse los docentes. Las principales deficiencias detectadas son las siguientes:

*Falta de recursos humanos, profesores de apoyo.* Esta es la principal deficiencia que se detecta en las entrevistas al profesorado. Parece haber una llamada unánime por parte de los profesionales para que los problemas derivados de la presencia de alumnado inmigrante se resuelvan principalmente por medio de los profesores de refuerzo o de apoyo.

- “*hace falta más recursos, es que no llegamos a más.*”
- “*en la red puedes encontrar muchas cosas... es entrar y adecuar tus materiales, pero los recursos de personal... que si no las cosas van a salir un poquito a medias.*”

*Falta de recursos, de medios materiales.* Aunque en general reconocen que existen materiales, los consideran como insuficientes, y que en todo caso deben ser adaptados a las circunstancias particulares del aula.

- “*Sí es verdad que en Berrikuntza o en Hezkuntza.net había unos materiales, pero necesitan más.*”
- “*Existen unos materiales u orientaciones, pero son muy generales.*”

*Falta de tiempo.* En algunos casos, aunque se sienten conscientes de los problemas y saben cuáles son las pautas a seguir, e incluso disponen de los materiales y hasta la formación necesaria, lo que destacan es que no tienen el tiempo suficiente para abordar de modo eficiente la tarea encomendada y coordinarse mejor. Esta situación va acompañada de expresiones de este tipo:

- “*Siempre estamos pillados. Son demasiadas cosas las que nos piden.*”
- “*Necesitaríamos más tiempo para profundizar más.*”

*Falta de formación específica para la educación intercultural.* Los docentes de este estudio expresan claramente las deficiencias que encuentran en su propia preparación y, aunque reconocen cierta formación y un esfuerzo por parte de las instituciones para mejorar la preparación, afirman que lo que se hace no es suficiente, que no se avanza más allá de las generalidades:

- “*Hay otros cursos, sobre interculturalidad... pero no hay nada específico.*”
- “*Los profesores ordinarios no recibimos formación y los profesores de apoyo acuden a seminarios y al Berritzegune... y con eso se hace algo, material, conocer otras experiencias... pero no creo que tengan formación propia, o por lo menos nosotros no la hemos tenido.*”

*Dificultades para enfrentarse al principal problema que se les plantea.* El problema más citado a la hora de hablar de las dificultades es el que se presenta al profesorado cuando tiene que abordar la escolarización y la enseñanza del euskara a inmigrantes que vienen durante el curso, en la etapa de

educación primaria. Las expresiones de incertidumbre se suceden una tras otra cuando los profesores se enfrentan a este tipo de problema básico:

- *“¿Cómo enseñar euskara a unos alumnos que no conocen ninguna de las lenguas y que llegan con 10 años?”*
- *“Al principio te planteas, ¿Cómo voy a empezar yo con estos niños?”*
- *“Si entran en el aula a mitad del curso y sin concretar nada, ¿Cómo tenemos que organizar todos eso?”*

*Sensación de abandono, desprotección.* Finalmente, es una impresión de impotencia, de abandono, de no contar con la formación y los instrumentos necesarios para la tarea que se les presenta. La riqueza de expresiones es muy variada y el repertorio de manifestaciones de malestar también:

- *“En cuanto a organización, materiales y recursos... estamos desnudos. Sí, eso es lo más frustrante en este trabajo, que no está organizado.”*
- *“...siempre te vienen bien como ideas y demás, pero la verdad es que nos sentimos un poco en mantillas en este tema.”*
- *“Una vez que vienen, rellenas los papeles y luego... arréglate como puedas.”*

## 6. Conclusiones

Del análisis conjunto de las encuestas y las entrevistas realizadas a los 200 profesores y profesoras de Bilbao y Donostia, podemos afirmar lo siguiente:

- Los profesores y profesoras encuestados afirman tener buen nivel de consciencia y actitudes respecto a las tareas que exige la educación con alumnado inmigrante.
- Sin embargo, dicen que no tienen suficiente conocimiento respecto a las necesidades que les plantean los niños inmigrantes, especialmente en lo relativo a la cultura de origen, información del país, conocimiento básico de la lengua, etc.
- Se encuentran en situación de precariedad a la hora de dominar las habilidades para adaptar materiales, diseñar nuevas experiencias integradoras, mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante o establecer buenos contactos con las familias.
- El balance relativo a la formación, las expectativas y la satisfacción que sienten respecto al trabajo con inmigrantes se encuentra en los niveles más bajos de las escalas analizadas.
- En el lado más favorable, conocen la existencia de recursos y dispositivos para enfrentarse a la educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes.
- En el plano negativo, manifiestan disponer de poco tiempo, recursos, formación y apoyos suficientes para enfrentarse a su tarea. Como resultado de todo esto, aparece la sensación de abandono, desprotección y no saber cómo encarar la educación con inmigrantes, especialmente con los que se incorporan en la enseñanza primaria.

## 7. Decálogo para la Educación Intercultural

Estos puntos pueden constituir la base para la elaboración de un curso de formación en educación intercultural de cara al profesorado de Educación Infantil y Primaria. Estas consideraciones han sido extraídas a partir de las respuestas dadas a los cuestionarios inicial y final, y a las entrevistas realizadas a una parte del profesorado. Con esa información se ha contrastado el ideal de formación y la realidad de la situación del profesorado de dichas etapas en Bilbao y Donostia.

1. Desarrollar buenas actitudes y ser conscientes de la situación y problemas del alumnado inmigrante y de los riesgos, del racismo y xenofobia.

- *Buenas prácticas:* este es un primer paso fundamental para enfrentarse a los principales problemas que se plantea el trabajo con el alumnado inmigrante. En general parece que existe un buen nivel de competencias de este tipo.
- *Riesgos:* el principal riesgo de este planteamiento es que la consciencia y buenas actitudes se queden en una dimensión más pasiva, sin terminar de entrar en la práctica o en los retos derivados de la educación con inmigrantes.

2. Conocer las necesidades del alumnado inmigrante relativas a los aspectos afectivos, familiares, salud, formación y otros aspectos.

- *Buenas prácticas:* es necesario un estudio individualizado para saber con precisión cuáles son las necesidades o principales problemas del alumnado inmigrado. Aunque de modo general podemos conocer muchos de esos aspectos, será necesario un mayor contacto con la familia para esclarecer el nivel exacto de la situación.
- *Riesgos:* actuar con el alumnado inmigrante en base a unos planteamientos generales o estereotipos respecto a su nivel de formación, costumbres, pautas culturales y valores, sin caer en la cuenta de que, si bien hay que partir de ese a priori, luego cada familia tiene su propia realidad.

3. Tener información del país de origen del alumnado inmigrante y algunos rasgos de su cultura y su lengua. Aspectos relacionados con la historia, economía, cultura, lengua...

- *Buenas prácticas:* mapas, historia, literatura, música, algunos conocimientos de la lengua, etc. pueden ser medios útiles para un mayor acercamiento hacia el alumnado inmigrante, hacia su familia y para hacer partícipes a los demás alumnos de las circunstancias de estos alumnos.
- *Riesgos:* caer en los estereotipos culturales, el folklorismo, la idea de que todos los miembros de un país deben encajar en ese tipo de coordenadas. También puede ser un riesgo el no tener en cuenta la diferencia entre cultura oficial y cultura familiar.

4. Mejorar el rendimiento escolar del alumnado inmigrante en las lenguas de acogida. Fomentar el éxito escolar, aprendizaje de lenguas, promoción e inserción sociolaboral.

- *Buenas prácticas:* si no hay éxito escolar, todo lo demás puede quedar en mero folklorismo identitario. Es fundamental que pongamos todos los medios, más que los habituales, para conseguir que el nivel académico del alumnado inmigrante se aproxime al de los nativos. Programas de refuerzo, de ayuda a la familia, etc. serán tenidos en cuenta.
- *Riesgos:* pensar que por el mero hecho de ser inmigrante, el niño o niña necesita ayuda especial o compensatoria. En este sentido, es fundamental analizar a fondo la situación escolar del alumno y ver qué tipo de programa puede necesitar.

5. Adaptar recursos humanos, materiales y medios para mejorar la práctica educativa con el alumnado inmigrante.

- *Buenas prácticas:* los libros, manuales, mapas y otra documentación, así como los materiales didácticos que habitualmente usamos en nuestras aulas tienen un sesgo identitario particular. Generalmente están hechos desde una perspectiva más local. Por ello es preciso dar cabida también a la diversidad cultural en los materiales que utilizemos en el aula.
- *Riesgos:* caer en los tópicos y el folklorismo, los estereotipos y los lugares comunes.

6. Diseñar y poner en marcha nuevas experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad cultural.

- *Buenas prácticas:* El aprendizaje que reclama una educación intercultural ha de estar basado en la cooperación, trabajo de grupo, intercambio, encuentros, proyectos en común, participación real de todos los colectivos implicados y reconocimiento de la diversidad en el curriculum.
- *Riesgos:* el trabajo rutinario, individualizado, competitivo, memorísticos, etc. no puede ser un buen cauce para el desarrollo de la educación intercultural. Tampoco vale el realizar los

cambios formales, sin caer en cuenta sobre las consecuencias reales o los resultados que estamos consiguiendo. Una evaluación de la situación nos permitirá ver si vamos o no en la buena dirección.

7. Conocer y organizar actividades y dinámicas de grupo que favorezcan la convivencia entre culturas.

- *Buenas prácticas:* el tiempo libre, el patio, las excursiones, las fiestas del centro escolar pueden ser una vía de extraordinario efecto en el proceso de integración de los alumnos nativos e inmigrantes. Técnicas de dinámica de grupo que impulsen y aceleren procesos de toma de contacto y de superación de barreras pueden ser muy útiles en esa dirección.
- *Riesgos:* tener cuidado de que las actividades de este tipo, excursiones, recreo, dinámicas de grupo, etc. no tengan un efecto contrario al deseado, es decir, que sirvan para consolidar y reafirmar los tópicos y los estereotipos.

8. Fomentar contactos con familiares, asociaciones y comunidad para mejorar la comprensión de lo que ocurre en el centro.

- *Buenas prácticas:* la influencia de la escuela es limitada, por lo que todo tipo de intervención que la complementa será fundamental. El contacto con la familia debe ser básico para entender y ayudar al alumnado inmigrante. Igualmente, el recurso a las asociaciones y colectivos inmigrantes pueden dar pautas para mejor entender y apoyar a estos alumnos.
- *Riesgos:* desistir del contacto con la familia por la aparentemente poca atención que le prestan a la escuela o a la educación. En algunas culturas y determinadas familias el hecho de acudir a hablar con el profesor es visto como muy remoto y de difícil acceso.

9. Crear espacios y momentos donde el alumnado inmigrante pueda practicar la lengua de origen.

- *Buenas prácticas:* las clases o los trabajos de lengua y cultura de origen pueden ser también un lugar de encuentro para los alumnos nativos y emigrantes. Para los nativos puede servir de apertura hacia los otros y para los inmigrantes puede ser una vía de cultivar la propia identidad y desarrollar mejor su auténtica integración. Fiestas, aniversarios, cantos, costumbres, etc. pueden servir también de complemento.
- *Riesgos:* no identificar bien la lengua de origen, caer en estereotipos, hacer grupos separados para trabajar la lengua de los inmigrantes, etc.

10. Impulsar actividades que supongan intercambio y relación entre alumnado inmigrante y autóctono. Evitar guetos y grupos separados. Si el objetivo es la integración, los medios también tienen que ser integradores.

- *Buenas prácticas:* en lugar de la clase teórica o encerrada en aspectos lingüísticos, parece más efectivo el planteamiento de realizar tareas, llevar a cabo proyectos conjuntos en los que se intercambie la actuación de todos los alumnos. Prácticas deportivas, juegos, música y otras actividades se prestan especialmente para este fin. En todo caso, si debe haber algunos momentos de trabajo separado, debieran ser lo más cortos posible y con auténtica vocación de integrarse en el aula ordinaria.
- *Riesgos:* hacer grupos separados, aunque con muy buena voluntad. Ejemplos de este tipo son la enseñanza de la lengua de origen en un horario y lugar ajeno a la clase ordinaria. O la organización de los comedores conforme a criterios de origen, religión, etc.

## Anexo 1. Resultados de las respuestas a los ítems del cuestionario (n=200)

¿EN QUÉ MEDIDA ME CONSIDERO PREPARADO O FORMADO EN ESTAS COMPETENCIAS. MEDIA DE LAS RESPUESTAS A LOS ÍTEMS. CODIFICADAS DE 1 A 10 Y ORDENADAS DESCENDENTEMENTE	Media
intentar eliminar del centro cualquier expresión de racismo o xenofobia	8,441
ser consciente de la necesidad de escuchar abiertamente	8,131
ser consciente de la importancia que tiene la lengua en una cultura	8,122
ser consciente de la necesidad de ponerse en el lugar de la persona de la otra cultura para poder entenderla	8,023
ser consciente de las dificultades que pueden surgir del hecho que la lengua de origen del niño o niña y la lengua de acogida de la escuela sean distintas	7,987
ser consciente del enriquecimiento que producen las relaciones entre personas de diversas culturas	7,972
conocer los valores, actitudes, tradiciones, creencias y costumbres de la propia cultura	7,966
ser consciente de la necesidad de colaborar con otros profesionales para abordar los temas interculturales	7,821
estar dispuesto a trabajar para superar las resistencias que surgen en la convivencia entre culturas	7,756
ser capaz de crear un clima de convivencia basado en el respeto mutuo y la solidaridad entre el alumnado	7,657
ser consciente de que los malos entendidos pueden surgir en las relaciones entre personas de distintas culturas	7,655
asumir que se produzcan cambios en su trabajo como consecuencia de la incorporación del alumnado inmigrante	7,643
estar dispuesto a trabajar en la elaboración y puesta en marcha de planes y programas específicos para la integración de alumnos inmigrantes	7,642
tener conocimiento de las consecuencias que se derivan de actitudes racistas y xenófobas	7,629
ser capaz de obtener información sobre una cultura determinada	7,590
ser consciente de la influencia de su propia cultura	7,552
asumir un papel activo para evitar conflictos por razones culturales en el centro	7,474
fomentar el éxito escolar del alumnado inmigrante	7,446
ser capaz de reflexionar y evaluar sobre las acciones que ha desarrollado para mejorar	7,446
ser consciente de la influencia de la cultura de origen en los grupos inmigrantes	7,332
conocer la influencia del plurilingüismo en el desarrollo educativo	7,124
tengo estas expectativas de cara al futuro en el trabajo con alumnado inmigrante	7,116
MEDIA DE LAS MEDIAS DE LOS ÍTEMS	6,99
saber las necesidades que se les presentan a las personas inmigrantes a su llegada a los centros	6,953
este es mi grado de satisfacción en el trabajo con el alumnado inmigrante	6,901
ser capaz de analizar las necesidades asociadas a la convivencia intercultural en el centro educativo	6,855
ser capaz de mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante en la(s) lengua(s) del centro educativo	6,760
adaptar los recursos humanos, materiales y medios para la mejora de la práctica educativa con alumnado inmigrante	6,757
conocer las barreras que surgen al incorporarse prácticas derivadas de otras culturas en el funcionamiento del centro educativo	6,609
tener habilidad para reconocer e interpretar las diferentes culturas	6,423
diseñar y poner en marcha nuevas experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad cultural como parte de los contenidos del curso	6,250
organizar actividades que enriquezcan a convivencia entre las diferentes culturas	6,011
tener información del país de origen para trabajar eficazmente con el alumnado inmigrante	5,984
conocer dinámicas de grupo que favorezcan la convivencia entre culturas	5,538
fomentar los contactos con familiares y asociaciones de inmigrantes para entender mejor las situaciones que se puedan presentar en el centro	5,457
conocer elementos culturales (verbales y no verbales) para enriquecer las relaciones interculturales	5,365
crear espacios y momentos donde el alumnado inmigrante pueda practicar la lengua de origen	4,931
saber algunas palabras y expresiones de las lenguas de origen del alumnado extranjero para facilitar la comunicación	4,883
esta es la formación específica que he recibido para el trabajo con el alumnado inmigrante	4,577

CONSCIENCIA

ACTITUDES

CONOCIMIENTOS

DESTREZAS

## Referencias bibliográficas

- AGUADED RAMÍREZ, E. M. (2006). *La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO*. Ponencia.
- AKKARI, A. (2000). “Au-delà de l’ethnocentrisme en sciences de l’éducation”. En: P. R. DASEN & CH. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l’éducation?*, De Boeck Université, *Raisons éducatives*, 3, 31–48.
- ANEAS ÁLVAREZ, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Conferencia.
- ANECA (2004). *Libro blanco. Título de Grado de Magisterio*. Madrid: Autor.
- ANECA (2005). *Libro blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Autor.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Síntesis Educación.
- CARRASQUILLO, A. L. & RODRÍGUEZ, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual matters
- COELHO, E. (2005). “Aprender llengua a través del currículum”. *Immersió Lingüística*, 7, 39–48.
- COLECTIVO IOE (1996): *La Educación Intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: MEC.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2005): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV*.
- DE HARO, R. (2003). “Educación intercultural: Nuevos retos y propuestas para la práctica educativa”. Comunicación al curso *Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula*. [www.educarm.es/torre-intercultural](http://www.educarm.es/torre-intercultural).
- DE NUCHEZE, V. (2004). “La recontre interculturelle”, *LiDIL*, 29–9.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado inmigrante en España*. Madrid. [www.defensordelpueblo.es](http://www.defensordelpueblo.es).
- ETXEBERRIA, F. (2002): *Sociedad multicultural y educación*. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- FABIANO, E., ROBINSON, D. & PORPORINO, F. (1991). *A preliminary assessment of the cognitive skills training program. A component of living skills programming*. Ottawa: Correctional Service of Canada.
- FANTINI, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. Dirección en Internet: <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>.
- FANTINI, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development. CSD. Global Service Institute. Washington University in St. Louis. Dirección en Internet: <http://gwbweb.wustl.edu/csd/Publications/2007/RP07-01.pdf>
- FRANCÉ, A. & MIJARES, L. (1999): *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- FRANÇOIS, F. (1990). *La communication inégale*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- GARRIDO, V. & LÓPEZ, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant. Criminología y Educación Social.
- GOBIERNO VASCO (2008): *Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado. 2007–2010*. Vitoria–Gasteiz.
- GOLDSTEIN, A. P. (1988). *The prepare curriculum. Teaching prosocial competencies*. Champaign, IL.: Research Press.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- IKUSPEGI (2008): *Lenguas e Inmigración*. Observatorio Vasco de la Inmigración, 25. [www.ikuspegi.org](http://www.ikuspegi.org).
- JAUSSI, M. L. (1998): *Educación Intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*. Vitoria–Gasteiz: Gobierno Vasco.

- LAPLANTE, B. (2000). “Apprendre en sciences, c’est apprendre à parler sciences: des élèves de l’immersion nous parlent des réactions chimiques”. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 2: 245–271.
- M.E.C. (2008). *Datos y cifras. Curso escolar 2008–2009*. Madrid.
- MALIK LIÉVANO, B. (2003). *Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales*.
- MIJARES, L. & BROEDER, P. (2004): “Ciudades plurilingües: una encuesta sobre usos lingüísticos en las escuelas de Madrid”. *Estudios de Sociolingüística*. Volumen 5 (2), Universidade de Vigo.
- NOGUEROL, A. ET AL.(2002): *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Milenio. Página de internet: <http://www.eslee.org/migraciones.php?glosario=migraciones>.
- THARP, R. G., ESTRADA, P., STOLL DALTON, S. & YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza*. Temas de educación, Paidós.
- TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. M. & JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

---

<sup>1</sup> Este artículo es uno de los resultados del proyecto de investigación financiado por el Fondo de Cooperación Transfronterizo e Interregional, Euskadi–Aquitania (2008–2009), del Gobierno Vasco.