

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos.

Dña. Nuria Tornel Costa
2015



Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos.

Nuria Tornel Costa

Directora: *Eva María González Barea*

2015

Índice general

	<i>Página</i>
Índice general	I
Índice de tablas	VII
Índice de figuras	XIII
Agradecimientos	XV
Introducción	1
I. MARCO TEÓRICO	5
Capítulo 1: LOS CAMBIOS SOCIALES Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD.	7
1.1. Nuevas realidades sociales en un contexto globalizado	8
1.1.1. Los flujos migratorios	11
1.1.2. La escuela y la población migrante	15
1.1.3. El cambio hacia la escuela intercultural	19
1.2. Atención a la diversidad cultural en la escuela: multiculturalismo vs. interculturalismo	23
1.2.1. Conceptualizando el multiculturalismo	24
1.2.2. Aproximación al interculturalismo	26
1.3. Modelos educativos en relación a la multiculturalidad e interculturalidad	31
1.3.1. El paradigma intercultural	35
Capítulo 2: LA FORMACIÓN Y LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL PROEFSORADO	39
2.1. Las competencias docentes, también en la escuela intercultural	40
2.2. El docente como elemento clave dentro de la institución escolar	47
2.3. La escuela inclusiva desde la perspectiva intercultural	51

2.3.1. La necesidad de cambio de actitud docente en el proceso de formación	57
2.3.2. Una mirada hacia la formación inicial en interculturalidad	61
2.3.3. Una formación permanente de calidad	66
2.3.3.1. Propuestas para el cambio	69
2.3.3.2. Formación en centros educativos interculturales	73
2.3.3.3. Dificultades en el desarrollo de la formación docente	77
2.3.4. Formación del profesorado y currículo intercultural	85
Capítulo 3: REALDAD MULTICULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA REGIÓN DE MURCIA	93
3.1. Las migraciones en la Región de Murcia. Datos y cifras del alumnado y profesorado	93
3.2. La diversidad cultural desde las leyes educativas y medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia	108
3.2.1. La compensación de desigualdades en la Región de Murcia	111
3.2.2. Normativa para una adecuada atención a la diversidad desde los centros educativos de la Región de Murcia	118
II. MARCO EMPÍRICO	125
Objetivos de investigación	127
Capítulo 4: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	129
4.1. Planteamiento metodológico, descripción de la investigación	130
4.2. Fases de la investigación y acceso al campo	135
4.2.1. Descripción de la muestra de estudio	140

4.2.1.1.	Características docentes: Muestra en la primera fase de la investigación	145
4.2.1.2.	Características docentes: Muestra en la segunda fase de la investigación	150
4.2.1.3.	Centros educativos: Muestra en la segunda fase de la investigación	154
4.3.	Recogida de datos e instrumentos utilizados	167
4.3.1.	El cuestionario	169
4.3.2.	La entrevista	171
4.4.	Análisis de datos: categorías y ejes principales	173
III.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	177
Capítulo 5:	RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	179
5.1.	Contexto de los centros educativos	180
5.1.1.	Características del entorno y alumnado matriculado	180
5.1.2.	Características socioeducativas y familiares de los centros educativos	186
5.1.3.	El clima escolar a propósito de la población escolar extranjera recibida en el centro y en el aula	187
5.2.	Relaciones entre la escuela y la comunidad: proyectos educativos	189
5.2.1.	La escuela y sus relaciones con el exterior	190
5.2.2.	Las relaciones internas de la escuela	192
5.2.3.	Proyectos, actividades, programas, etc., desarrollados en torno a la diversidad cultural en los centros educativos	199
5.3.	La diversidad cultural: concepto, dificultades y potencialidades en la escuela	203
5.3.1.	Conceptualizando la diversidad cultural	204
5.3.2.	Dificultades y necesidades añadidas a la diversidad cultural en el entorno escolar	207
5.3.3.	Relaciones en el binomio escuela - familia	214

5.3.4. La cultura como diferencia en el aula	217
5.3.5. Falta de recursos humanos y materiales	219
5.3.6. La función educativa de la escuela	225
5.3.7. Potencialidades unidas a la diversidad cultural	227
5.4. La formación docente del profesorado	230
5.4.1. La presencia de la diversidad cultural en la formación inicial	230
5.4.1.1. Planes de estudio de la Universidad y relación con la diversidad cultural	231
5.4.1.2. La formación inicial en diversidad cultural descrita por el profesorado	249
5.4.2. La formación permanente en y para la diversidad cultural en la escuela	254
5.4.3. Necesidades formativas manifiestas por los docentes para la atención a la diversidad cultural	261
5.4.4. La formación docente como herramienta para atender a la diversidad cultural	269
5.4.5. Competencias docentes interculturales	274
IV. CONCLUSIONES	281
Capítulo 6: CONCLUSIONES FINALES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN	283
6.1. Contexto, estructuras y funciones de los centros educativos en torno a la diversidad cultural	284
6.2. El concepto de diversidad cultural y las dificultades y necesidades añadidas en el entorno escolar	292
6.3. Formación inicial y formación continua. Competencias y herramientas docentes en torno a la diversidad cultural ³⁰⁷	298
6.4. Fortalezas y limitaciones de la investigación	307
6.5. Futuras líneas de investigación	309

V. REFERENCIAS	313
VI. ANEXOS	325
Anexo 1: Evolución de la población en la Región de Murcia, según municipios	327
Anexo 2: Evolución de la población extranjera en la Región de Murcia, según municipios	329
Anexo 3: Evolución de los extranjeros en la Región de Murcia residentes, según nacionalidad	331
Anexo 4: Herramientas para la elaboración de cuestionarios. Universidad de Murcia	332
Anexo 5: Centros educativos de la investigación	333
Anexo 6: Cuestionario	335
Anexo 7: Entrevista	341
Anexo 8 en CD: Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias del profesorado de Educación General Básica	
Anexo 9 en CD: Plan de Estudios Maestro Especialidad en Educación Primaria 1992. Universidad de Murcia	
Anexo 10 en CD: Plan de Estudios Maestro Especialidad en Educación Especial 1992. Universidad de Murcia	
Anexo 11 en CD: Plan de Estudios Maestro Especialidad en Educación Primaria 1995. Universidad de Murcia	
Anexo 12 en CD: Plan de Estudios Maestro Especialidad en Educación Primaria 2000	
Anexo 13 en CD: Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto. Universidad de Salamanca	
Anexo 14 en CD: Plan de Estudios Maestro Especialidad en Lengua extranjera 1999. Universidad de Almería	
Anexo 15 en CD: Plan de Estudios Maestro Especialidad en Educación Primaria 2009. Universidad Internacional de la Rioja	

Anexo 16 en CD: Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se regula la enseñanza bilingüe español - inglés para centros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria y el programa de Colegios Bilingües Región de Murcia

Índice de tablas

	<i>Página</i>
Tabla1: Políticas y modelos educativos	32
Tabla2: Evolución del alumnado extranjero en España	99
Tabla3: Evolución del alumnado de Educación Primaria matriculado, según titularidad de centro	100
Tabla4: Evolución del alumnado matriculado en el municipio de Murcia, según enseñanza y titularidad de centro	101
Tabla5: Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias	103
Tabla6: Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias según municipio y nacionalidad, por continentes	105
Tabla7: Profesorado	106
Tabla8: Profesorado según municipio y clase de centro. Total 2012/2013	107
Tabla9: Tipos de investigación	131
Tabla10: Centros y profesores. Muerte experimental. Primera y segunda fase de investigación	144
Tabla11: Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos	167
Tabla12: Categorías y códigos de las entrevistas	175
Tabla13: Variable I.1. El centro cuenta con servicios a su alrededor (centros deportivos, centros sociales, zonas verdes, ONG´s, otras instituciones, etc.)	181
Tabla14: Variable I.2. El centro mantiene relaciones con los/as servicios/instituciones del entorno	181
Tabla15: Variable I.3. La mayoría de las viviendas del barrio se encuentran en buen estado	183
Tabla16: Variable I.4. Entre el alumnado matriculado en el centro se encuentran estudiantes provenientes de otros países	183

Tabla17: Variable I.5. Entre el alumnado matriculado en el centro se encuentran estudiantes provenientes de otras comunidades	184
Tabla18: Variable II.10 En su centro existe una preocupación por profundizar en el conocimiento de las diferentes culturas existentes en el mismo	189
Tabla19: Variable II.13. Colaboro con ONG´s, Asociaciones, etc. fuera del centro que me ayudan a conocer la diversidad cultural de mi aula	191
Tabla20: Variable I.12. Las familias de diferentes grupos culturales toman parte en los órganos de participación y toma de decisiones del centro	192
Tabla21: Variable 1.6. El centro cuenta con Asociaciones y Madres y Padres (AMPA) de alumnos/as	193
Tabla22: Variable I.7. El AMPA de centro se reúne con ansiedad con el profesorado	193
Tabla23: Variable I.8. ¿Con qué frecuencia se reúne el AMPA con el profesorado?	194
Tabla24: Variable I.9. En el AMPA están representadas todas las “culturas” existentes en el centro	194
Tabla25: Variable I.10. El AMPA participa en la resolución de conflictos que se desarrollan en el centro	195
Tabla26: Variable I.11. El AMPA participa de la resolución de conflictos que se desarrollan en el aula	195
Tabla27: Variable II.4. Conoce el Proyecto Educativo de Centro	195
Tabla28: Variable II.5. Sabe si el Proyecto Educativo de Centro de su centro hace mención a la diversidad cultural	196
Tabla29: Variable I.13. ¿Existe alguna normativa que regule la convivencia en el centro?	196
Tabla30: Variable I.14. ¿Conoce la normativa de convivencia del centro?	196
Tabla31: Variable I.15. Las normas de centro fomentan el conocimiento entre “culturas”	197

Tabla32: Variable I.16. El profesorado del centro trabaja de forma cooperativa	197
Tabla33: Variable I.17. El curriculum escolar responde a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado	198
Tabla34: Variable I.18. El curriculum escolar atiende a los diferentes intereses del alumando	198
Tabla35: Variable I.19. El tratamiento de la diversidad cultural está integrado en el currilculum de centro	198
Tabla36: Variable I.20. El centro realiza programas específicos de atención a la diversidad cultural	199
Tabla37: Variable I.21. El centro realiza actividades específicas/puntuales de atención a la diversidad cultural	200
Tabla38: Variable I.22. El profesorado participa activamente en las actividades de atención a la diversidad	201
Tabla39: Variable II.8a. Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por la incorporación tardía al sistema educativo	208
Tabla40: Variable II.8b. Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por el desconocimiento de la lengua vehicular	209
Tabla41: Variable II.8c. Las dificultades encontradas en el alumnado extranjero-inmigrante se producen por conocimientos científicos-académicos	211
Tabla42: Variable II.8d. Las dificultades encontraras entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por religión	212
Tabla43: Variable II.8e. Las dificultades encontraras entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por la comunicación con la familia	212
Tabla44: Variable II.6. La figura de un/a mediador/a interculturalidad en el centro es positiva	215

Tabla45: Variable III.10. La diversidad cultural dificulta el desarrollo de las clases con normalidad	219
Tabla46: Variable III.11. Son necesarios más recursos humanos para atender a la diversidad cultural en el centro	220
Tabla47: Variable III.12. Se necesita más recursos materiales para atender a la diversidad cultural en el centro	223
Tabla48: Variable II.7. La diversidad cultural otorga al centro/aula valores positivos	227
Tabla49: Variable II.9. La diversidad cultural del alumnado dificulta la convivencia en el centro	229
Tabla50: Titulaciones realizadas por los docentes en la segunda fase de la investigación	232
Tabla51: Especialidad de los docentes entrevistados	233
Tabla52: Plan educativo de los docentes entrevistados	234
Tabla53: Plan de Estudios 1979. Ciencias de la Educación (Pedagogía). Universidad de Murcia	236
Tabla54: Plan de Estudios 1992. Magisterio Especialidad en Educación Primaria. Universidad de Murcia	237
Tabla55: Plan de Estudios 1992. Magisterio Especialidad en Educación Especial. Universidad de Murcia	238
Tabla56: Plan de Estudios 1995. Maestro Especialidad Lenguas extranjeras (inglés o francés). Universidad de Murcia	239
Tabla57: Plan de Estudios 1995. Maestro en Especialidad Educación Primaria. Universidad de Murcia	240
Tabla58: Plan de Estudios 1995. Maestro Especialidad Educación Física. Universidad de Murcia	240
Tabla59: Plan de Estudios 1995. Maestro Especialidad Educación Musical. Universidad de Murcia	241
Tabla60: Plan de Estudios 1995. Licenciatura de Pedagogía. Universidad de Murcia	242
Tabla61: Plan de Estudios 2000. Maestro de Educación Especial. Universidad de Murcia	243

Tabla62: Plan de Estudios 2000. Maestro Especialidad Educación Física. Universidad de Murcia	244
Tabla63: Plan de Estudios 2000. Maestro Especialidad Educación Primaria. Universidad de Murcia	245
Tabla64: Real Decreto 1440/1991. Magisterio Especialidad en Lengua extranjera (francés). Universidad de Salamanca	246
Tabla65: Plan de Estudios 1999. Maestro Especialidad en Lenguas extranjeras (inglés). Universidad de Almería	247
Tabla66: Plan de Estudios 2009. Grado de Maestro en Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja	248
Tabla67: Variable III.1. Indique qué asignaturas en torno a la diversidad cultural cursó en su periodo de formación inicial	249
Tabla68: Variable III. 6. La formación inicial recibida corresponde con la realidad que se vive diariamente en el aula	252
Tabla69: Variable III.5. Es necesaria una formación específica en atención a la diversidad cultural durante la formación inicial	253
Tabla70: Variable III.2. Indique qué cursos, talleres, actividades... en torno a la diversidad cultural cursó para completar su formación inicial durante los estudios universitarios	254
Tabla71: Variable III.7. El centro atiende a las necesidades formativas del profesorado	256
Tabla72: Variable III.13. Comparto opiniones, inquietudes, tareas... con otros docentes del centro	259
Tabla73: Variable III.14. Participo activamente en foros, actividades, congresos... con otros docentes de otros centros educativos	261
Tabla74: Variable III.15. El centro atiende las necesidades formativas específicas del profesorado	262

Tabla75: Variable III. 9. Las competencias en mediación intercultural son necesarias para el desarrollo de la labor en mi aula 279

Índice de figuras

	<i>Página</i>
Figura 1: Cronograma de investigación	139
Figura 2: Fases y etapas de la investigación	140
Figura 3: Edad de la muestra en la primera fase de la investigación	145
Figura 4: Sexo de la muestra en la primera fase de la investigación	146
Figura 5: Titulación de la muestra en la primera fase de la investigación	147
Figura 6: Años de experiencia de la muestra en la primera fase de la investigación	147
Figura 7: Año de titulación de la muestra en la primera fase de la investigación	148
Figura 8: Situación administrativa de la muestra en la primera fase de la investigación	149
Figura 9: Cargo de la muestra en la primera fase de la investigación	149
Figura 10: Titularidad de centro de la muestra de la segunda fase de la investigación	150
Figura 11: Sexo de la muestra en la segunda fase de la investigación	151
Figura 12: Edad de la muestra en la segunda fase de la investigación	152
Figura 13: Titulación de la muestra en la segunda fase de la investigación	153
Figura 14: Año de titulación de la muestra en la segunda fase de la investigación	153
Figura 15: Universidad de estudios de la muestra en la segunda fase de la investigación	153

Figura 16:	Cargo de la muestra en la segunda fase de la investigación	154
Figura 17:	Diseño de triangulación de la investigación	176
Figura 18:	Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por:	213

Agradecimientos

Al plantear la tesis doctoral no entendía por qué un agradecimiento que escribes, por norma general, al final, tiene que ir al principio. Pues creo que he podido deducirlo de mejor modo posible, pues este trabajo no será entendido sin agradecer a tantas y tantas personas que durante un largo tiempo y un costoso proceso profesional y personal me han acompañado, algunas de manera puntual, otras durante todo el camino y una de ellas de manera inseparable, ¡Gracias! Eva!

Comenzar agradeciendo a mi directora de tesis todo el trabajo realizado se solapa, una vez más, con agradecer a mi amiga su gran esfuerzo. Soy consciente de lo que esta tesis ha supuesto para ti, pues nunca fue una tesis más. Iniciamos un camino que ha pasado por muchos momentos y etapas, empecé como tu alumna interna, pasaste a ser mi directora de Tesis de Licenciatura, hoy mi directora de Tesis Doctoral. Mucho es el tiempo, muchas son las vivencias, muchos son los acontecimientos vividos. Sin duda este ha sido el más largo y también el que más me ha permitido aprender de ti. No solo en los conocimientos de los que has impregnado esta tesis, sino también de tu humanidad, compañerismo, sensibilidad, y profesionalidad. A pesar de

las dificultades que hemos tenido, nunca me has dejado sola, siempre buscaste la manera de hacerte llegar, de hacerte ver. En una ocasión te dije que la única manera de ponerle punto y final a la tesis es que lo hiciéramos juntas, hoy más que nunca, puedo ver que la única que no dudó de mí fuiste tú, aunque sé que te costó no hacerlo. Gracias Eva, gracias a mi directora, sin ti, sin mi amiga no hubiera sido posible.

También quiero agradecer a aquellos a los que robé tu tiempo, a tu familia, Santiago y Víctor, que cualquier fin de semana, tarde o noche eran buenas para trabajar, mientras ellos esperaban. Gracias a los dos.

Como bien digo, este proceso se acompañó al mismo tiempo de mi entrada en el mundo laboral. Un trabajo que me fue cautivando poco a poco y donde, sin encontrarme con la persona que lo hice, las cuestiones de tiempo y espacio para desarrollar este trabajo, hubieran sido imposibles. Si, Rocío, ¡gracias! Supiste flexibilizar tiempos, entender mi realidad y nuestra realidad. Día a día en nuestra pequeña pecera has sido testigo de lo mucho que hemos compartido, sin olvidar en todo momento que eres la responsable de mi proceso formativo en Fundación Bancaria “la Caixa”, el cual has tenido en cuenta todo lo que estaba aconteciendo a mí alrededor. Todo ello con una mezcla de estado “tésico”, término que durante el último año estuvo demasiado presente. Muchas gracias.

Pero ¿qué sería de una “crustacea”, sin la otra? Elisa, formas parte de ese camino entre mi trabajo y mi tesis, mi vida. Y formas parte de todos los momentos importantes que la acontecen. Gracias por estar siempre. Nuestros caminos tomaron rumbos distintos pero para nosotras la distancia nunca estuvo. Ya es hora de que demos un paso en nuestros “monotemas” de los sábados por la mañana. Gracias por darme siempre una visión distinta de las cosas, que hay más formas de hacer las cosas y que aunque las verdades duelan siempre aprenderemos juntas de ellas. Gracias.

Qué sería de este trabajo sin mis chicas “cuanti” y “cuali” o lo que es lo mismo Isa y María Jesús, a ambas muchas gracias. Isa, creo que son demasiados los años ya cuando en aquel septiembre de 2004 aparecías con tus gafas naranjas. No solo has formado parte de todo el proceso cuantitativo, el cual te agradezco enormemente, pues disfrutar de tus explicaciones es siempre un placer, si no lo que es más importante, siempre estuviste muy atenta, dispuesta, acompañándome, acompañándonos, interesándote por mi estado, por cómo desarrollar este trabajo con alguien que sabes que era especial para mí. Gracias por hacerme ver que existía una delgada línea.

María Jesús, como siempre, de un modo discreto, tuviste una palabra de ánimo, un comentario oportuno, una mirada desde tu perspectiva, un interés de aportar, y como no, por ayudarme en todo el proceso cualitativo, muchas gracias Xexu. Gracias Rosa, comenzamos juntas el proceso, compartiendo en el mismo grupo a “las dire” cuántos momentos para hablar de ello... eso daría para otra tesis. Pero si alguien pudo escuchar cuando nadie podía hacerlo, fuiste tú. Gracias por estar al otro lado del teléfono siempre. Paqui, como todo buen pastel al final siempre está la guinda y, en esta ocasión eres tú. Supiste ver donde nadie pudo ver, ayudarme a pedir ayuda cuando nadie pudo, le diste salida a lo que no lo tenía, a día de hoy sigo en ese momento. Gracias. Contigo además pude compartir la dualidad que supone desarrollar una tesis inmersa en otro mundo laboral. Gracias por no dejar que me fuera. Por cierto, ¿nos hacemos un Togo?

Como en toda aventura que emprendemos en la vida hay personas que desconocedoras de este mundo académico no necesitan saber de él para saber cuándo se les necesita, esos son mi familia, a los que más eche de menos y, al mismo tiempo, a los que sin entender demasiado qué es lo que hacía, más me apoyaron. A mi hermano y a mi padre, por enseñarme el valor del compromiso, del esfuerzo y del trabajo. A mi madre, mi tía Carmen y a mi hermana, que sin necesidad de palabras supieron cuando dar un beso o cuando hacer una llamada. A Ana, siempre con la mejor de las sonrisas, hasta cuando no le salía, supo darme la alegría que le faltaba a mi día. A Sofía, porque sin entender nada un ¿“tita youtube”? era suficiente. Gracias.

Y una vez más, en el final esta lo mejor. A ti José, GRACIAS en mayúsculas, le diste alas a mi corazón, le diste alas a mi vida y conseguiste que volara lejos. Siempre decías que un folio más hoy era uno menos mañana. Gracias por tu confianza, por tu apoyo, por tu compañía, por la mejor de las sonrisas, porque sufriste mis estados de alegría, tristeza, rabia, desesperación... desde la primera “línea de fuego” y, esta vez, fuiste valiente. Ya puedes decir que “los valientes sobreviven”. Gracias, mi amor. Te quiero.

No quisiera olvidarme de todos los profesionales de la educación que intervinieron, desde los técnicos de la Consejería de Educación que facilitaron el camino hasta todos y cada uno de los docentes, jefes de estudios y directores que han intervenido. Gracias por abrirnos las puertas de vuestros centros, de vuestras aulas y ponerle voz a la profesión que con pasión desarrolláis.

Gracias a todas aquellas personas, que durante cinco años esperaron y que durante el último tiempo entendieron que no estuviera ahí. Amigos y amigas que dado el tiempo que este trabajo me acompaña habéis conocido mucho de él. Gracias Petra, María del Mar, David, y Dani. Y, como no y una vez más, a las personas que me acompañan en mi día a día, en mi trabajo y supieron al igual que Rocío proporcionarme apoyo, gracias Lourdes y Cristina.

A todos, muchas gracias.

Introducción

Multiculturalismo, integración, movimientos migratorios, educación intercultural, diversidad cultural, inclusión y muchos términos más cobran fuerza a día de hoy en contextos concretos que, a su vez, sólo cobran sentido desde una dimensión global.

En concreto, si nos detenemos en los movimientos migratorios, bien es sabido que éstos secundan una configuración de la sociedad más diversa, plural y heterogénea en sus conocimientos, trayectorias vitales, concepciones culturales, pensamientos, creencias, formas de ver y de entender etc. Si circunscribimos los movimientos migratorios al contexto geográfico de la Región de Murcia, encontramos que ésta se ha hecho receptora durante la última década de población extranjera, al mismo tiempo, que la movilidad y migración interna ha ido aumentando. Concretamente, según datos del Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia, durante el pasado año 2014, se produjeron 49.183 movimientos migratorios con destino algún municipio de Murcia. De ellos, 20.859 provenían de otro municipio de esta comunidad autónoma (inmigraciones interiores) y 28.324 procedían de algún lugar fuera de la misma: 17.723 de otra provincia y 10.601 del extranjero. Por tanto,

observamos que el movimiento que se produce dentro de la región es muy prolífico, desarrollándose también en el resto de comunidades autónomas y, por ende, en el conjunto del país.

Esta panorámica social tiene su prolongación en el ámbito educativo cuya respuesta desde las premisas de una educación democrática, global e inclusiva es integrar la diversidad de una forma normalizada. Desde el prisma de la diversidad cultural, en la escuela se han defendido diferentes modelos educativos. De un lado, mientras que el multiculturalismo considera las diferencias de cada grupo cultural en un mismo espacio, autores como Banks (1989), Palomero (2006), Aguado (2006), Essomba (2008), Muñoz (2001), entre otros, razonan la inserción en el ámbito escolar de las culturas preservando las particularidades de cada una de ellas y dando paso al interculturalismo desde donde es posible el reconocimiento “del otro” y el establecimiento de relaciones de empatía entre minorías y mayorías étnicas como factores a tener en cuenta en la construcción de escuelas interculturales (Giménez, 2003; Muñoz, 2001; Essomba 2008, entre otros).

En la defensa de un marco educativo intercultural, llevar a cabo una educación que favorezca la diversidad de todo el alumnado en su totalidad, implica necesariamente la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades y competencias así como el cultivo de actitudes que vayan modificando concepciones y creencias de alguna manera arraigadas en las culturas escolares y mantenedoras de desigualdades e injusticias en los contextos educativos. En esta tarea, el profesorado es identificado como uno de los agentes clave capaz de cooperar en la transformación y actualización de centros educativos en/a centros educativos interculturales e inclusivos. Si bien es cierto que existirán herramientas y estrategias para “capacitar” a este profesorado, entendemos que la formación es una de ellas, por excelencia.

Por tanto, parece oportuno cuestionar, reflexionar, describir y analizar la formación docente, tanto inicial como continua, de la que dispone el profesorado para atender a la diversidad cultural inserta en las aulas. Esta formación docente no debiera enfocarse desde una perspectiva individual sino como señalan Durán y Giné (2014) desde el más amplio de los sentidos que incluya los sistemas educativos, los centros y al propio profesorado.

En esta línea, la temática trabajada en esta tesis se enmarca en la atención a la diversidad cultural y como la formación docente se configura como enclave desde donde partir para alcanzar escuelas inclusivas reales y posibilitar sistemas educativos eficientes y de calidad para todo el alumnado.

De esta forma, la tesis que aquí presentamos está compuesta por seis capítulos distribuidos en cuatro grandes bloques.

Los tres primeros capítulos forman el *Marco teórico* de la investigación que recoge la fundamentación teórica que ha guiado el desarrollo de este trabajo: (a) en el primero de ellos, Capítulo 1, la descripción se centra en la situación actual en torno a las realidades sociales y el papel de la escuela respecto a la atención a la diversidad cultural. Asimismo, se presentan diferentes modelos educativos de atención, tratamiento y gestión de la diversidad cultural; (b) en el segundo capítulo, Capítulo 2, abordamos cuestiones relacionadas con la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural. En este sentido, la reflexión se centra tanto en los periodos de formación inicial contextualizados en una formación universitaria así como en la formación permanente desde los entornos laborales, esto es, desde y en los centros educativos de referencia; (c) en el tercer capítulo, Capítulo 3, nos situamos en la realidad concreta de la Región de Murcia, tanto en lo que a su población escolar se refiere como a su normativa para atender a la diversidad cultural presente en las aulas.

El siguiente capítulo, Capítulo 4, que se incluye en el segundo bloque de esta tesis que hemos denominado *Marco empírico*, se centra en la descripción del diseño y la metodología de la investigación donde se identifican tanto los

objetivos generales como los objetivos específicos que han guiado este trabajo. Asimismo, se incluyen las fases de la investigación: una primera fase en la que se utilizó el cuestionario para la recogida de datos y una segunda fase en la que se llevaron a cabo diferentes entrevistas en profundidad con informantes clave. En la parte final del capítulo, se incluye información clarificadora sobre el proceso de análisis de datos, definiendo las categorías de análisis y los ejes principales tenidos en cuenta.

El tercer bloque de este trabajo, que se ha denominado *Análisis e interpretación de resultados*, incluye el Capítulo 5 donde se contempla de manera detallada y pormenorizada la descripción y el análisis de los datos resultantes del trabajo de campo descrito en el capítulo anterior. Para la presentación de los datos obtenidos se ha seguido, de forma lineal, cada uno de los objetivos generales y específicos planteados en la tesis.

En último lugar, el bloque cuatro, *Conclusiones*, incluye el Capítulo 6 denominado Conclusiones finales y aportes de la investigación. Este último capítulo se ha dividido, por una parte, en la presentación y discusión de y sobre las conclusiones que arrojan los datos empíricos obtenidos y cuyo análisis se basa en el marco teórico de la investigación; y, por otra parte, en la inclusión de las fortalezas, limitaciones así como las futuras líneas de investigación que con la realización de este trabajo se pueden plantear.

Por último, se incluyen las fuentes bibliográficas manejadas en este trabajo.

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1.

Los cambios sociales y el papel de la educación en la actualidad.

En el siguiente capítulo abordaremos las nuevas realidades sociales, señalando aquellos cambios relacionados con los movimientos migratorios y que mantienen, a su vez, una estrecha relación con la escuela. A continuación, atenderemos el debate terminológico existente entre multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural a fin de situarnos en el estado de la cuestión sobre estos campos conceptuales. En la parte final del capítulo y haciéndonos eco de lo anterior, la revisión teórica se concentrará en los modelos educativos a propósito del reconocimiento o problematización de la diversidad cultural en las instituciones escolares y como resultado de las migraciones.

1.1. Nueva realidades sociales en un contexto globalizado.

Nos encontramos inmersos en numerosos cambios sociales motivados por diferentes causas, una de las más significativas que encontramos al respecto se refiere a la globalización. Ésta es entendida, en primera instancia, bajo términos financieros y comerciales como intercambios de los acuerdos económicos entre los países. A su vez, la globalización deriva en intercambio y flujo de personas entre dichos países, trascendiendo de igual modo, no únicamente a países miembros de la Unión Europea sino también a terceros países. Esta nueva configuración mundial ha ido estableciendo un nuevo panorama sociocultural, atribuyendo multitud de características aparentemente nuevas a las distintas sociedades. En palabras de Vargas (2007), “en los contextos sociales, crecientemente globalizados por imposiciones económicas y en los que la inmigración adquiere una nueva magnitud, encontramos sociedades cada vez más heterogéneas donde las razones de socialización cultural toman una relevancia fundamental” (p. 2). Este marco globalizador en el que se producen continuas migraciones, trae consigo una nueva configuración tanto de un nuevo espacio cultural como de nuevos modelos de convivencia (Rodríguez, 2002). Por ello, la diversidad cultural aparece como una consecuencia directa o indirecta de la globalización, “el fenómeno migratorio sitúa a la especie entera en un mismo contexto, en el que la integración de la diversidad cultural redundará en un enriquecimiento mutuo” (Rodríguez, 2002, p.7).

Los procesos de globalización no sólo se desarrollan en unos “nuevos” escenarios, los cambios de los que somos partícipes también se producen en los más amplios campos de nuestro entorno más inmediato. Durante esta última década dichos cambios se han hecho más latentes, tal y como indica Palomero (2006), “vivimos en un mundo sometido a cambios bruscos y acelerados, que están provocando una profunda transformación cualitativa y cuantitativa de nuestro entramado social: movimientos migratorios, convivencia de etnias y culturas diferentes, envejecimiento de la población, incremento del tiempo de ocio, aumento de la vulnerabilidad de las situaciones de riesgo para niños y jóvenes, etc.” (Palomero, 2006, p. 210). En

definitiva, cambios que hasta hoy no han dejado de desarrollarse, más si cabe con la reciente crisis económica y financiera acontecida en los últimos años, donde las restricciones pueden ser más visibles sobre colectivos más vulnerables y/o población con menos recursos.

En este sentido, entendemos que a la globalización se le atribuyen nuevos escenarios socioculturales. El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI (1996), ya determinaba que estamos pasando de la comunidad de base a la sociedad mundial. De este modo, Rodríguez (2002) establece algunos aspectos referidos a la globalización, que integra concepciones y dimensiones micro y macro a través de una forma diferente de pensar, actuar y concebir el mundo; no es sólo una teoría sino también una realidad que finalmente permite cambios sociales y nuevos enfoques de la propia realidad, haciendo una particular incidencia en el ámbito educativo.

Otro efecto de estos nuevos cambios sociales a los que nos referimos o encontramos en los *mass media*: se produce una importante transformación en el modo en el que las personas se comunican e interactúan, así como en la manera en la que se accede a la información, claro está, de un modo más globalizado. Esto es, participamos de la sociedad del conocimiento y la información con nuevas formas de comunicación y de acceso a ésta desde donde, tal y como nos señala Cabero, “se superan las meras referencias tecnológicas e implica un debate sobre nuevos objetos simbólicos, nuevas formas de conexión, y nuevas formas de organización de los escenarios, presenciales o virtuales, de la formación” (Cabero, 2004, p.19). No hemos de obviar que este escenario donde los aspectos socioeconómicos se presentan como globalizados es donde “la cultura como dimensión sociológica se verá transformada no por el mero hecho de la utilización de las tecnologías sino por el proyecto social en el que se insertan” (Cabero, 2004, p. 27). Por ello, la forma en la que accedemos a la información, nos comunicamos o hacemos uso de ella, también se ve modificada.

De este modo, las nuevas tecnologías también participan de la globalización, enmarcándose ésta en su sentido más amplio como nos indica Touriñán, (2005, p.2) donde por el contrario se necesita de un contexto social específico y un momento concreto para su desarrollo. Como cabe esperar en aquellos lugares donde los recursos en estos aspectos son más accesibles,

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionadamente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias.

Consecuentemente, se debiera de aprovechar este escenario para otorgar a las tecnologías y su inmersión en la sociedad del conocimiento un uso justo y equitativo, que nos permita también el conocimiento del “otro” y su “cultura” desde una perspectiva más holística, como intercambio de información entre países, donde se contemple el hecho cultural como un sumatorio de conocimiento entre culturas y no como una cultura a “conquistar”.

En este contexto y de la mano de la globalización, los flujos migratorios se han visto modificados en los últimos tiempos: no sólo difieren los países de origen, siendo éstos mayoritariamente países en vías de desarrollo, sino también la permanencia en los países de destino que suele ser más duradera e incluso con la idea de establecerse en ellos de forma permanente (García y Cobacho, 20015). A pesar de ello, se han ido produciendo cambios en las dinámicas migratorias debido, a la crisis económica de este tiempo, cuestión en la que iremos profundizando.

1.1.1. Los flujos migratorios

Los flujos migratorios van cambiando significativamente el estatus de las sociedades. En tiempos de globalización las migraciones internacionales no pueden considerarse como conductas individuales, ni responden a un único factor ni están unidas únicamente a políticas nacionales (Rodríguez, 2003). Los factores que señala Rodríguez (2003, p. 102-103) para el movimiento global de personas de un mundo global pasan

En primer lugar, por emerger de un contexto que hace que las personas se sientan coaccionadas, incitadas o seducidas, o las tres cosas al mismo tiempo, a emigrar. (...). En segundo lugar, es dudoso que puedan explicar los movimientos migratorios a partir de un solo factor o una sola causa (...). En tercer lugar, (...) no tienen que ver únicamente con cuestiones domésticas. Los efectos de las políticas exteriores, de las actuaciones económicas en un determinado país (...) o de los ciudadanos, así como la historia de las relaciones entre países o la imagen que se difunden en los medios de comunicación, deben ser también tenidos en cuenta.

Dado el carácter multifactorial y también globalizado que adquieren los flujos migratorios únicamente señalaremos que a lo largo de la última década dichos movimientos, en el contexto europeo y también el español han sido más prolíficos, tal y como es señalado por Pedreño y Torres (2008), Miyar y Garrido (2010), Cebrián, Bodega, Martín-Lou y Guajardo (2010), Grau (2011) e Izquierdo, Jimeno y Lacuesta (2014). Para estos autores mencionados, a partir del año 2000, en España se iniciaba uno de los fenómenos demográficos y sociales más rápidos de su historia: la llegada de inmigrantes, procedentes tanto de países comunitarios como extracomunitarios.

Si bien es cierto que a lo largo de la última década la recepción de población extranjera ha sido notoria también el modo de establecerse en el territorio se ha ido modificando y hacia mitad de la década, en el año 2005, “el principal factor de cambio en el fenómeno migratorio actual es el de su perspectiva de instalación permanente en los países de destino” (García y Cobacho, 2005, p.13).

En el caso español, el crecimiento económico, la mano de obra, los procesos de regularización y/o las políticas migratorias también acompañaron la llegada de personas de diferentes nacionales y por distintas motivaciones e intereses al territorio español (Grau, 2011). Si atendemos a las políticas migratorias en España podemos destacar, según Cebrián et. al. (2010), cinco momentos fundamentales y no de manera lineal sino en ocasiones solapadas en el tiempo. Una primera fase donde la política migratoria se formula como casi exclusivamente como un problema de control de cruces irregulares de la frontera española, “es la relación de un país que nunca había experimentado un flujo importante de trabajadores y que dudaba de la necesidad de mano de obra extranjera (...) el inmigrante laboral era algo desconocido” (Cebrián et. al., 2010, p. 73). Una segunda fase, cuyo objetivo reside en regular a la población extranjera que reside en España, conocidas o señaladas como regularizaciones masivas (1999, 2000, 2005). Una tercera línea, donde se favorece la integración de la población inmigrante a través de los planes regionales y autonómicos. Y, finalmente, una quinta fase “que plantea la descentralización autonómica de la política migratoria del Estado Español” (Cebrián et. al., p. 75).

Como hemos señalado los flujos migratorios no son estáticos y acompañan la realidad económica y política de cada momento histórico y, de este modo, también debido a la crisis vivida en Europa y España se han modificado los flujos de personas entre los países, “de ahí que la crisis económica esté teniendo consecuencias directas sobre la inmigración como fenómeno, pero también sobre el modelo de inmigración (...)” (Grau, 2011 p. 75). Si bien en España desde el año 2000 el número de población extranjera había sido ascendente hasta 2008, año en el que comienza la crisis que hace que esta población empiece a frenarse e incluso a descender (Izquierdo et. al., 2014). El Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) (2014) también destaca como causas del descenso de la población inmigrante además de la crisis, la adquisición de la nacionalidad española por parte de ésta.

El censo de la población publicado por el INE durante la última década, 2005 - 2015, indica que en el año 2015, España contaba con una población de 44.108.530 habitantes siendo extranjeros un total de 3.730.610, suponiendo un 8,4% de la población total. A mitad de dicho periodo, en el año 2009, la población extranjera ya suponía un 12% sobre la población total, llegando así a su mayor porcentaje en el año 2010 con un 12,22%, o lo que es lo mismo, un total de 5.648.671 habitantes extranjeros. Los años siguientes y hasta llegar a la actualidad esta cifra se ha ido reduciendo, llegando en el año 2014 a un 10,05% de habitantes extranjeros respecto del total de la población.

De un modo más tardío, se observa la misma dinámica en la Región de Murcia, donde es a partir de 2010-2011, cuando empieza a descender la población extranjera. Según datos de Padrón Municipal Continuado, en el año 2005 dicha Región percibió un total de 165.016 extranjeros, aumentando hasta 241.865 en el año 2010 y, finalmente, descendiendo hasta 215.869 en el año 2014. En la actualidad “la sociedad murciana es una sociedad multicultural y, aunque el flujo migratorio se desacelere en los próximos años, éste es un rasgo característico de nuestra estructura social” (Izquierdo y Torres, 2008, p.164).

En definitiva, somos actores y receptores de los nuevos cambios sociales que son motivados por múltiples causas. Del mismo modo y haciendo referencia a esta relativamente nueva configuración social en la que se encuentran los países, como ya hemos señalado y a lo largo de la última década, España se ha convertido en un país de acogida de población inmigrante. Entre los años 1990 y 2005 España es uno de los principales países receptores de población inmigrante, donde éstos han configurado modificaciones en el mercado de trabajo, incidiendo directa e indirectamente en el crecimiento económico español donde el asentamiento de población extranjera ha hecho latente necesidades sociales (Moreno y Bruquetas, 2011). En este sentido y según la información facilitada por el Centro de Investigaciones Sociológicas¹, los informes anuales desde el año 2002 hasta el año 2014 han señalado a la inmigración como uno de los problemas destacados en la opinión de los

¹ www.cis.es

españoles y más concretamente desde el año 2002 y hasta el año 2008 lo hace de una manera destacada señalándolo como uno de los cinco problemas principales en España. Considerar la recepción de población inmigrante como un problema se realiza de un modo más significativo en los años 2005 y 2006 donde la población inmigrante llegó a ocupar el segundo puesto en dicha encuesta, convirtiéndose así en una importante cuestión a la que dar respuesta desde diferentes perspectivas, siendo la educativa la que nos ocupa en este estudio. El hecho de considerar la recepción de población extranjera como un problema coincide con las fechas en las que en España se empezaban a desencadenar conflictos que posteriormente acabarían en una crisis económica y, que del mismo modo, repercutiría en otros aspectos sociales. Así lo señala Mariano y Bruquetas (2011), indicando que “las actitudes de rechazo se ven reforzadas en un periodo de crisis económica como el actual, caracterizado fundamentalmente por altísimas tasas de desempleo y por recortes presupuestarios que afectan de manera directa a los programas de protección social” (Mariano y Bruquetas, 2011, p. 15).

En términos generales, la contribución de la población extranjera al “Estado de bienestar” hace evidente la modificación de las estructuras socioeconómicas de dicho Estado, así lo señalan Mariano y Bruquetas (2011), sosteniendo a lo largo de un estudio llevado a cabo que las actitudes reacias hacia la población inmigrante y/o hacia la extensión de derechos sociales a estos colectivos, dificulta en gran medida la inclusión de los mismos de una manera normalizada, donde la población extranjera se presente como una suma y evolución dentro de la cultura actual.

La globalización también modifica el mercado de trabajo y el acceso al mismo, en tanto en cuanto se ve condicionado por la continua demanda de mano de obra extranjera tanto cualificada como no cualificada. Por ello, se precisa igualmente de respuestas más permanentes. Desde este marco, la escuela también se dibuja como institución receptora de población escolar inmigrante que debiera repensar sus propias estructuras subceptibles de modificaciones (García y Cobacho, 2005).

1.1.2. La escuela y la población migrante

Como hemos ido refiriendo, los crecientes movimientos de personas en el territorio modelan las estructuras de la sociedad y replantean considerar la inmigración con otras características desprovistas hasta ahora. Pasando de la atribución de itinerancia y temporalización a la aceptada de “(...) la inmigración como un fenómeno y característica permanente del mundo actual y de la sociedad española en particular” (Padilla, 2007, p. 45). De esta nueva configuración participan todas las instituciones sociales, entre ellas cabe destacar la propia escuela. Ésta es, a nuestro juicio, una institución en la que se han visto reflejados más notoriamente estos cambios sociales, ya que es receptora de los hijos e hijas de la población extranjera instalada, convirtiendo a la escuela en un lugar aún más heterogéneo a la vez que se hacen más latentes las dificultades que tienen los centros educativos para dar respuesta a la diversidad cultural.

Una de las razones que según García, Barragán y Granados, (1999, p. 191) pueden explicar tales dificultades radica en que

España ha sido tradicionalmente un país con una tasa muy fuerte de emigración, (...) desde los años 60, España ha sido receptora de flujos de extranjeros que se han ido instalando (...), la mitad de ellos ciudadanos de la Unión Europea. Se trata de una emigración procedente del centro de Europa y de países llamados del Primer Mundo, cuya presencia no ha suscitado en los educadores y en los teóricos de la educación, reflexión alguna sobre la necesidad de una actuación intercultural.

Por tanto, podemos indicar que a pesar de los continuos flujos migratorios que han llevado a España, entre otros países, a configurarse en torno a una sociedad más heterogénea, la inmigración no ha sido significativa ni problematizada hasta que ha empezado a provenir de terceros países o países en vías de desarrollo. Tal y como indica Padilla (2007), “en los últimos diez años, al hilo del fuerte ritmo migratorio observado en España, se está produciendo un abundante análisis de las problemáticas derivadas de la

incorporación al sistema educativo español de una considerable población escolar de origen inmigrante” (Padilla, 2007, p.42).

En esta línea, cabe resaltar que en ocasiones y a raíz del aumento del alumnado extranjero en las aulas se ha homogeneizado al alumnado autóctono, sin percibir que éste también pertenece a diversos grupos culturales y mantiene sus propias características. Frente a ello, del mismo modo que Aguado (2003), entendemos que “por una parte, no puede contemplarse al colectivo de alumnos extranjeros como homogéneo; por otra, las diferencias culturales están presentes en todo grupo de alumnos, incluso con la misma procedencia nacional” (Aguado, 2003, p. 44).

En este panorama, queda clara la perspectiva multicultural tanto de la población como en referencia a la escuela, receptora de la misma. Por tanto, se debe apostar por un reconocimiento y aparición de la diversidad como una realidad de hecho que ya existía y coexiste (Vargas, 2007). Esta afirmación parte del nuevo cambio social desde donde la escuela debería partir ya que es un espacio físico donde se hace latente tal perspectiva multicultural.

Tal y como indican García - Cano; Agrela; Márquez y González (2008) en referencia a la escuela, ésta se encuentra actualmente en un periodo en el que se multiplican las voces que piden el reconocimiento de la pluralidad, pero están envueltas en un modelo globalizado que homogeniza y esencializa. Al mismo tiempo, atribuyen un papel fundamental a la escuela y a la sociedad consistente en la formación de ciudadanos en el marco de una sociedad democrática, tarea que como indican, asume la escuela de forma progresiva y que antes recaía sobre las familias y la comunidad.

Se hace preciso, por tanto, partir de una actitud de reconocimiento de la realidad social y de modificar aspectos significativos relacionados con la educación, como son: la formación del profesorado, las estructuras organizativas educativas, la comunicación entre los diferentes agentes educativos y otras cuestiones que abordaremos a lo largo de este estudio.

En definitiva, hemos de considerar que la escuela funciona como una institución social en la que han primado y reflejado más intensamente, si cabe, los diversos cambios que la sociedad ha experimentado. Consecuentemente, la escuela no puede funcionar sola ni atribuírsele responsabilidad exclusiva en la formación integral de los menores; junto a las escuelas han funcionado siempre otras instituciones y asociaciones que han contribuido a la educación de los jóvenes (Padilla, 2007). En estos momentos, de manera más significativa, se necesita de la presencia de una comunidad, en su más amplio sentido, para atender de manera holística e integradora a la heterogeneidad que coexiste en los distintos centros educativos.

Partimos, por tanto, de la idea expuesta por Rodríguez (2004) que se refiere a que la sociedad en la que nos encontramos es una sociedad multicultural, en el sentido que la tradición anglosajona lo entiende como la convivencia de diversas culturas y en la que los sistemas educativos no pueden permanecer centrados en perspectivas monoculturales que dejan de tener sentido en el contexto de las sociedades, donde una característica primordial es el reflejo de la diversidad cultural. En este sentido, se ha de practicar una democracia, actual pilar de nuestro sistema político, que debe tener un gran calado en las escuelas, superando cualquier tipo de barrera territorial, sexual, racial, religiosa, clásica o física (Fernández, 2008). Así, evitaremos que la escuela convierta a los futuros ciudadanos en grupos aislados culturalmente.

La institución escolar tiene un indiscutible potencial socializador que puede contribuir en los desarrollos sociales hacia la mejora de la convivencia en la sociedad multicultural actual. Siguiendo a Pérez (1999a) en su análisis por determinar las funciones de la escuela y bajo el amparo de diversos autores y de las diferentes corrientes de la Sociología de la Educación, concreta como principal objetivo, básico y prioritario de la escuela, la preparación del alumnado para la incorporación futura al mundo de trabajo. Del mismo modo, explica que no todas las corrientes sociológicas entienden lo mismo por dicho objetivo. Por otra parte, Pérez (1999a) señala la que sería la segunda función de la escuela y la que, a nuestro juicio, muestra su verdadero sentido

socializador: la formación de ciudadanos/as para la intervención en la vida pública. Pese a ello, la escuela puede llegar a reproducir las desigualdades sociales y, al mismo tiempo, ser considerada como la institución socializadora capaz de hacer que las desigualdades sean cada vez menos notorias. No obstante, hemos de tener en cuenta que “la escuela no es la única instancia social que cumple con la función reproductora: la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen a modo directivo el influjo reproductor de la comunidad social” (Pérez, 1999a, p. 18).

Esta tendencia hacia la preservación de las sociedades choca sobremanera con la idea de fomentar cambios y transformaciones sociales, sobre todo, para aquellos individuos o grupos más desfavorecidos. Sin embargo, no por ello hemos de dejar de hacerlo sino, todo lo contrario, se debe aprovechar la escuela como instrumento de cambio en el complejo entramado social que promueva la posibilidad de modificar en el futuro las estructuras sociales actuales. Esto supone apostar por una educación y pedagogía intercultural que Aguado (2003, p.63) define como aquella que,

Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; promueve un modelo de análisis y de actuaciones que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a los recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas, sea cual sea el grupo cultural de referencia.

Basándonos en esta definición, hemos de entender que la Educación Intercultural implica el conocimiento de la realidad y de las diferentes concepciones culturales de origen del alumnado. Se ha de dar un valor y reconocimiento a las diversas culturas, respetando las diferentes características de cada uno de los alumnos y las alumnas del centro, así como, incluir a la comunidad educativa en general, abriendo el centro escolar a la

diferentes formas de ver, sentir y comprender la realidad, permitiendo así la construcción de una escuela participativa en sus relaciones y en los procesos educativos en los que se encuentren inmersos (González, 2008).

1.1.3. El cambio hacia la escuela intercultural.

Parece obvio que desde la realidad escolar hemos de imprimir una serie de cambios que nos permitan desarrollar las modificaciones oportunas para adaptar a los principales actores educativos a una realidad escolar diversa. A este respecto, Fullan (2002a) basa el cambio educativo en una acción voluntaria de los actores para que éste sea realmente significativo y perdurable. Del mismo modo, sean los cambios deseados o no, representan una experiencia que genera una serie de sentimientos positivos si prospera y negativos en el caso contrario, por lo que encontramos aquí, en ocasiones, una gran resistencia al cambio producida por la insatisfacción que pueden generar los resultados no deseados. Una característica intrínseca al cambio educativo que señala Fullan, radica en que los cambios son multidimensionales y atienden a la realidad educativa y a la complejidad de la misma. Por otra parte, el diseño y la implementación del cambio suponen una controversia en su puesta en práctica, ya que en la mayoría de las ocasiones no son diseñados por aquellos que lo llevan a cabo. En definitiva, entendemos que los cambios en educación son complicados en cuanto a su determinación, diseño y puesta en marcha y no solo por la dificultad de la propia realidad sino por los actores que participan y la propia estructura de la sociedad, una sociedad heterogénea en la que se desenvuelven.

En esta misma línea, en cuanto a promover cambios educativos, más concretamente en las escuelas, este mismo autor, Fullan (2002b) apuesta por promover una “reculturación”, la creación de nuevos tiempos y espacios en la transformación de hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, “las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables” (p. 12).

En tal sentido, los cambios educativos a los que nos referimos han de partir del aprendizaje con otras culturas y de intercambio de valores diferentes. Por ello, Rodríguez (2004, p.25) destaca un cambio de escenario que parte de,

Organizar la escuela partiendo de la idea de diversidad cultural, de sexo/género, de clase social, personal, contexto rural/urbano..., organizar el aprendizaje y la convivencia de acuerdo con la idea de que las diferentes formas culturales han de acogerse en pie de igualdad, estableciendo un dialogo crítico y persiguiendo un avance de todas las personas implicadas, priorizar las necesidades inmediatas y sentidas por toda la comunidad escolar y actuar consecuentemente de forma integral, participativa y concreta y, finalmente, considerar la comunicación y el dialogo como base del aprendizaje.

Se trata pues de apostar por una Educación Intercultural donde la escuela representa el escenario idóneo para desarrollar tal acción sin perdernos en la dialéctica terminológica acerca de conceptos como multiculturalidad o interculturalidad, ya que esta cuestión ha creado numerosos debates en torno a la misma. Una escuela con estas características, basada en el reconocimiento intercultural es una escuela intercultural que “permea los cambios y adaptaciones en la totalidad del ambiente escolar: en el entorno físico de la clase, el curriculum, el equipo que compone la escuela, las estrategias de enseñanza adaptadas a las relaciones entre profesorado, estudiantes y comunidad” (Agrela; Carcía - Cano; González y Márquez, 2007, p.15).

Por tanto, la escuela intercultural va más allá de las propias paredes físicas de dicho entorno y se presenta como un proyecto político - educativo del saber ser.

Supone entender la construcción de la escuela intercultural bajo cuatro parámetros, descritos por Leiva (2008). Desde el primero de ellos, el conocimiento intercultural se presenta dentro de la escuela como base del proceso social y personal donde conocer “al otro”. El segundo parámetro, hace mención a la convivencia democrática, que es también fundamental para

el progreso personal y colectivo, contribuyendo así al análisis crítico y constructivo de la realidad socioeducativa, donde el efecto de promover una verdadera democracia escolar nos lleve a que la resolución de los conflictos sea visto como oportunidades y como motor de cambio e innovación en la escuela. Un tercer parámetro considera como otro eje el igualitarismo, partiendo del reconocimiento de las singularidades culturales y no permitiéndonos caer en la simplicidad de actitudes estereotipadas que produzcan el efecto contrario. Para este autor, “el igualitarismo constituye una pieza clave en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia es un valor educativo positivo y enriquecedor” (Leiva, 2008, p. 4). Finalmente, como cuarto parámetro señala la participación comunitaria, donde el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo sean elementos claves para todas las acciones educativas.

Ciertamente hablar de democracia sin la participación comunitaria no tendría sentido y menos aún cuando se pretende hacer una escuela permeable a la sociedad donde se inserta. Por consiguiente, para comenzar a transformar la escuela hemos de mirar “al otro”, establecer puntos en común y de encuentro poniéndolos en común bajo unas mismas reglas democráticas que permitan una igualdad significativa.

En esta misma línea y bajo la idea de educación y escuela intercultural, Borrero (2012, p.335-336) establece ejes prioritarios para la consecución de dicha escuela, como son: la participación de toda la comunidad educativa - comunidades de aprendizaje-; la evaluación, como herramienta para alcanzar calidad y equidad y, la formación del profesorado, acorde con los cambios sociales actuales, ya que,

La heterogeneidad, social, moral y religiosa es una de las claves de las sociedades actuales y a partir de estas piezas la educación intercultural puede montar el puzle de una convivencia no sólo práctica, sino también transformadora a partir de las diferentes subjetividades.

Para Borrero (2012) llevar a cabo la transformación de la escuela hacia una escuela intercultural pasa principalmente por estos tres ejes, donde la integración ha de dirigirse hacia la inclusión. Dicha inclusión requiere de la participación activa de todos los agentes implicados en la educación y desde un prisma que, tal y como señalábamos anteriormente (Aguado, 2003), no va dirigido únicamente a las minorías, sino a toda la población escolar en su conjunto, superando así los principios democráticos de la justicia social, donde la escuela no se limite a añadir contenidos en determinadas áreas curriculares sino a transformar el currículo.

La educación intercultural y, por ende, la escuela intercultural no es compensar o eliminar déficits sino generar oportunidades, modelos e integrar la realidad socioeducativa que vive la propia escuela actualmente. Es precisamente en la compensación de desigualdades educativas donde principalmente se ha situado el sistema educativo español, concretamente en las “Aulas de acogida” como modelo para compensar las diferencias y que el alumnado, principalmente extranjero, adopte los niveles oportunos para la progresión escolar. Para Aguado (2003) caminar hacia la escuela intercultural conlleva diferentes retos: el primero de ellos y como parece obvio a través de estas líneas, se trataría de pasar del origen compensatorio a la escuela participativa e interactiva, procurando no centrar la educación intercultural en la educación “del inmigrante”, sino en hacerla inclusiva y abierta a todos, pues las diferencias culturales han de ser vistas como oportunidades de aprendizaje; el segundo de los retos ha de propiciar una transformación de la normativa para que esté al servicio de las necesidades y no al revés; el tercero de los retos lo centra en la configuración de redes de trabajo, este reto queda muy en consonancia con el siguiente, la creación de Comunidades de Aprendizaje. En definitiva, la participación democrática de la escuela, de los agentes y de la comunidad en el entorno escolar debe permitir y generar beneficios en pro de dicha escuela intercultural.

Finalmente, Aguado (2003) añade dos retos como requisitos imprescindibles para esa escuela intercultural; uno, y como hecho principal para este estudio, marca el reto de la formación docente a través de modelos pedagógicos apropiados, pues el docente se presenta como agente activo, implicado y ejecutor de la normativa educativa y ha de haber recibido la formación adecuada y dispuesto de las herramientas necesarias para desarrollar la escuela que queremos para la sociedad actual y el otro, contar con una administración comprometida, capaz de querer superar las desigualdades desde la escuela. En este sentido y con la pretensión de desarrollar una formación docente adecuada, es imprescindible partir de una oportuna aproximación terminológica a los conceptos que emergen en contextos de diversidad, cuestión de la que nos encargamos a continuación.

1.2. Atención a la diversidad cultural en la escuela: multiculturalismo vs. interculturalismo.

Definir los términos de multiculturalidad e interculturalidad en relación a la educación, puede generar cierta controversia. A continuación, delimitaremos tales conceptos, añadiendo además el de diversidad cultural como término que consideramos intrínseco a los anteriores y que permite de una manera más amplia atender a la heterogeneidad cultural que encontramos en las aulas educativas. Aún así, volvemos a resaltar la necesidad de no perdernos en conflictos terminológicos y atender a la realidad educativa desde la perspectiva que mejor refiera e integre a la heterogeneidad del alumnado en la escuela.

Estos conceptos que aquí presentamos, -multiculturalismo, interculturalismo- son cada vez más usados en la sociedad y particularmente en el ámbito educativo, lo que conlleva también un mayor grado de dificultad en los mismos, principalmente por tres motivos, dado su complejidad, los diferentes modelos y las tradiciones nacionales y, finalmente, la relativa novedad (Giménez, 2003). Por consiguiente y tal como indica Giménez (2003, p.10) hemos de

Distinguir con claridad dos planos en relación con la diversidad sociocultural y con su tratamiento en la sociedad en general y en la escuela en particular. Estos dos planos son, por un lado, plano de la realidad social tal cual es, que es lo mismo que decir tal cual la identificamos, nombramos e interpretamos con unas u otras categorías de descripción y análisis, y por otro, el plano de lo que debe o debería ser esa realidad, a juicio de unos o de otros, desde una u otra posición ideológica, política o ética. Se trata de distinguir el “plano de los hechos” o de los procesos y situaciones reales y el plano de lo normativo y de las propuestas.

Del mismo modo que indica Giménez (2003), es preciso distinguir “en primer lugar, el plano fáctico o de los hechos y el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter- o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo” (Dietz y Mateos, 2009, p. 53). Es desde el plano normativo desde el que delimitaremos a continuación los términos de multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural.

1.2.1. Conceptualizando el multiculturalismo.

El “multiculturalismo” es un modelo de gestión de la diversidad cultural de influencia anglosajona, que tal y como establece Essomba (2008) está basado principalmente en la tradición liberal impregnada en estos países, donde el respeto a la libertad individual se establece no solo en la propia legislación sino también en el desarrollo de las relaciones con los “otros”. En este sentido, cada ciudadano es libre para desarrollar y mostrar sus costumbres, lengua o religión acordes con sus creencias, permaneciendo dentro de los márgenes que supone no vulnerar la libertad de los demás. En definitiva, y en palabras de Essomba (2008, p.45), el multiculturalismo es:

Un modelo de gestión de la diversidad cultural que se origina en un marco que asume la coexistencia como principio propio fundamental de regulación de las

relaciones sociales, dejando la convivencia como principio de las pequeñas comunidades homogéneas en su adscripción étnica o cultural.

Esto es, un pluralismo cultural que defiende la igualdad de oportunidades con el fin de compensar desigualdades sociales, donde se trata del mero compartir espacios físicos, en los que no existe ni la interacción ni la integración entre los diferentes grupos culturales. De otro modo, también Giménez (2003, p.15),

El pluralismo cultural connota, en primer lugar, la presencia, coexistencia o simultaneidad con distintas culturas en determinados ámbitos o espacio territorial y social, (...) pero también se entiende como una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta legislativa, institucional, etc., que debería abordarse en la práctica

Tal interacción ha de producirse bajo el marco político democrático donde nos encontramos. Desde este punto de vista, Palomero (2006, p.213) considera que

La multiculturalidad es una experiencia normal y propia de cualquier sociedad humana, compleja, moderna y democrática sobre todo si tenemos en cuenta que la democracia se fundamenta en la capacidad de tender puentes, para construir espacios comunes a partir del debate y del consenso, algo que presupone la diversidad.

Bolívar (2004) sitúa la multiculturalidad como un hecho y al multiculturalismo como una ideología u orientación que reconoce las diferencias identitarias, donde las “identidades culturales no son sustanciales sino configuraciones históricas, con la finalidad de dotar de sentido y significado a la vida de los grupos sociales” (Bolívar, 2004, p.20).

Por ello, la escuela no debe “dejar al margen a las culturas que se sitúan dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho, defendiendo, en la acción educativa, la creación de una ciudadanía como ámbito de participación común y solidaridad” (Bolívar, 2004, p. 20).

Este multiculturalismo es también aplicado al ámbito educativo. La educación multicultural es definida siguiendo los mismos parámetros incluidos anteriormente, donde “el objetivo de la misma debería ser preparar a todos los alumnos para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente tanto en la macrocultura como en la microcultura, generando una auténtica competencia multicultural” (Banks, 1989, p.7).

Según el modelo multicultural, tal y como señala Muñoz (2001), la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben, del mismo modo, atender también a la diversidad cultural desde los diferentes estilos de aprendizajes, así como, desde los distintos modelos de aprendizajes. En definitiva, se trata de insertar las diferentes culturas dentro de la escuela con todas y cada una de sus particularidades y en todos los ámbitos escolares y educativos. Respecto al currículum, que atenderemos más adelante, Muñoz (2001) muestra que éste debe añadir contenidos y actividades étnicas, programas biculturales y bilingües y también programas que atiendan al mantenimiento de la lengua materna, ya que se pretende el desarrollo de la identidad étnica y cultural.

1.2.2. Aproximación al interculturalismo

Otro modelo de gestión de la diversidad cultural que señalamos es el denominado “interculturalista”, que nace en Francia en los años setenta, Canadá, Suiza, Bélgica, y posteriormente, en España e Italia. Essomba (2008) indica que el interculturalismo difiere del modelo anterior no solo en esencia -en cuanto a su localización geográfica-, sino también en cuanto a su significado. El interculturalismo más que basarse en el reconocimiento de la libertad, parte de la idea de que todos los ciudadanos deben ser iguales ante

la ley y en el marco de las relaciones cotidianas. La dificultad la encontramos en que aquellos países que presentan unas sociedades aparentemente monoculturales deben asumir la pluralidad en una sociedad poco habituada a la convivencia entre culturas. Bajo estos parámetros, “la interculturalidad se convierte en un modelo que pretende reducir la complejidad de un marco pluricultural a un escenario estable y con una fuerte defunción cultural común y compartida por toda la ciudadanía” (Essomba, 2008, p. 47). Es necesario, por tanto, para el desarrollo de este modelo que la sociedad parta del reconocimiento del “otro”, de establecer una relación de empatía entre las diferentes culturas y propiciar, al mismo tiempo, entornos donde fluya la comunicación. De Giménez (2003) extraemos que el interculturalismo debe considerarse como un instrumento para la convivencia poniendo el acento en los planteamientos de desarrollo social, la democratización participativa e incluyente e integración de los “nuevos” ciudadanos.

Para desarrollar una verdadera Educación Intercultural se precisa de un modelo de sociedad concreto. Jordán (2000) incide en el reconocimiento de los grupos minoritarios por parte del mayoritario y de sus diferentes formas culturales, considerando a los ciudadanos con igualdad de derechos donde todos hablan un idioma “enriquecedor” en cuanto a las diferencias culturales. De este modo, se podrá hablar entonces de escuelas interculturales que proponen al alumnado para vivir en una sociedad que reconoce la diversidad cultural. Para ello, es necesario trabajar conjuntamente sin tener en cuenta exclusivamente al alumnado inmigrante sino al autóctono y haciendo partícipe a toda la comunidad educativa en general (Muñoz, 2001).

Los principios pedagógicos de la Educación Intercultural, identificados por Muñoz (2001, s.p) se sustentan principalmente en:

La formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y correspondencia social; el reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada con cuidado especial de la

formación de su identidad personal; el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; la atención a la diversidad y respeto a las diferencias sin etiquetar y sin definir a nadie en virtud de éstas; la no segregación; la lucha activa contra la manifestación del racismo o discriminación; el intento de superación de los prejuicios y estereotipos; la mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas; la comunicación activa e interrelación entre todo el alumnado; gestión democrática y participación activa de éste en las aulas y en el centro; y la participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos e inserción activa de la escuela en la comunidad local.

En definitiva, estos principios pedagógicos tienen como base la concepción de una educación de todos y para todos, donde la escuela no es una mera institución formativa, sino que se inserta en la sociedad como un instrumento socializador, capaz de otorgar a los ciudadanos las herramientas necesarias para conformar una sociedad acorde con la diversidad cultural existente. Por otra parte, la institución escolar también ha adoptado a lo largo del tiempo diferentes posturas en relación a los conceptos que aquí tratamos, - multiculturalismo, interculturalismo y diversidad cultural-. Fernández (2003) hace un recorrido por los diferentes posicionamientos que la escuela ha tenido frente a los significados del multiculturalismo, interculturalismo y de la diversidad cultural. En primer lugar, señala que la escuela se ha posicionado en términos de asimilación. La escuela ha pretendido imponer la cultura dominante frente a las culturas minoritarias existentes en la realidad escolar; otro posicionamiento de la escuela ha sido el de la tolerancia. En tal caso, sigue siendo la cultura de la mayoría la que prima en el centro, sin embargo, se reconoce la diferencia, evitando el rechazo al “otro”. Es aquí donde encontramos el modelo multicultural descrito anteriormente y donde se localiza la convivencia y el respeto de la diferencia, sin el esfuerzo por el logro de la integración, función que creemos primordial para la institución educativa. Finalmente otro posicionamiento pasa porque la escuela conceda valor a cada una de las culturas representadas en el centro y que, puedan convivir y mostrarse como fuentes de aprendizajes en la misma.

Como podemos comprobar a través de las diferentes posturas señaladas, la escuela puede defender la opción que más se ajuste a su idea de educación. En este sentido, la educación pública en el contexto español es unánime al identificar la escuela como un instrumento socializador, integrador y creador de cultura, en su más amplio sentido. En tal caso, la escuela debe ir más allá del mero reconocimiento de la diversidad cultural, considerando las diferencias individuales y haciendo del aula y del centro educativo un lugar de conocimiento del “otro”.

Situarnos en lo que supone el término de diversidad cultural en el contexto escolar precisa delimitar éste dentro del contexto escolar, es decir, una diversidad cultural bajo el prisma de lo que acontece en la escuela, bajo sus agentes educativos y bajo la normativa que rige la institución. En otras palabras, García y Arrollo (2014, p.128-129) señalan

El intercambio entre las culturas es necesario e inevitable, es imprescindible reconocer la diversidad cultural como una realidad positiva, pues los desencuentros entre los ciudadanos de diversas culturas empujan a los inmigrantes a buscar apoyo entre los compatriotas que les precedieron en este proceso, corriendo el riesgo de crear guetos, de ser marginados, sufrir racismo, de no integrarse en la sociedad. Estas situaciones sociales se trasladan al ámbito escolar, cuya solución se encuentra en la convivencia e inclusión de los niños extranjeros o minorías étnicas, es decir, en la implantación de una Educación Intercultural.

La cultura, no es única ni estática y viene definida por multiplicidad de categorías que la configuran y que hacen que cada uno de los grupos humanos se diferencien unos de otros. Estas categorías pueden ser la historia, la cotidianidad, la lengua, los códigos, las tradiciones, etc., que dan forma y sentido a la cultura, del mismo modo, también hacen que ésta se presente de una forma viva y que se encuentre en continua evolución. Por tanto, la cultura que posee cada conjunto de personas se va configurando y modificando a lo largo del tiempo, propiciando que los individuos nos identifiquemos dentro de un grupo humano concreto y que a través del

contacto mutuo compartamos categorías comunes. En palabras de Aguado (2003), “las diferencias culturales deben considerarse más como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos o individuos” (Aguado, 2003, p. 4).

Cabe destacar que cultura es un concepto complejo de precisar y, por ello, se tiende a definirlo en un momento concreto y en referencia a un grupo social específico, obviando ese dinamismo que poseen las diversas culturas, lo que nos conduce a considerar la diversidad cultural como algo homogéneo y común a todos los individuos. Por otra parte, debemos entender que las culturas no son únicas ni tampoco guardan relaciones de superioridad y/o inferioridad entre ellas, sino que muy al contrario, cuando entran en contacto interaccionan y se enriquecen mutuamente.

Los cambios sociales que hemos ido esbozando a lo largo de estas páginas tienen una clara repercusión en la escuela. La intensificación de la heterogeneidad de nacionalidades recibidas en España, sobre todo en la última década, ha hecho que de los centros escolares emerja una cuestión latente: la diversidad cultural del alumnado y su atención educativa. Que la escuela se muestre sensible al desarrollo cultural del alumnado que recibe facilitará el conocimiento y convivencia entre las culturas existentes. De otro modo lo señala Lorenzo (2001), considerando la escuela no como un hecho multicultural, es decir, una estancia y depósito de varias culturas, sino desde el hecho intercultural, un espacio privilegiado donde conviven, interactúan y enriquecen mutuamente. Al mismo tiempo, los valores específicos de cada una de las diferentes culturas presentes en la escuela, se ponen a disposición para ser compartidos y no únicamente respetados en el seno de la escuela (Lorenzo, 2001).

Del mismo modo, la diversidad cultural recibida en las aulas ha puesto de manifiesto la necesaria adecuación de la formación docente a la realidad social. Esto es, en ocasiones el profesorado se ha visto desprovisto de instrumentos y estrategias que le permita atender de manera adecuada a las necesidades educativas que sus alumnos presentan. Y en esta línea la perspectiva intercultural parece la más adecuada a la escuela actual considerando como punto de partida, tal y como indica Giménez (2003), el rechazo a la exclusión y, al mismo tiempo, evitando dar por superado el asimilacionismo, principalmente en el ámbito docente, haciendo hincapié en que el rechazo a la exclusión no va en detrimento de defender la unidad del currículum, la unidad del proyecto educativo, etc. Esto es, haciendo posible la integración de las diferencias culturales como suma positiva para los documentos que rigen los centros educativos, evitando así la supremacía de la cultura mayoritaria.

También hace latente la necesidad de asumir de una manera real un pluralismo cultural realista, o lo que es lo mismo, trabajar la desigualdad y la diferencia. Recordar que el multiculturalismo e interculturalismo tienen cosas en común que siempre sumarán y sabiendo destacar, potenciar y materializar lo que les une y potencia. Tanto la institución como el profesorado han de realizar una escuela intercultural creadora y/o potenciadora de una sociedad intercultural.

1.3. Modelos educativos en relación a la multiculturalidad e interculturalidad.

Mucho se ha debatido en torno a los modelos más adecuados a aplicar en la escuela en relación a la diversidad cultural y más concretamente en un término más amplio, y ya mencionado anteriormente, como es el pluralismo cultural. Inequívocamente las funciones de la escuela en la sociedad se acercan más al término intercultural y es, precisamente, hacia dicho término al que dirigimos nuestro discurso, no obviando las limitaciones que también puede evidenciar. El planteamiento intercultural pone su acento sobre la

relación entre las culturas, la búsqueda de vínculos y puntos en común, el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio, la convivencia y todo ello bajo la fórmula de la interacción como suma, capaz de superar la exclusión (Giménez, 2003).

Anteriormente ya hemos señalado a Fernández (2003) y sus diferentes respuestas educativas a la diversidad cultural. A continuación, atendemos a Muñoz (2003), que basándose en el modelo de Banks (1989) y Sales y García (1997), agrupa programas educativos que acogen la diversidad cultural posicionándose en relación a las políticas que los acogen. Son pues, *Política asimilacionista*: modelo y programas de compensación. *Política integracionista*: modelo y programas de relaciones humanas. *Política pluralista*: modelo y programas de estudios de un grupo cultural. *Política intercultural*: modelo y programas interculturales.

Tabla 1:

Políticas y modelos educativos

Políticas	Modelos
Asimilacionista	Asimilacionista, segregacionista y compensatorios
Integracionista	Relaciones humanas y educación no racista
Pluralista	Currículum intercultural, orientación intercultural, pluralismo cultural, competencias interculturales
Intercultural	Educación antirracista, holístico, educación intercultural

Fuente: Elaboración propia a partir de Muñoz (2003).

La *política asimilacionista* pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante, aglutinando modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios. Concretamente, el modelo asimilacionista pretende que para participar plenamente de la cultura, los alumnos de las minorías étnicas deben liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. De la misma política bebe el modelo segregacionista, donde se señalan las diferencias genéticas, otorgando a las minorías étnicas peores resultados causados por causas biológicas, agrupándolos según coeficiente intelectual o nivel. En el territorio español, un

ejemplo de este modelo son las “escuelas puente”, aulas y escuelas segregadas específicas para la población gitana. Y, finalmente, el modelo compensatorio, desde el que, tal y como señala Muñoz (2003), se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales que no gozan de las posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para el éxito educativo, recuperando su déficit sociocultural mediante programas de compensación. En nuestro país, la educación a población extranjera o inmigrante está siendo encomendada a los programas y profesores de educación compensatoria o de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, conllevando el riesgo de aplicar teorías y prácticas de educación compensatoria, que actualmente son discutidas tanto en la teoría como en la práctica.

Siguiendo con el análisis de Muñoz (2003), atendemos a las *políticas integracionistas* y su modelo de relaciones humanas que identifica la integración cultural como la capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamiento, bajo una postura de igualdad y participación. Para que se desarrolle este modelo se requieren de unas condiciones mínimas en la sociedad, tales como el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural, el reconocimiento de las diversas culturas, la construcción e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las diversas culturas, la construcción de lenguajes comunes y normas, el establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, con el fin de afianzarse como grupos culturales y resistir a la asimilación. Consecuentemente, la política integracionista trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales participantes. Esta idea ya se desarrolló en Estados Unidos a través del modelo “*melting pot*” concibiendo una nación en la que las diferencias étnicas se funden en una sola identidad nacional superior a todas ellas por separado. La *política educativa integracionista* aporta la búsqueda del entendimiento cultural dentro de la escuela, siendo su objetivo básico el promover la unidad y tolerancia entre los alumnos reduciendo, al mismo

tiempo, los estereotipos. Estos modelos usan técnicas de cambio de actitudes y trabajo cooperativo acercándose así a los modelos interculturales.

Por otro lado, la *política pluralista* enmarca el multiculturalismo bajo cuatro modelos: modelo de curriculum intercultural, modelo de orientación multicultural, modelo de pluralismo cultural y modelo de competencias multiculturales. El modelo de curriculum intercultural introduce modificaciones parciales o globales del curriculum, de modo que todas las culturas están presentes. Son también de este modelo los programas biculturales o bilingües, bajo la hipótesis de que recibir la enseñanza en la lengua no materna hace que las minorías étnicas obtengan peores resultados. El modelo de orientación multicultural (*counseling*) poco desarrollada aún en Europa, trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos, permitiendo el fortalecimiento del autoconcepto del alumnado de las minorías. El modelo de pluralismo cultural, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, propiciando la igualdad como valor. Ciertamente este modelo ha causado controversia perpetuando el asimilacionismo dada la dificultad oficial de las instituciones a incorporar a la cultura oficial a algunos grupos determinados. Y, por último, dentro de este enfoque, el modelo de competencias multiculturales defendiendo que cada persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas en normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Consiste finalmente en preparar a todos los alumnos, para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritariamente como en la minoritaria.

El último enfoque que Muñoz (2003) atiende bajo la *política intercultural* que señalábamos al comienzo, es una opción intercultural basada en la simetría cultural. Acompañada por modelos como la educación antirracista que va más allá del mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos y entiende el racismo como una ideología que justifica la defensa del sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. La educación antirracista es un

entramado complejo en el que entran en juego factores económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, etc. Se perfila, una vez más, en este modelo a la escuela como la institución más adecuada para no reproducir los roles sociales, otorgándole un valor positivo en pro de una mejora educativa que contribuya posiblemente en un futuro también a una mejora social.

También encontramos bajo este enfoque el modelo holístico, implicando a toda la institución escolar en la educación intercultural, implicando al alumnado en el análisis crítico de la sociedad e insertándolos en proyectos de acción que supongan la lucha contra las desigualdades. Este modelo, de una forma holística, integra las características de la educación intercultural en la que profesores y alumnos conocen la sociedad en la que se desarrollan a fin de eliminar el racismo y construyen conjuntamente el conocimiento. Finalmente, Muñoz (2003) señala el modelo de educación intercultural, en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce y legitima, donde el pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover las particularidades culturales, sino para desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad y abordar las diferencias desde una perspectiva positiva y considerarlas como riqueza común.

1.3.1. El paradigma intercultural.

El análisis que describe Muñoz (2003) no difiere en gran medida de los paradigmas educativos en torno a la perspectiva intercultural que realiza Aguado (1991) y que señala en diez grandes paradigmas. El primero de ellos, denominado acción ética, supone la inclusión de contenidos étnicos en el curriculum escolar, similar al curriculum intercultural mencionado anteriormente. El segundo de ellos, hace mención al desarrollo del autoconcepto, basado en la idea de que los contenidos étnicos pueden ayudar a incrementar el autoconcepto de las minorías culturales. Del mismo modo lo identificaba Muñoz (2003) con el modelo de orientación intercultural. Como

tercer paradigma, Aguado (1991) señala la derivación cultural, las minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de las habilidades cognitivas para el éxito de la escuela. El cuarto paradigma, el lenguaje, atribuye los resultados escolares a una lengua diferente a la materna, coincidiendo así con los programas biculturales o bilingües señalados por Muñoz (2003). El quinto paradigma, racismo, considerado como la principal causa de los problemas educativos y, en tal caso, la escuela puede desempeñar un papel fundamental para eliminar el racismo. El sexto, denominado radical, considera que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social. Como séptimo paradigma señala el genético, relacionando las características genéticas a los resultados escolares, encajando así este paradigma con el modelo segregacionista mencionado con anterioridad. El octavo, el pluralismo cultural, este paradigma considera que las escuelas deberían promover la identificación étnica y que los programas educativos deberían reflejar las características de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales. El noveno, la diferenciación cultural, considerando que la escuela ha de respetar las diferencias culturales introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos. Y, finalmente, el asimilacionismo, paradigma que asume la conveniencia de que de los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente de una única cultura nacional. Consecuentemente, “la meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, el liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante (Aguado, 1999, p. 6).

Al igual que Muñoz (2003), Aguado (1991) señala que el paradigma holístico considera la escuela como un todo interrelacionado, donde “el medio escolar como totalidad es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de la evaluación, el currículum y los materiales de enseñanza” (Aguado, 1999, p.94).

Finalmente, en relación a los modelos de educación intercultural, podemos mencionar la investigación llevada a cabo por Ruiz (2011) en la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria, en la que entre sus objetivos se encuentra el de identificar las posibles estrategias de enseñanza - aprendizaje frente a la diversidad cultural. Aunque tratándose de una etapa educativa distinta, podemos extraer cuestiones comunes ya que parte de la idea de que “la educación es y seguirá siendo afectada por la realidad de la sociedad que la envuelve, por lo cual ha de tener como referente el contexto en el que se inscribe y ayudar a mejorarlo e incluso transformarlo” (Ruiz, 2011, p. 15). Del mismo modo, considera que la educación intercultural es, ante todo, un modelo educativo en sí mismo y una manera de entender la educación, que supone un enfoque holístico, inclusivo, que percibe la diversidad como un valor, que pretende reformar la escuela siendo consecuentemente, un enfoque transformador Ruiz (2011).

De entre las conclusiones que se extrae de dicha investigación, consideramos aquella que hace alusión a los docentes, ya que son eje de este estudio bajo el rol transformador y actor de los cambios educativos. Esto es, según Ruiz (2001, p.27)

La mayoría de docentes piensa que la educación intercultural debe trabajarse solo en las aulas donde haya alumnado extranjero, pensamiento que niega al resto del alumnado el conocimiento explícito de la diversidad cultural, la existencia de los otros y con ello el ejercicio de la tolerancia y el respeto.

Esto, entra en contraposición con el modelo holístico mencionado con anterioridad y señala, una vez más, la necesidad de abordar la actitud y formación del profesorado en esta temática, y justifica el abordaje aún hoy de nuestro estudio ya que actualmente, la respuesta inclusiva, señalada por García y Arroyo (2014), se perfila en España como la más adecuada, bajo el planteamiento de que la “diversidad del alumnado que abarcan las escuelas hay que darle una respuesta heterogénea, pues las necesidades y los intereses de las minorías no son homogéneos ni unitarios” (García y Arrollo, 2014,

p.130). Lo que requiere abordar la formación docente también desde un modo holístico, integrador e inclusivo, que permita al profesorado transmitir y trabajar la diversidad cultural.

Capítulo 2

La formación y los procesos formativos del profesorado.

El siguiente capítulo centra su atención en el profesorado como agente capacitado para promover cambios dentro de la escuela que permitan la atención a las necesidades de todo el alumnado. De este modo, describiremos el profesorado y los procesos de formación. Dicho proceso lo enmarcaremos a continuación en la necesidad de un cambio de actitud docente en el proceso de formación, una formación inicial en interculturalidad y, finalmente, en una formación permanente de calidad. Dentro de este marco, también atenderemos a la formación del profesorado y al currículo intercultural como elementos clave de la escuela.

2.1. Las competencias docentes, también en la escuela intercultural.

La formación del profesorado es una de las principales temáticas a atender cuando se trata de construir centros con docentes capacitados para dar una respuesta actual a la demanda educativa que la sociedad requiere. De tal modo que se precisan profesionales formados en diferentes aspectos, no solo en conocimientos teóricos propios de la materia a impartir, sino también en conocimientos prácticos o “saber hacer” y en actitudes o “saber ser”, lo que da forma al concepto de “competencia” tan vigente en la actualidad (Derlors, 1996). En la anterior ley educativa, Ley Orgánica de Educación (2006), en su Anexo I, se definía el término competencia como “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”. La actual ley educativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), no sustituye ni modifica tal concepto, considerando la competencia como la capacidad de integrar los diferentes contenidos incorporados en las distintas áreas y materias, integrar los aprendizajes y ponerlos en relación con los distintos tipos de materias y que les sean útiles al alumnado en el desarrollo de las diversas situaciones y contextos en los que se encuentren y orientar así la enseñanza hacia una evaluación que permita identificar los contenidos y criterios de carácter imprescindible.

En esta línea, donde las competencias se perfilan como eje de desarrollo de la formación docente se posiciona el estudio realizado por García-Ruiz y Castro (2012), en el que señalan que “la sociedad y la escuela actual reclaman al profesorado una actualización permanente, centrada en competencias profesionales, que dé respuesta a un nuevo perfil del profesorado y las funciones que debe desempeñar” (García-Ruiz y Castro, p. 302).

Para García-Ruiz y Castro (2012) basar la formación permanente del profesorado en una formación en competencias es la forma más adecuada de adaptarse a la realidad educativa, siendo ésta cambiante tal y como es la propia sociedad en la que nos desenvolvemos. Dicha formación permitirá que el profesorado se adapte de un modo más rápido y eficaz en el desarrollo de

su labor. El nivel de competencia se va desarrollando y aumentando en la misma práctica docente pero, al mismo tiempo, García-Ruiz y Castro (2012) consideran que se inicia de un interés intrínseco por adaptarse a las demandas que pueda asumir en un momento determinado. En este sentido, el informe de la Comisión Europea (2012) señala que las competencias docentes “son complejas combinaciones de conocimientos, habilidades, comprensión, valores y actitudes que llevan a acciones eficaces en el contexto” (EC, 2012, p.23). Al mismo tiempo, este mismo informe, indica que la enseñanza es mucho más que una tarea en la que se implican necesariamente valores y que ha de adaptarse a los contextos de cada nación, e identifica las competencias requeridas para la enseñanza del siglo XXI divididas en tres categorías: la primera, *conocimiento y comprensión* de la materia, un conocimiento profundo y didáctico de la materia, de los contextos y del uso de las tecnologías, psicología del desarrollo y dinámicas de grupo. La segunda de las categorías es identificada como *habilidades*, esto es, planificación, gestión y coordinación de la enseñanza, habilidades de negociación (interacciones sociales y políticas con múltiples agentes educativos, actores y contextos), habilidades interpersonales metacognitivas necesarias para el aprendizaje individual y habilidades para la adaptación a los contextos educativos caracterizados por la dinámica de varios niveles con cruzadas influencias que van desde el nivel macro de las políticas gubernamentales al nivel medio de contextos escolares , y el nivel micro de aula y dinámica de los estudiantes. Finalmente, la tercera categoría que señala el informe EC (2012) tiene que ver con las *creencias, valores y compromisos*, donde se desarrolle un compromiso por promover el aprendizaje de todos los estudiantes, actitudes y prácticas democráticas como ciudadanos europeos, incluyendo la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad (EC, 2012).

En esta línea, las investigaciones llevadas a cabo por García - Cano et al. (2010) indican que la presencia cada vez más significativa en las aulas de población extranjera ha generado en el profesorado un sentimiento de desorientación hacia como abordar una “nueva realidad escolar” y desempeñar su labor desarrollando las competencias necesarias para ello.

Concretamente y centrándonos en la competencia intercultural podemos establecer que, como indica Aneas (2004), ésta “posibilitará a la persona un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales y proporcionará la integración sociolaboral de las minorías culturales” (Aneas, 2004, p. 1). Aneas (2004) dirige esta competencia hacia dos vertientes: por un lado, hacia la cualificación profesional, no solo relacionada con los procesos de producción, prestación de servicios y estructuras organizativas, sino también con una serie de actitudes y conductas, con la relación interpersonal y la participación; por otro lado, la competencia estaría relacionada con las bases psicosociales de las relaciones interculturales, concretamente con el ejercicio de su rol social dentro de la institución escolar y el modo de relacionarse. Esta competencia tendrá unos efectos dirigidos hacia una adaptación social a los contextos interculturales, una adaptación intercultural en la que se configura un docente con capacidades y recursos para lograr mantener un equilibrio entre su propia identidad y otros grupos culturales, así como un incremento de la idoneidad profesional y una salud psicológica.

Como capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado, las cuales están estrechamente relacionadas con las competencias, Alegre (2010) señala diez entre las que encontramos la capacidad reflexiva como agente de calidad en los centros inclusivos, capacidad medial, relacionada con las competencias tecnológicas para el desarrollo de todos/as sus alumnos/as, la capacidad de gestionar situaciones de aprendizaje en el aula para provocar la autonomía e iniciativa personal de los estudiantes, la de ser tutor y mentor, focalizada en la competencia de aprender a aprender. También señala la capacidad de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, estrechamente relacionado con la competencia social y ciudadana, la capacidad de comunicarse e interactuar, facilitando las competencias lingüística para todo el alumnado, capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, relacionado estrechamente con el desarrollo de las competencias matemáticas. Incluye la capacidad de enriquecer actividades de enseñanza - aprendizaje,

respondiendo a las competencias de adquisición de conocimientos relacionados con el entorno físico, la capacidad de motivar e implicar con metodologías actividades al alumnado, centrada en el aprendizaje por proyectos en el desarrollo de la competencia cultural y artística y, finalmente la capacidad de planificar.

De la mano de otro autor, Dietz (2007, p.4), la competencia intercultural sería la

Capacidad de comunicarse, desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género así como de diferentes situaciones de capacidad - discapacidad.

De tal modo, el desarrollo de esta competencia permitirá que el profesorado ayude al alumnado al desarrollo de una formación integral importante para desenvolverse en la sociedad de hoy día. En efecto, llegar a que el profesorado adquiera esta competencia y la añada a su proceso de formación requiere de atención y análisis y, en este sentido, Escudero (1998, p.11) señala que una de las cuestiones a desarrollar es sin duda

La formación del profesorado, ya sea esta inicial o en ejercicio (que) es considerada como uno de los recursos más decisivos y a tener en cuenta para promover las reformas, con el fin de mejorar la educación y atender de la mejor manera posible a la demanda social.

Por otro lado, Besalú (2007) indica que esta formación del profesorado debe estar al servicio de la educación, haciendo suyas las finalidades que enuncian las leyes educativas y tratando de conseguir los objetivos de la educación básica que plantean dichas leyes. Como ambos autores indican, -Besalú y Escudero- la formación del profesorado debe atender a la realidad social y a sus demandas, respondiendo a las necesidades de los ciudadanos y más concretamente del alumnado con el que desarrollan su labor profesional.

Se considera, por tanto, al docente como un agente capaz de propiciar el cambio educativo atendiendo para ello a su formación. En primer lugar y para llegar a propiciar algún tipo de cambio, el docente debe estar al servicio de una política educativa democrática como agente socio-educativo, otorgando, a su vez, instrumentos a sus alumnos que les sean de utilidad para desenvolverse en la sociedad plural en la que se ven inmersos, siendo estos instrumentos aquellos que les permitirán avanzar hacia la futura integración de las diversas culturas dentro de una misma sociedad.

Atendiendo a uno de los objetivos que pretende este estudio, conocer la formación del profesorado para hacer frente a la diversidad cultural que se encuentra en las aulas así como sus demandas y necesidades en cuanto a la misma, encontramos en la investigación llevada a cabo por Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003), que “la mayor parte de los profesores admiten que tienen escasa o nula formación para trabajar con estudiantes culturalmente diversos, que carecen de estrategias pedagógicas necesarias para que les permitan obtener buenos resultados con estos estudiantes” (p. 338). Por ello, “suelen percibir la presencia de alumnado culturalmente diferente como un problema añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida atención a la diversidad, que en los últimos años se demanda como un principio educativo esencial” (Essomba, 1999, p. 66). De este modo, el profesorado se hace consciente de la nueva realidad que se desarrolla en las aulas educativas y a su vez de la escasa preparación de la que dispone para atender a esta diversidad cultural.

El profesorado debe dar respuesta a una gran cantidad de formalizaciones y acciones para desarrollar su actividad docente diariamente, no únicamente aquellas que se desarrollan dentro del aula y que tienen que ver con sus enseñanzas, sino aquellas que tienen que ver con los aspectos más burocráticos de la educación y del funcionamiento de los centros educativos, lo que en ocasiones hace que este profesional se sienta desbordado por dichas tareas. Por ello, atribuir únicamente la responsabilidad de integrar a todos/as los/as alumnos/as en el entorno escolar y social al docente supone desligar

esta realidad de su marco social, haciendo del profesorado el único agente educativo y social visible para atender esta demanda en la sociedad. Gairín (2004) considera que “trasladar esta problemática sólo y directamente al Sistema Educativo y, por ende, al profesorado, supone de nuevo descargar sobre la escuela la conciencia de la sociedad” (p. 2). El discurso educativo que haga mención a la situación de la escuela en relación con las nuevas realidades educativas a atender, no puede separarse de la realidad social donde se incluye, así como tampoco de los diversos agentes que lo atienden y las responsabilidades que éstos deben asumir, refiriéndonos por diversos agentes, a la familia, la comunidad, las políticas educativas, etc. Aún así, el docente se sigue presentando, una vez más, como un agente principal y capacitado para atender la realidad social y educativa. Éste, recibe al alumnado en primer lugar y convive con él en el aula y en el centro escolar.

Por tanto, el desarrollo profesional requiere un progreso personal del docente como ser social y como actor participativo, en tanto en cuanto se muestra como uno de los principales agentes educativos (Salazar, 1995). Del mismo modo, la formación debe plantearse como una acción global que sea capaz de nutrir a los docentes, evitando en tal caso la precariedad que pueda surgir en las aulas en un momento determinado. Es decir, dejar la arbitrariedad y la improvisación en un segundo plano, evitando así acciones que no beneficien al centro, al propio alumnado e incluso a la comunidad y que conduzcan a tareas que desemboquen en acrecentar las diferencias culturales. En este sentido, entendemos, al igual que Salazar (1995), que la formación docente en contextos multiculturales debe estar provista de un aprendizaje que atienda a los recursos empleados por el profesorado, al proceso de enseñanza y aprendizaje, al entendimiento y al desarrollo organizativo y, finalmente, a la transformación de la institución educativa (Salazar, 1995).

Cabe resaltar que en muchas ocasiones la formación del profesorado parte de las peculiaridades propias de cada docente, esto es, sus propias motivaciones, intereses y actitudes. En este sentido, yace la imperiosa necesidad de promover un cambio de actitud que parta del profesorado, pero que no

atienda únicamente a éste, sino que conduzca a su vez a un cambio de actitud institucional y del conjunto de la comunidad, para poder hacer así efectivos los cambios que se desarrollan en materia de educación y que van orientados hacia una mirada reflexiva en torno a la diversidad cultural. Del mismo modo, Salazar (1995) señala que la mentalidad y actitud docente así como la del resto de la comunidad educativa ha de transformarse dejando de lado la idea de una institución integradora de subculturas dentro de una cultura hegemónica para poder abordar las realidades sociales en las que se encuentra la sociedad y la escuela.

En la misma línea, Rodríguez (2004) también apunta que “una de las tareas más urgentes en la formación de educadores consiste en promover una nueva conciencia planetaria, un nuevo sentido de pertenencia y una nueva responsabilidad en el escenario del mundo” (Rodríguez, 2004, p. 28). Por ello, la formación docente debe tener entre sus objetivos, la consolidación y normalización de la situación con la que nos encontramos en los centros educativos, que no es otra que formación de aulas integradas por un alumnado heterogéneo procedente de diferentes lugares, con diferentes culturas, y que tienen diferentes formas de pensar y de construir su realidad.

Enseñar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado requiere según Arteaga y García (2008, p.258)

Definir un modelo de profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa teniendo en cuenta: el nivel educativo donde se imparte docencia, las características de los alumnos, el contexto del aula y el contenido a comprender de acuerdo con los objetivos planteados.

Por ello, Arteaga y García (2008) señalan cuatro competencias docentes: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, donde el profesorado ha de buscar soluciones adecuadas a los estudiantes, posicionándose entre la situación instructiva y la situación de aprendizaje de los estudiantes. También

señala otra competencia, la planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, permite al docente esbozar las áreas o los contenidos donde el alumnado puede encontrar alguna dificultad y adaptar así el aprendizaje para afrontarlo con éxito. Otra competencia es la mediación educativa para lograr los objetivos, estas autoras se refieren concretamente a observar las diferencias individuales que propiciarán la consecución de objetivos ajustada a cada perfil individual en función de las necesidades de cada uno de ellos. Finalmente, señala la competencia de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, no solo centrándose en la consecución de objetivos sino también en el proceso de toma de decisiones para llevar a término los objetivos planteados.

En definitiva, muchos son los trabajos y aportaciones que se realizan en torno al desarrollo de competencias y capacidades relacionadas con la diversidad cultural, ya que éstas pueden ser utilizadas como una herramienta capaz de favorecer la inclusión (Fernández, 2013).

2.2. El docente como elemento clave dentro de la institución escolar

No debemos olvidar que el profesorado se encuentra dentro de una institución educativa, los centros escolares, y que en ocasiones ven limitadas sus acciones por la normativa de los mismos. Encontramos entonces, un conflicto entre el docente y la propia institución educativa en lo que ha su funcionamiento normativo se refiere.

Se encontraría por tanto, por un lado, el grado de formación que poseen los docentes y el que están dispuestos a asumir a lo largo de su trayectoria profesional, así como el que la institución les permite en función de las políticas de centro, los horarios, reuniones, etc., y, por otro, el deseo de formación, implícito en ocasiones en el deseo de ser educador (Jordan *et al.*, 2004). Este deseo y concienciación respecto a la formación que se relaciona con la diversidad cultural, señala que los profesionales que trabajan en la educación son personas que, a priori, están sensibilizadas con la diversidad

cultural, puesto que son, estos mismos profesionales los que en primera instancia acogen al alumnado y también los que perciben las complejas situaciones a las que deben dar respuesta desde el marco institucional.

En esta misma línea, el grado de motivación o desmotivación de los docentes, o de cualquier profesional a la hora de realizar actividades formativas complementarias a su formación inicial ya adquirida es un argumento importante para la consecución y puesta en marcha de un modo efectivo acciones formativas complementarias.

El profesorado se presenta como un agente indispensable en todo lo referente a la implementación de los cambios educativos y sociales. Es decir, el docente como actor educativo que recibe en el centro al alumnado tiene la función de dar respuesta a las diversas necesidades educativas que presenta. En este sentido, la formación del profesorado aparece como una cuestión básica para atender esta “nueva” realidad. De ahí la necesidad de desarrollar acciones formativas dirigidas a los docentes con el objetivo de facilitarles herramientas, conocimientos, recursos y estrategias para que la tarea educativa se desarrolle en pro de una integración real.

En este sentido, el Seminario de Enseñantes del Consejo de Europa (1983) ya indicó algunas pautas que señalamos a modo de síntesis sobre la formación del profesorado en el ámbito de la Pedagogía Intercultural. Según esta propuesta sería necesario incluir algunas indicaciones de la Pedagogía importantes para el tema que nos atañe. Dichas propuestas son las siguientes:

- Incluir una formación en posibilidades y formas de trabajo en equipo;
- Preparar a los docentes para que en la práctica profesional se tenga en cuenta el medio de procedencia del alumnado, incluso cuando ese medio esté muy distanciado del que es habitual para los docentes;

- Introducir en el plano lingüístico nociones tales como el estatuto de la lengua, la relación entre lengua y cultura y las características básicas de tales elementos culturales;
- Indicar temas pedagógicos y sus fundamentos psicológicos, así como otros sistemas de comunicación (no verbales) y elementos en etnología, de antropología y sociología, con el fin de conseguir una familiaridad con nociones y metodologías que habrán de ser utilizadas con posterioridad;
- Señalar las estrategias y los recursos necesarios para enseñar la lengua oficial del maestro como segunda lengua, puesto que así es para una parte del alumnado;
- Establecer un dialogo real entre el centro y los padres procedentes de medios socioculturales minoritarios; y por último,
- Incentivar la modificación de las posturas en relación a la ideología dominante para conseguir la deseada transformación del sistema educativo.

Para llevar a cabo cualquier acción formativa hemos de, indiscutiblemente, posicionarnos ante la realidad que nos ocupa. Esto es, como explica Rodríguez (2003), se hace necesario afrontar el tratamiento de la diversidad cultural en la formación del profesorado desde el hecho real que supone la presencia de una sociedad diversa culturalmente y la aceptación de esa realidad. De tal modo que, como revela Santos (1999, p.87),

Los profesores que trabajen la educación intercultural han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegiabilidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasando por el tamiz de sus emociones y exigencias éticas, sociales y políticas.

Hablar de políticas educativas requiere situarnos ante la perspectiva que supone el acto de educar para los profesionales de la educación. Tomando como referencia la pedagogía de Paulo Freire, la educación es un acto político al servicio de la transformación social. Esto es, que las políticas educativas

actuales deben mirar hacia un contexto social y político capaz de encajar a la escuela y que ésta forme y transforme la futura sociedad, con el fin de practicar una verdadera democracia dentro de la escuela que sea significativa para los futuros ciudadanos y, por ende, conlleve una auténtica transformación en pro de una integración cultural. Palomero (2006) lo expresa como “una escuela para todos, atenta a la diversidad y capaz de valorar la riqueza que ésta encierra; una escuela inclusiva idónea para desarrollar todas sus capacidades y responder a la innegable realidad de las diferencias” (p. 209).

Sin embargo, para Fullan (2002c), gestionar el cambio pasa por atender al propósito moral y las acciones que asienten la base de un cambio educativo productivo. No únicamente visto desde el plano institucional, sino desde el componente básico moral del profesor *individual*. Se centra principalmente en que el docente ha de partir de la voluntad individual pero no debe quedarse únicamente ahí sino que, tal y como muestra Fullan (2002c, p.24),

Debe entenderse que no es posible hacer un cambio en la esfera interpersonal, salvo que se amplíe el problema y su solución de modo que se incluyan las condiciones que rodean a la enseñanza y las aptitudes y acciones necesarias para realizar un cambio.

El propósito social y político ha de ir de la mano impulsado por la capacidad de acción para el cambio, definida “como la toma de conciencia de la naturaleza y del proceso del cambio” (Fullan, 2002c, p. 25). Requiere, por tanto, el cambio de cuatro capacidades esenciales que permitirán y propiciarán el cambio individual y, por transferencia, el cambio institucional. La primera de ellas según Fullan (2002c) debe considerar al educador individual como punto de partida, porque los pilares básicos para el cambio pueden ampliarse a través de los esfuerzos individuales. Hemos de considerar en la época postmoderna al educador como agente social de cambio para la sociedad. Como segunda capacidad señala la investigación que “equivale a decir, que la formación y la realización del propósito personal no es algo

estático” (Fullan, 2002c, p. 28). La investigación, por tanto, permite interiorizar las normas y técnicas que se aprenden continuamente, ya que el cambio no es estático y no va dirigido únicamente al docente principiante sino para todo el profesorado. Como tercera capacidad señala la maestría que junto con la competencia son obviamente necesarias para la consecución de la eficacia, buscando no únicamente la consecución de objetivos sino también una comprensión más profunda de los mismos y sus medios; en este caso la maestría “requiere de una sólida formación inicial por parte del profesor y una evolución continua del personal a lo largo del ejercicio profesional” (Fullan, 2002c, p. 29). Finalmente, la cuarta capacidad es la de colaborar, la maestría personal y la maestría de grupo se retroalimentan en las organizaciones que aprenden juntas. Esta capacidad de colaboración, requiere, por tanto, de actitud para formar apoyos productivos encaminados a organismos que establezcan relaciones entre y con otras instituciones incluso de culturas diferentes, “sin la capacidad de colaboración y relación no es posible aprender y seguir aprendiendo suficientemente para llegar a ser un agente de mejora social” (Fullan, 2002c, p. 31).

En definitiva, Fullan (2002c) nos indica que el camino para el cambio ha de partir de “ser individual” al “ser colectivo” inscrito al tiempo en la institución educativa que conlleve a través de diferentes acciones la consecución de la transformación, tanto del individuo como de la propia institución.

2.3. La escuela inclusiva desde la perspectiva intercultural

Desarrollar una escuela inclusiva desde el punto de vista intercultural pasa según Aguado (2009) por reconocer la diferencia desde un enfoque intercultural. Es decir, la diversidad es inherente al ser humano y se desarrolla en todas las sociedades y desde el enfoque intercultural hemos de transformar la “atención a la diversidad” hacia el reconocimiento de la diversidad como una característica humana (Aguado, 2009). La diversidad desde esta perspectiva contribuye

“a aceptar y reconocer las diferencias que existen en el entorno social, lo que implica adecuar mejor la convivencia a la realidad social; al desarrollo de una actitud crítica al conocer el valor social que se atribuye a las diferencias, y a enriquecer el patrimonio de cada individuo, proporcionándole perspectivas diferentes para analizar su entorno; es decir, formas distintas de vivir la vida, al valorar positivamente la diversidad” (Hernández, 2009, p. 83).

Los modelos que ha ido adoptando la escuela hasta llegar al modelo de escuela inclusiva son, según García y Goenechea (2009), claramente distinguibles en tres etapas. La primera de ellas hasta 1960/1970 donde ha primado el modelo segregacionista. La segunda etapa desde 1960/1970 hasta 1990 se ha optado por un modelo de integración y, finalmente, a partir de 1990 el modelo de inclusión que se perfila para atender a la diversidad cultural.

Para Hernández (2009) hemos de obviar en la implementación de una verdadera escuela inclusiva, la asociación que actualmente existe entre educación y diferencias individuales, que del mismo modo se identifica con deficiencias (Hernández, 2009). Actualmente, la escuela va dirigida a compensar desigualdades, la conocida “Educación Compensatoria”, que con refuerzos y apoyo fuera del grupo ordinario, pretende atender las necesidades específicas del alumnado. Si queremos que las escuelas partan del supuesto inclusivo en su más amplio sentido, hemos de tener en cuenta algunas de las diferencias que presenta la diversidad y, al mismo tiempo, transformar esas diferencias que impiden a un alumno alcanzar su nivel o desarrollo académico y social (Hernández, 2009).

Poner el acento de cambio en los docentes es un modo de querer cambiar, modificar y mejorar los contextos educativos. Para el colectivo docente que se ha formado precisamente en una escuela homogénea implica modificar los esquemas de los que inicialmente parten. Es decir, Hernández (2009, p. 86) comenta que

Tanto su formación como su experiencia docente todos los *inputs* que han recibido refuerzan la concepción siguiente: que las dificultades, exigencias, cambios, etc., que se plantean en la educación están dentro de un marco de referencia que ellos conocen muy bien, ya que lo vienen utilizando en su tarea y les permite explicarlo, dentro de ese marco de referencia. Es un marco de referencia donde la educación está orientada por la perspectiva de la homogeneidad y es una orientación y una filosofía de la educación que han vivido como alumnos, en la que se han formado como profesionales y en la que han ejercido su actividad.

Se hace evidente que modificar la escuela así como la propia formación - tanto inicial como permanente del profesorado-, bajo una filosofía inclusiva permitirá que cíclicamente vayan modificándose los *inputs* de modo que el futuro docente lleve intrínseca la propia inclusividad, trascendiendo la escuela a los contextos sociales.

Las recomendaciones para la formación de educadores que realiza Aguado, Gil y Mata (2007) y que sintetiza Aguado (2009) pasan por dirigir el enfoque intercultural en educación y no considerar una formación en educación intercultural desconecta o descontextualizada de lo que supone educar en toda su globalidad. La inclusión puntual y optativa en el currículo de materias, cursos y créditos relacionados con la educación intercultural pone en evidencia que la formación docente del profesorado en torno a la educación intercultural no implica asunción de un enfoque intercultural que de manera transversal de sentido al programa de formación. En este sentido, “es necesario dejar de hablar de formación intercultural a los educadores y comenzar a desarrollar formación que resista un análisis intercultural de sus contenidos y metodologías” (Aguado, 2009, p.22). Otra propuesta que señala Aguado (2009) es la confrontación entre formación en centros y redes vs formación individual y en grupo. Señala como principal desventaja la descontextualización de la realización de cursos del lugar donde el docente ejerce diariamente su trabajo, así como, la ruptura entre las necesidades e inquietudes del profesorado y los contenidos y métodos con los que se trabaja en los cursos de formación. Desearían en tal caso, generar prácticas

interculturales que impregne lo que sucede en los centros y programas. Es por ello que la formación dentro del propio centro se considera un potencial a desarrollar bajo esta perspectiva. Finalmente, otra propuesta para la formación resalta la revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías. Es decir, “las creencias y modelos de prácticas en las que los profesores son (somos) formados son tan homogéneas (o más) como lo eran hace treinta años” (Aguado, 2009, p. 23). La formación suele centrarse, principalmente en el entrenamiento de estrategias que se ofrecen como recetas y que de la misma manera tampoco son utilizadas en la propia formación del/de la profesor/a. Frente a ello, la introducción de técnicas de enseñanza, de trabajo en el aula, o de atención a colectivos específicos hacen del profesorado un aplicador de métodos y no un pensador, intelectual, diseñador y desarrollador de estrategias contextualizadas y fundamentadas a partir de sus conocimientos.

Entender la educación inclusiva en un sentido amplio es lo que, al igual que Durán y Giné (2011, p.4), queremos señalar dado que entienden la educación inclusiva como un

Proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender a la diversidad del alumnado, no como una tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y de los sistemas educativos.

Focalizar el cambio hacia una escuela más inclusiva conlleva también un nuevo rol docente, como venimos indicando, la formación tanto inicial como continua se presuponen cuestiones a atender en la transformación de las escuelas. Bajo lo que ya hemos señalado en torno a la educación inclusiva, Durán y Giner (2011) señalan que la formación inicial del profesorado pasa por aceptar a todo el alumnado como propio, el/la tutor/a ha de responsabilizarse de sus alumnos/as. También han de considerar el aula y el centro ordinario como espacios preferentes de atención y donde han de

recibir y desarrollar las atenciones necesarias. El profesorado ha de tener conocimientos sobre las diferencias de sus alumnos/as y también conocimientos sobre las estrategias y apoyos necesarios para la inclusión. La colaboración entre docentes, así como la investigación - acción, se convierten también en cuestiones a atender desde la formación inicial del profesorado. En cuanto a la formación continua Durán y Giné (2011) la estructuran en tres niveles de actuación: entre profesores del mismo centro; en relación al centro educativo y, por último; en zonas o regiones. Estos niveles de actuación responden a que la docencia compartida puede ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales adoptando también líneas de interdisciplinariedad, metodologías, materiales, etc., y apoyo mutuo a la hora de abordar situaciones comunes. Respecto a la formación docente a nivel de centro constituye para Durán y Giné (2011) un proceso de avance hacia la escuela inclusiva que todas las comunidades de aprendizaje deben emprender. Y, finalmente, el compartir con el ámbito regional supone itinerar y conocer otros contextos y centros que puedan aportar información y formación.

La respuesta inclusiva a la escuela actual “recupera el auténtico sentido de la integración como proceso de adaptación mutua que permite a la minoría incorporarse a la sociedad receptora en igualdad de condiciones con los ciudadanos autóctonos, sin perder su cultura de origen” (García, García y Moreno, 2012, p. 21).

En suma “la educación inclusiva en estos momentos puede ser vista como un proceso de mejora del sistema educativo para atender en todas las escuelas, a todos los alumnos” (Durán y Giné, 2011, p. 15).

Realizar las transformaciones oportunas, tanto de la escuela como de la formación docente requiere de una voluntad política y de un acuerdo social bajo los principios de equidad y justicia. En referencia a las políticas educativas destacamos que en el contexto español éstas se desarrollan en un entorno democrático. La democracia, pilar de nuestro sistema político, debe practicarse también en la escuela como reflejo de la integración de todas y cada una de las personas que conforman la sociedad. La escuela es un espacio

propicio para el aprendizaje y desarrollo de la misma, por tanto, abogamos por una escuela democrática en su más amplio sentido, impregnando con ello también a la formación docente. Escudero (2007) indica sobre la misma que debe ser una “profesión y formación docente, lejos de cualquier visión burocrática y funcional, ha de inscribirse, entonces, bajo una determinada concepción del cambio y de las transformaciones sociales que la democracia tomada en serio conlleva y exige” (p. 224). En esta línea, Sleeter (2008) propone que la formación del profesorado debe empezar “sumergiendo a los maestros en prácticas en tomas de decisiones colectivas dentro del trabajo del curso y programa de desarrollo profesional” (p. 101). Esta autora explica que compartir la autoridad con los estudiantes no significa abdicar de la misma, sino, por el contrario, se trata de compartir la toma de decisiones y orientar a los alumnos para hacerlo.

Consecuentemente, Palomero (2006, p. 211) comenta que tales políticas deben formar docentes reflexivos y críticos,

Decididos a integrar conocimientos y mundo (...), lo cognitivo y lo emocional, lo académico y lo vital; capaces de poner el acento sobre el aprendizaje autónomo; con formación práctica, y con un conocimiento de experiencias, investigación y reflexiones sobre la práctica; abiertos a la aldea global.

Hablar de formación del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural, atendiendo a la heterogeneidad del alumnado, supone, (1) hablar de un cambio de actitud docente, (2) de una formación inicial adecuada y (3) de la necesidad de implementar una formación continua acorde con las situaciones en las que el profesorado desarrolla su actual labor docente en contextos concretos. A continuación desarrollamos estos aspectos referentes a la formación del profesorado.

2.3.1. La necesidad de un cambio de actitud docente en el proceso de su formación.

Hacer referencia a los cambios de actitud del docente supone señalar en primer lugar que en ocasiones la formación del profesorado ha sido enfocada hacia una población escolar homogénea de forma equívoca; por lo que gran parte del profesorado percibe la presencia del alumnado con diferentes realidades y países de origen como un problema añadido a su cotidiana realidad educativa. Sin embargo, la atención a la diversidad en el panorama educativo actual supone una cuestión esencial.

En este sentido, Jordán *et al.* (2004) admiten la diversidad como una cuestión positiva, partiendo de que el grupo heterogéneo repercute en beneficio de todo el grupo en su conjunto. Sin embargo, admite también una desorientación en la práctica docente, que se expresa en un no “*saber que hacer*” constante. López e Hinojosa (2012, p.211) consideran que

La diversidad cultural no supone una amenaza a la estabilidad social, ni un obstáculo para la convivencia, más bien creen que la enriquece, y que la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo, un diálogo que debe conducir a la adopción de nuevos valores compartidos, necesarios para garantizar la convivencia.

Esta idea de la diversidad como algo positivo es apoyada por Duñach (1995) que afirma que la formación del profesorado debe establecer las bases de lo que sería la competencia intercultural y dar a todos los profesionales de la enseñanza los medios necesarios para aumentar sus conocimientos y actualizarlos, teniendo en cuenta la riqueza y diversidad de las distintas “culturas”. Por ello y tal y como consideran Merino y Ruiz (2005), se hace preciso que el profesorado se encuentre cualificado, que posea y desarrolle competencias pedagógicas que favorezcan la integración del alumnado culturalmente diverso, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todos y cada uno de los/as alumnos/as del aula. Del mismo modo, Merino y Ruiz (2005, p. 188) afirman que

Las actitudes van a repercutir de manera directa en las expectativas que el profesor deposite sobre los alumnos, de manera que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños.

En esta misma línea, López e Hinojosa (2012) consideran de vital importancia atender dichas actitudes en la etapa inicial de la formación docente, ya que en cierta medida marca el inicio del proceso de aprender a enseñar. Según ambas autoras los futuros docentes consideran favorablemente la diversidad cultural y su impacto en la enseñanza - aprendizaje, debiendo afrontar ésta desde la colaboración y compartiendo con los agentes educativos los enfoques que ha de abordar la formación docente bajo estos parámetros que impregna la realidad educativa actual. Las actitudes debieran revertir directamente sobre las acciones, sin embargo, en no pocas ocasiones lo que pensamos difiere de lo que realizamos y así lo explica Rodríguez (2002) que tras analizar las actitudes de 1404 estudiantes que cursaban distintas especiales del título de Maestro de la Universidad de Sevilla, pudo extraer que éstos poseían actitudes asimilacionistas en relación a niños y niñas pertenecientes a minorías culturales. Al mismo tiempo, consideraban como objetivo de la educación intercultural la integración escolar de estos niños y niñas. Rodríguez (2002) señala al respecto que a nivel teórico asumían la interculturalidad como enriquecimiento, sin embargo, en su traslado a las prácticas, la concepción que se desprendía coincidía con los parámetros defendidos desde los modelos de asimilación.

Por otra parte, la adquisición de una competencia pedagógica, en palabras de Palomero (2006), debe ser una cuestión atendida a nivel institucional favoreciendo la cultura pedagógica que permita el pluralismo cultural, el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, ya que este autor considera que dichas competencias no tienen la suficiente presencia en los planes de formación inicial de los profesionales de la educación. Concretamente Palomero (2006, p. 214) señala que la dirección que debiera tomar dicha competencia ha de orientarse

A prevenir la xenofobia y el racismo; a tomar conciencia de las dificultades que tienen los inmigrantes en nuestra sociedad; a fomentar la convivencia, el respeto y la tolerancia (...); a conocer las ventajas de una sociedad intercultural; y a resaltar la riqueza que encierra la diversidad de lugares y culturas.

Por consiguiente, la actitud en la que se posiciona el profesorado en el marco de la realidad socioeducativa, es más que inequívoco que marcará en gran medida sus acciones, direcciones y posiciones, no solo ante el hecho de la diversidad cultural de su propio contexto dentro del aula, sino también hacia la actitud y posicionamiento que adquiera frente a su propia formación a lo largo de su carrera profesional.

Borrero, (2012) añade “las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante (...)” (Borrero, 2012, p. 358). En este sentido y tal y como trataremos más adelante, la atención sobre la competencia pedagógica en la formación continua del profesorado cobra una gran importancia, ya que las ciencias sociales, más concretamente, la educación no es estática, sino muy al contrario, es un ámbito vivo, cambiante y lleno de “nuevos” escenarios hacia los que mirar.

Autores como Essomba (1999), Jordán (2004) o Salazar (1995) coinciden en la idea de la necesidad de un cambio de actitudes por parte del profesorado, unas actitudes más dinámicas y basadas en el trabajo cooperativo con el resto de agentes implicados en la escuela. Es preciso la concienciación y formación del profesorado, la adquisición de un compromiso y de un cambio de mentalidad para abordar la situación educativa. Para Aguaded, Vilas y Ponce (2010) el primer paso que se ha de realizar para propiciar el cambio en las escuelas ha de venir de la mano de un cambio de actitud en el profesorado, principalmente, a la hora de implementar una verdadera educación intercultural. Este cambio de actitud parte del profesorado pero no únicamente de éste; sino también debe involucrar a todo el centro educativo,

pues es el propio centro el que debe asumir y aunar metas comunes, convirtiéndose en el punto de encuentro de realidades diferentes (Zafra, 2006).

Este “nuevo” escenario, tal y como señala Palomero (2006), exige de la responsabilidad por parte de las instituciones políticas y sociales y, al mismo tiempo, dejando de lado la improvisación y el voluntarismo, integrando la Pedagogía Intercultural en los planes de estudios para todos los profesionales de la educación.

Jordán *et al.* (2004) indica la necesidad de reemplazar una visión problematizadora de la diversidad por una visión abierta al reto; transformando la idea de homogeneidad por heterogeneidad, el trabajo individual frente al trabajo cooperativo; donde la rutina del profesorado debe ser cambiada por una actitud reflexiva y crítica. En definitiva, apostando por la tesis de la necesidad de una formación intercultural inicial y continua para todo el profesorado, entendiendo que el “desarrollo profesional es la línea de plena mejora de actualización y transformación global del docente como persona, ser social y actor participativo y como principal impulsador de la mejora y transformación de la institución educativa” (Domínguez, 2006, p. 89).

En esta misma línea, Escudero (1998) considera que la formación, ya sea inicial o en ejercicio, debe ser considerada como uno de los recursos más decisivos para promover reformas y mejoras que la sociedad reclama hoy de los sistemas escolares y, en definitiva, de la educación.

Y considerando la formación como una herramienta que permite la transformación, Merino y Ruiz (2005) se suman a dicha afirmación apuntando que “la educación intercultural ha adquirido la consideración de herramienta fundamental de cara a superar los prejuicios que existen hacia los grupos minoritarios, así como para conseguir una integración cultural en el contexto educativo basada en el mutuo enriquecimiento” (Merino y Ruiz, 2005, p.186).

La interculturalidad supone, en sí misma, un reto para la actitud docente y, al mismo tiempo, una oportunidad para replantear y mejorar el encuentro entre las diferentes culturas que se presentan en el aula. De este modo, Domínguez (2006, p. 86) considera al respecto que

El profesorado ha de replantearse las actitudes profundas, las concepciones y las imágenes que tiene de las diferentes culturas y del modo de relacionarse e interactuar con todas las personas y grupos de tales culturas, a la vez que reconsiderar su percepción, sus valores y las formas en las que apoya su relación con los estudiantes, las familias y los nuevos grupos que conviven en el centro, (...).

En definitiva, formar “en y para la diversidad cultural comporta un desarrollo de propuestas que nos permita disponer de un profesorado capaz de educar en contextos interculturales con ciertas garantías de calidad (...)” (López e Hinojosa, 2012, p. 197).

2.3.2. Una mirada hacia la formación inicial en interculturalidad.

La formación inicial del profesorado fue regulada en sus inicios por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a través de su Título IV “De la calidad de la Enseñanza” y del artículo 56.1 donde solo hace mención a que la formación se “ajustará a las necesidades de titulación requeridas por la ordenación general del sistema educativo”. Más adelante, la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) en su Título IV “De la función docente”, Capítulo I “De la formación del profesorado” (art. 58) amplía lo anteriormente descrito, donde además de regular la titulación necesaria para impartir docencia amplía dicha formación con periodos de prácticas, habilitación docente a través de especialización didáctica y específica sobre las enseñanzas de Régimen Especial. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en el Título III “Profesorado”, Capítulo III “Formación del profesorado” (art. 100), regula, del mismo modo, lo citado en la anterior ley descrita, incluyendo además la adaptación de la formación inicial al sistema de grados y postgrados europeo. La actual ley educativa Ley

Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), no modifica nada respecto a la anterior, en cuanto a la formación inicial del profesorado.

Por tanto, es observable que la formación inicial docente se centra a nivel legislativo, primero y como parece obvio, en la obtención del título para ejercer tal profesión; en segundo lugar, se expresa la preocupación porque a lo largo de la misma se realicen prácticas a través de convenios con Universidades e instituciones educativas y, en tercer lugar, en la adaptación a los requerimientos de una incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEEs).

De un modo más concreto, nos centramos en la formación inicial y en la necesidad de ofrecer una formación docente inicial lo más acorde en relación a la diversidad cultural. En este sentido, Domínguez (2006, p.118) determina que la formación inicial

Ha de enfocarse desde la actualización y aportación de los procesos de enseñanza -aprendizaje, radicalmente coherentes y comprometidos con el enfoque intercultural, orientados hacia la síntesis transformadoras de las culturas, desarrollando una significación más pertinente ante las múltiples realidades sociales en las que hemos de colaborar desde nuestro nuevo discurso, la apertura a una humanidad emergente y el reconocimiento de los diversos códigos y comunidades.

Esto es, que la formación inicial del docente no puede ni debe abstraerse de la realidad social en la que desempeñará su labor educativa. Esta formación inicial debe preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, observando y siendo capaz de evolucionar, presentándose como un verdadero agente social y gestor de enseñanza. Concretamente, Essomba (1999) considera que la formación del profesorado debe abordarse desde una orientación crítica donde el docente adquiera el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en estos profesionales una actitud crítica y dialéctica. En esta misma línea, Esteve (2009) considera que la gran

desorientación del profesorado se debe a la descontextualización en la que se encuentran al llegar al aula. Por ello, propone que la formación debe centrarse “en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana” (p. 21).

Por otro lado, una de las mayores problemáticas en la labor docente y que expone Aguado (2006), es que la formación específica del profesorado sobre cuestiones de diversidad no está incluida en la formación básica del profesorado. Estableciendo que, la formación ulterior y la formación en prácticas son las vías más comunes para introducir la formación intercultural. Aguado (2006) indica que se asume que la formación del profesorado en diversidad cultural es algo puntual y no integrada en la formación básica como futuros/as docentes.

La propuesta que realiza Besalú (2004) sobre formación inicial del profesorado en base a la Educación Intercultural se centra principalmente en la obtención de unos conocimientos amplios sobre la realidad, el dominio de las destrezas didácticas y en actitudes interculturales. Creemos que estos tres ámbitos desarrollarían una acción inicial en la formación docente capaz de abordar las diversas situaciones a las que el futuro docente deberá hacer frente.

En esta misma línea, Marcelo (1992) ya destacó años atrás una formación inicial en base no tanto a la acumulación de conocimientos sino más orientada a la resolución de conflictos cognitivos e ideológicos, reflexionando con el fin de cambiar, matizar o desarrollar las actitudes necesarias para atender desde la formación docente a la diversidad del alumnado. Tales acciones debieran revertir sobre el propio alumnado. Más concretamente, propone autobiografías sobre el propio pensamiento, esto es, identidad, historia, experiencias de comunicación y relación con el fin de tomar conciencia de las creencias y valores que dan sentido a las propias acciones; conocimiento de los sistemas educativos de otros países así como de las pautas de

socialización; hacer más compleja y abierta la comprensión de la realidad a través de textos en todas las áreas que enfrenten a los estudiantes con todas las diversas realidades; prácticas guiadas a través de la observación de videos didácticos, mostrando así situaciones de enseñanza susceptibles de ser analizadas y, finalmente, prácticas en los centros que pueden convertirse en verdaderos procesos de investigación en la acción.

En consecuencia, se precisa en base a todo lo descrito con anterioridad una formación inicial que sea capaz de formar docentes que, como señala Besalú (2004), no solo transmitan una “cultura”, sino que la vivan y la produzcan en conjunto con su alumnado, que realice una tarea intelectual y no meramente instrumental con autonomía, asumiendo responsabilidades y propiciando así un marco de trabajo que le permita intervenir en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En contraposición a la formación inicial, en cuanto a lo que debiera realizarse, nos encontramos con una peculiaridad importante en la elaboración de dichos programas. Como hemos podido comprobar a través de las lecturas de los autores citados a lo largo de este epígrafe, éstos han destacado acciones que deberían desarrollarse, pero la realidad es muy diferente. La mayor dificultad que encontramos y que señala Liton y Zeichner (1990) es que “la mayor parte de los programas de formación del profesorado prestan poca atención al contexto social, político y cultural de la escuela” (Liton y Zeichner, 1990, p. 611). Definitivamente y según esta afirmación estimamos que se hace realmente difícil atender a una formación docente acorde con la situación actual que se desarrolla en las escuelas, esto es, una mayor diversidad social y cultural, sin atender previamente a una modificación del contexto político organizativo y social de las mismas.

Actualmente y sobre todo en esta última década, la formación inicial del profesorado debe enmarcarse dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, tal y como señalábamos anteriormente, lo que supone una incorporación y readaptación de la formación inicial del profesorado. También

supone una oportunidad para la revisión de los planes de estudios, para la investigación y la docencia en pro de una mejora, enmarcando a los futuros docentes en la resolución de los actuales y futuros conflictos que ésta le presenta, tanto dentro como fuera del aula, contribuyendo, al mismo tiempo, a la premisa fundamental que nos ocupa, que no es otra, que la inclusión de la diversidad cultural en el aula, ya sea ésta nacional o extranjera. Palomero (2006) señala que este nuevo espacio supone una ocasión para el cambio y la mejora de la Universidad. Sin embargo, “la simple convergencia de las titulaciones no implica una reforma de la Universidad, ni un incremento de su calidad educativa” (Palomero, 2006, p. 224).

Este mismo autor, Palomero (2006, p. 225) indica que “en el estado español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha optado para este nuevo espacio por un modelo de competencias a través del Informe Tuning¹ (...)”. Se trata de competencias que el futuro docente debe poseer como son: la capacidad de análisis y síntesis, curiosidad, habilidad para comunicarse, capacidad para el trabajo en equipo, etc. Sin embargo y a pesar de los “nuevos” escenarios sociales que nos ocupan, la competencia intercultural queda, una vez más, relegada a un discreto y segundo plano. Palomero (2006, p. 226) considera que “todos deben tener la oportunidad en su proceso formativo inicial, de conocer y analizar la problemática educativa, formal y no formal, de la multiculturalidad y de la interculturalidad”

López e Hinojosa (2012) destacan que la formación docente bajo los parámetros de interculturalidad sigue siendo una cuestión pendiente, dicha formación debe abordarse desde “compromisos sólidos, de naturaleza interdisciplinar y de carácter institucional, profesional y personal entre las instituciones responsables de la formación docente, los formadores y los propios profesores” (López e Hinojosa, 2012, p. 197).

¹ Informe Tuning es el resultado del Proyecto Sócrates-Erasmus Tuning Educational Structures in Europe, donde se presentan los resultados de las estructuras y contenidos de los diferentes estudios superiores en el ámbito europeo de educación superior, cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

2.3.3. Una formación permanente de calidad.

Una vez emprendida la formación inicial del docente, no es menos importante la necesidad que impera en atender del mismo modo a la formación continua ó permanente del mismo. Los docentes que ya se encuentran iniciados en su práctica profesional son partícipes de los cambios sociales y educativos que pueda experimentar la escuela. Del mismo modo, estos profesionales también han de adaptar su formación a las nuevas realidades que viven en sus diversos centros educativos.

Situándonos en el contexto socioeconómico actual, Calatayud (2006, p. 74) apunta que

La condición postmoderna de una sociedad globalizada reclama una formación permanente que ayude a los profesionales de la educación no solo a responder a las demandas y necesidades actuales de nuestro contexto sino también una formación que facilite reflexionar sobre la práctica, que ayude a saber enfrentarse a situaciones muy diversas, así como a saber reaccionar y dar soluciones con fundamento racional y ético.

La formación continua se define, según Sarramona (2002, p. 19), como “la formación adquirida en el ámbito laboral, siendo su finalidad la preparación a un puesto de trabajo concreto o la actualización y/o ampliación de las competencias laborales”. En lo referente al ámbito de las Ciencias Sociales, la educación en este caso, la formación continua se presenta como un conjunto de oportunidades, valores, experiencias y contenidos que tienen por finalidad la construcción de identidades docentes. Estos profesionales desarrollan su actividad con otras personas en las aulas y en los centros, conformando así un proceso que debe extenderse a lo largo de todo el ciclo profesional (Escudero, 2007).

Anteriormente, hacíamos referencia al nivel legislativo de la formación inicial, ahora abordamos también la formación continua o permanente del profesado desde la normativa. Concretamente y partiendo de la Ley de

Ordenación General del Sistema Educativa (LOGSE, 1990) en el Título IV “De la calidad de la Enseñanza” (art. 56.2) establece dicha formación como un “derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”, designa también una periodicidad en dicha formación a través de las instituciones correspondientes. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) en su Título IV “De la formación docente”, Capítulo I “De la formación del profesorado” (art. 59), la desarrolla de una manera más amplia, otorgando un valor a dicha formación en todo el ámbito territorial del Estado sin perjudicar las competencias autonómicas y fomentando la participación docente en la elaboración de dicha formación. A continuación, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en su Título III “Profesorado”, Capítulo III “Formación del profesorado” (art. 102), vuelve a resaltar la idea del derecho y obligación del profesorado a realizar tal formación concreta sobre la adecuación de las metodologías orientadas a la mejora de los centros, incluye formación específica en materia de igualdad, concretamente sobre la violencia de género, incluye la promoción de las nuevas tecnologías y formación en lenguas extranjeras, incide también sobre la investigación e innovación y, finalmente, también otorga un ámbito de territorialidad nacional a la formación permanente, esto es, ofrecer programas de carácter estatal. El art. 103 de la misma, especifica una formación docente permanente en los centros públicos, donde también establece la participación del profesorado, y actividades de formación diversificadas y gratuitas. Finalmente, añade en este último artículo la movilidad del profesorado en formación y estancias en otros países en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEEs). La actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), no añade ni modifica nada respecto a estos artículos.

Tras la lectura de dicha legislación podemos extraer que la formación continua se atiende principalmente de una manera puntual, a corto plazo, localizada en ocasiones. Concretamente como ejemplo podemos resaltar aquella que atiende a la violencia de género, como una problemática que actualmente destaca sobre otras. No obstante, no hemos de olvidar que la

sociedad es cambiante y que a lo largo del tiempo sus problemáticas, necesidades y actuaciones se ven modificadas. Por consiguiente, la formación permanente del profesorado se presenta como uno de los retos en educación importante de nuestro tiempo.

En tal caso, la formación continua se presenta como una herramienta capaz de suplir las necesidades que el profesorado va demandando a lo largo de su trayectoria profesional. No obstante, somos conscientes de las diversas dificultades que ello puede conllevar. Escudero (2006) indica que “la formación del profesorado reúne la curiosa condición de ser una de las mejores soluciones para la mejora de la educación y, al mismo tiempo, uno de los problemas más difíciles de resolver satisfactoriamente” (Escudero, 2006, s.p.) Por ello, nos parece de especial interés atender desde la misma voz de los docentes, aquellas demandas que están relacionadas con la diversidad cultural, con la que pueden llegar a atender de la mejor manera posible a la pluralidad del alumnado con el que conviven en sus aulas.

Concretamente en el aula, y como se ha comentado anteriormente, el profesorado manifiesta a menudo un “*no saber qué hacer*” ante un alumnado culturalmente diverso. Del mismo modo, las demandas formativas que realiza este colectivo van encaminadas a la “razón instrumental” (Jordán *et.al.*, 2004). Desde esta perspectiva, los docentes poseen una visión problematizada de la diversidad cultural, lo que desemboca en la demanda de una formación que atienda de manera prioritaria unas necesidades prácticas o incluso compensatorias para una atención inmediata. Una vez más, se entiende la formación continua del docente a “modo de parche”, intentando solventar una acción concreta en un momento determinado, olvidando así que dicha modalidad de formación debe ser a largo plazo la que nos indique como resolver los diferentes conflictos, situaciones, problemáticas o acciones que se nos presenten en el aula, en infinidad de contextos y alumnados diferentes.

De este modo, abogamos por una formación continua más concreta a cada realidad docente abarcando, no solo, aquellas dificultades que se puedan dar a corto plazo, sino también atender de manera más general las situaciones sociales establecidas en los centros y con una mirada puesta en un horizonte, si cabe un cierto utópico, de convivencia entre diferentes personas y culturas. Consideramos que la formación continua, a diferencia de la formación inicial, tiene la virtud de enmarcarse dentro de un contexto concreto, de unas necesidades docentes o institucionales específicas que otorga a aquellos que la reciben unos posibles resultados acordes con las necesidades institucionales, escolares o sociales más demandadas.

Por consiguiente, en cuanto a la formación continua o permanente del profesorado cabe indicar que ésta también ha experimentado cambios, esto es, que la juventud del profesorado, frente a un profesorado con más edad y experiencia, unido a las incipientes transformaciones sociales, tecnológicas y de valores han obligado a plantearse una formación continua que asegure la preparación necesaria del profesorado para hacer posible una educación de calidad (Moreno y García, 2008). Se trata, por tanto, de una formación que revierta sobre la acción educativa concreta que se pretende desarrollar en un contexto educativo específico y en el que se desenvuelve el propio docente.

2.3.3.1. Propuestas para el cambio

Un posible cambio que experimentan a primera vista los docentes en las aulas hace referencia a la pluralidad y aumento de las migraciones y, por ende, el aumento del alumnado culturalmente diverso, que se produce de manera veloz y generalizada. Las migraciones han tenido como contexto destinatario la sociedad española, sobre todo en las últimas décadas, no estando las escuelas exentas de esta realidad multicultural. Los centros educativos se hacen conscientes de que el alumnado que acogen no es el mismo que en épocas educativas anteriores y que, por ello mismo, Fullan, (2002, p. 64) señala que:

Los educadores no saben muy bien como influir en los estudiantes ni están seguros de ejercer en realidad dicha influencia; (...) las decisiones docentes a menudo se adoptan por el procedimiento pragmático de ensayo y error sin espacio para la reflexión o el razonamiento lógico; (...) los maestros tienen que enfrentarse a constantes incidentes cotidianos dentro de clase pero también fuera (...), superar el día a día supone un esfuerzo absorbente; hay pocos días para compensaciones, cubrir currículum, hacer entender la materia, tener una influencia positiva solo con uno o dos estudiantes y siempre con la pretensión de la falta de tiempo.

Por ello, estos cambios pueden llegar a transformarse en frustraciones cuando los docentes no se encuentran preparados para su diario docente, lo que el profesorado denomina comúnmente con el término de “*el profesor quemado*”.

En la práctica docente se hace precisa una cierta inmediatez por parte de los docentes a la hora de abordar las actuaciones en torno a la formación continua, con lo que ésta debe adaptarse de una manera rápida a situaciones concretas. En esta línea, Besalú (2007) explica que las dificultades pedagógicas que encuentran los docentes en el aula no suelen referirse a la identidad, convivencia social o diversidad cultural, sino a las dificultades de comunicación con alumnos, familias, etc., demandando, de este modo, una formación no teórica sino de aplicación inmediata. Por tanto, el profesorado apuesta más por la efectividad a corto plazo de la formación que por una formación transformadora que aporte soluciones a más largo plazo y que sea capaz de modificar actitudes, ideas y pensamientos, contribuyendo de esta manera al desarrollo de las diferentes comunidades que conviven en el centro y, por tanto, también en nuestra sociedad.

Este tipo de formación docente, la formación permanente, se realiza con la pretensión de llegar a abordar la misma desde el punto de vista de la realidad concreta existente en los diversos centros educativos. No podemos obviar que la institución educativa se presenta como uno de los lugares propicios para

desarrollar tal acción. Esto es, los centros educativos que acogen al profesorado y al alumnado deben ser los mejores recursos para desarrollar una formación docente acorde con las necesidades que demande cada centro. De esta manera, la formación a partir de la propia dinámica educativa evitaría las acciones puntuales que supone la formación aislada y personal que desarrolla un docente que se inscribe en cualquier acción formativa (Jordán, 2004). La escuela puede convertirse, por tanto, en un espacio de aprendizaje e investigación que reúne las condiciones adecuadas no solo para el desarrollo del proceso de enseñanza -aprendizaje del alumnado, sino también para los docentes siendo capaces de compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias centrándose en la mejora elaborada mediante el análisis de la situación y la revisión conjunta del mismo espacio (Fullan, 1992).

La formación del profesorado no es un compromiso únicamente que dependa de los docentes. Por ello, los centros educativos en los que cada docente desempeña su labor profesional debieran, en tal caso, poner al servicio de éstos una formación capaz de responder a las propias necesidades educativas del centro, permitiendo así dar una respuesta lo más ajustada posible a su propio contexto.

Ya en 1992 el Ministerio de Educación y Ciencia (1992, p. 18) definió la formación en centros como

Aquellas propuestas de actividades de formación que surgen por iniciativa de equipos docentes que ejercen una labor profesional en un contexto escolar determinado y que se hace explícita en un proyecto común asumido por la mayoría del claustro, de la etapa o del seminario (...)

Posteriormente, el Ministerio de Educación (1994) hizo referencia al centro educativo como “una de las modalidades formativas que pueden ser más fructíferas y satisfactorias para el desarrollo profesional de los docentes, al tiempo que se confiere a los centros un amplio margen de iniciativa para la organización de las actividades correspondientes”. Esto es, sin duda, una

acción que otorga a los centros escolares una mayor capacidad e independencia para organizar los diversos proyectos de formación que mejor se adhieran a las circunstancias contextuales en las que se encuentran y que, de este modo, permite dar una respuesta lo más eficaz posible enmarcada en las necesidades de la comunidad y de la sociedad en general. La Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) estableció que la formación del profesorado también es una responsabilidad de los propios centros educativos. En el artículo 56 se hace referencia a que la formación “constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” lo que obliga a que “las Administraciones planifiquen las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garanticen una oferta diversificada y gratuita de estas actividades”. En este sentido, ni La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) ni la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) establecen nada nuevo al respecto, trabajando en la misma dirección que las anteriores legislaciones educativas.

En esta línea, la propia institución educativa se muestra como una herramienta de formación docente que debe utilizarse no solo como transmisora de conocimientos o promotora de cambios educativos, sino que, en palabras de Escudero y Bolívar (1994, p.1), debe

Tratar de ir creando condiciones para reconstruir la realidad interna y vida de los centros escolares, de modo que faciliten el desarrollo profesional de los profesores en sus conocimientos y pericias (sabiduría práctica del oficio) para dar las respuestas más adecuadas a los retos que plantea un ejercicio moral y responsable de la profesión, así como para potenciar la propia capacidad del centro para mejorar.

En definitiva, abogamos por la idea de que la formación docente debe, en cierta medida, estar inserta y ser concretada por el centro educativo donde este agente desempeña su labor educativa, lo que posibilitará la mejora de los programas que se desarrollan en el centro, así como, podrá contribuir al

desarrollo del cambio educativo e inserción del centro y sus integrantes en la comunidad, sean estos docentes, alumnos, familiares, etc. Tal y como nos indica Fullan (1992, p.111):

El desarrollo profesional nunca llegará a producir impacto a largo plazo si se inserta en los centros escolares en forma de proyectos concretos y desconectados. El programa de reforma llega a hacerse más complejo y desalentador en la medida en que nos acercamos a la cultura de las escuelas y a la vida profesional de los profesores. Para producir cambios sustantivos son necesarias estrategias más poderosas.

En esta línea, Fullan (1992) también hace mención a tres niveles en los que deben desarrollarse las diversas actuaciones encaminadas a generar cambios en las propias instituciones educativas, siendo éstos: el individual, el del centro educativo y el local (Fullan, 1992). En este sentido, Escudero (1998), incluye también tres ejes identificados con un *proceso personal* susceptible de integrarse en *contextos grupales y colegiados*, nutriendo los mismos de los propios *entornos contextuales*. Las acciones formativas que se desarrollan en la escuela deben implicar estos tres factores como cimientos de una formación del profesorado acorde y consecuente dentro del mismo centro escolar. Las acciones que desarrolla el docente dentro del aula deben tener una transcendencia en el centro y deben poder llegar a impregnar a toda la comunidad, completando así los niveles o ejes de referencia descritos por Fullan (1992) y Escudero (1998) propiciando de este modo, una verdadera transformación educativa y social.

2.3.3.2. Formación en centros educativos interculturales

Asumir una perspectiva intercultural en la escuela, (González, et. al., 2007, p. 6).debe suponer que se

Recoge aquellos aspectos referentes a los cambios y/o reconfiguraciones que en la escuela como “institución escolar” se deben desarrollar para responder a la incorporación de una perspectiva intercultural. Ello implicaría una mejora de

los recursos materiales, económicos y humanos pero también el desarrollo de una mirada analítica capaz de reflexionar en torno a los factores que convierten a las “escuelas” en espacios susceptibles de incorporar desigualdades, discriminaciones y relaciones de poder que imposibilitan la incorporación de esa perspectiva intercultural.

Esta tarea no es precisamente sencilla, se trata de un abordaje multidimensional y se ha de atender e integrar la formación docente en la escuela, comportando ésta un amplio abanico de visiones, según qué, quién, quienes, cuando, cómo, etc., otorgando así a dicha formación multiplicidad de factores que la harán única en una escuela concreta y en un tiempo determinado donde la formación permanente se inserte. Prueba de ello lo encontramos en la investigación llevada a cabo por García - Cano; González; Márquez y Ágrela (2010), en la que consideran los centros educativos como reflejo de las sociedades que muestran escenarios cambiantes. La llegada de población inmigrante en edad escolar añade cierta complejidad a la ya ardua tarea educativa. Sin embargo, indican que según los contextos y agentes educativos las miradas desde las que se observa esta realidad suelen oscilar desde una perspectiva problematizadora hasta otra que pasa por entender que la presencia de población inmigrante es un componente positivo de la realidad social y que enriquece y ayuda a la incorporación de valores a lo educativo.

Hacia esta última consideración de la educación intercultural en la escuela es hacia la que pretendemos enfocar la formación docente dando cuenta así del valor positivo que encierra para todos esta concepción y que, al mismo tiempo, puede llegar a facilitar tanto la formación docente permanente como, a largo plazo, el conocimiento y convivencia entre las diferentes culturas tanto dentro como fuera del aula. Entendemos que no es una tarea sencilla, y tal y como indican García - Cano; González; Márquez y Ágrela (2010, p.14),

Consideramos que hablar de interculturalidad en las escuelas significa un salto epistemológico que implica no solo describir una situación de convivencia (conflictiva o no) sino que comprende el estudio de las relaciones entre grupos poniendo el acento en el estudio de las desigualdades y sus causas, en el análisis de las relaciones de dominio cultural, así como, por interrogarse cuáles son las fuentes de homogeneización en un contexto y respeto a la diversidad

La institución educativa constituye, por tanto, un espacio idóneo para la implementación de la formación continua, acorde con la realidad educativa de las diversas instituciones y con la puesta en marcha de acciones que mejoren la misma en torno a la formación del profesorado. De este modo, Domínguez (2006, p.85) defiende que,

Las instituciones educativas han desarrollado nuevas formas de reflexión e intercambios entre los seres humanos, abriendo espacios de convivencia y de serenidad, a la vez que facilitan la comprensión acerca de los valores, las actitudes y los saberes más fecundos que dan oportunidades a las nuevas generaciones para valorar sus propia cultura y contribuir a la generación de una sociedad pacífica y en colaboración.

Los centros educativos se presentan así como el contexto idóneo para promover la convivencia entre diferentes culturas así como el desarrollo y la integración de todas ellas en el marco de la sociedad democrática actual.

Por consiguiente, hablamos de una transformación de la formación docente donde se es miembro de un colectivo que centra su atención formativa en las necesidades del centro, al mismo tiempo elabora una investigación - acción dentro del aula y del centro e implica, de un modo u otro, a todos y cada uno de los agentes educativos del centro, no únicamente al profesorado. Por tanto, el docente compartiría una formación con aquellos profesionales que desarrollan su labor docente en el mismo contexto educativo y social dirigiéndose hacia un objetivo común (Escudero, 2006, s.p). Esto es, que

Si nos fijamos mejor en el interior de los centros, en sus condiciones, procesos y formación que piensan, disponen y ofrecen a los estudiantes, la calidad de lo que se enseña y como se crean las oportunidades adecuadas para que los alumnos lo aprendan pasa, en gran medida, por la calidad de los profesores en las relaciones e intercambios pedagógicos que sostienen con sus alumnos, con todos y cada uno de ellos

Uno de los enfoques de formación del profesorado que venimos destacando y que explica Pérez (1999b, p.422), desde la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, es el enfoque de investigación - acción y formación del profesorado para la comprensión. Bajo esta perspectiva se concibe

La enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procesamiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por ello, concibe al docente como un profesional capaz de conciliar los procesos de enseñanza - aprendizaje en la práctica profesional y el contexto donde éstos tienen lugar.

En consecuencia, el enfoque de investigación - acción y formación del profesorado para la comprensión adquiere una significación donde la realidad social y sus condiciones contextuales rigen la formación a desarrollar por el docente. Es decir, que la formación se estructura en función del contexto concreto donde este profesional desarrolla su labor docente, en la cual prima la reflexión individual y grupal en el aula y en el centro y donde toda la comunidad educativa se ve implicada con un alto grado de participación y acción permitiendo, según este enfoque, una retroalimentación con el objetivo último de la mejora educativa y social.

2.3.3.3. Dificultades en el desarrollo de la formación docente

También hemos de señalar las limitaciones que pueden plantearse en esta modalidad de formación del profesorado, nos referimos, entre otras, a los intereses del profesorado individualmente considerado. Autores como Moreno y García (2008) comparten y explican tal limitación desde la visión de que “el profesor, en una doble consideración -como docente de un centro educativo y como persona con unas determinadas expectativas profesionales y personales-, experimentará unas necesidades formativas diversas, según atienda a una u otra de estas facetas” (Moreno y García, 2008, p. 101). Por otro lado, otras limitaciones que podríamos considerar en este tipo de formación sería la complejidad del colectivismo en el profesorado y la resistencia al cambio, que dificultarían la puesta en marcha de las iniciativas formativas que el docente decida desarrollar de manera individual o colectiva, tal y como considera Fullan (2002a).

En la misma línea, Escudero (1999) señala que la cultura de los docentes está compuesta por múltiples aspectos entre los que se encuentran una naturaleza ideológica y cognitiva, la ética de la práctica e incluso trasfondos personales y emocionales que impregnan los contactos docentes con las reformas educativas, su implementación y puesta en marcha. Hacemos mención, en tal caso, a las micropolíticas que se conforman en los centros escolares, éstas son definidas por González (2003, p.131) como:

Las relaciones que ocurren entre las personas que constituyen y van construyendo la organización escolar y que ponen en juego intereses y capacidades de poder diferentes. A través de ellas los individuos y/o grupos consienten, establecen o definen espacios de poder, intrigan y se movilizan para promover sus planteamientos ideológicos y prácticos y, en general, sus intereses, intenciones u objetivos dentro de la organización.

Son precisamente estas micropolíticas las que creemos que deben caminar conjuntamente en una misma ideología evitando así la complejidad de las mismas y focalizando los esfuerzos del profesorado en su acción y formación en un mismo objetivo común.

Bajo estos parámetros, entendemos la formación docente como un proceso multidimensional donde no solo se muestra necesario el papel del profesorado como agente educativo sino también el de la Administración, el centro educativo y todos los agentes que participan de la institución escolar. En tal caso, la formación permanente del profesorado, como señala Escudero (1998), nos lleva hacia una visión de la formación como proceso y actividades de permanente acompañamiento a la función docente, cercana y sensible al contexto de trabajo y a las necesidades del profesorado, aunque sin menoscabo de un equilibrio razonable con las prioridades del sistema escolar.

En definitiva, sobre todo lo apuntado anteriormente respecto a la formación continua en el centro escolar cabe indicar que se hace necesario establecer una serie de criterios claros sobre aquello que necesitamos para llevar a cabo dicha modalidad de formación docente. Escudero (1993) concreta la estructura de dicha formación a través de los siguientes criterios: en primer lugar, sería necesario crear conciencia de su necesidad en los contextos concretos en los que los profesores ejercen su actividad. Para ello, el profesorado debería disponer de espacios donde poder reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica, con una mínima dotación de recursos materiales y funcionales. Sería, por tanto, también necesario que el profesorado entendiese tal formación como una palanca hacia el cambio continuado dentro de los centros, haciendo caer las posturas inmovilistas infundadas, con el fin de abrir el camino hacia la cultura democrática abierta y participativa, sustituyendo o eliminando prácticas puramente individualistas. Asimismo, esta formación debiera, en la institución educativa, fomentar la aparición de modelos pedagógicos que potencien una enseñanza constructiva y emancipadora y, en último término, la formación en centros debe conducir al fomento de la crítica y al análisis continuo de la realidad.

Es importante en la consideración del centro docente como agente formativo del profesorado entender al propio centro como un instrumento más, capaz de posicionarse en la realidad más fielmente vivida, desarrollando acciones que consideren al centro, al profesorado y al alumnado como productores de

cambios educativos y sociales capaces de transformar la sociedad. Los agentes implicados, centro, profesorado y alumnado han de caminar hacia un proyecto común de integración de la diversidad cultural a nivel escolar y social, ejerciendo tal acción en base a la sociedad democrática.

No obstante, la formación docente en contextos interculturales no es únicamente responsabilidad del propio centro educativo, sino muy al contrario “requiere de un gran esfuerzo de coordinación entre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, los recursos empleados, el proceso de aprendizaje profesional, el entendimiento y desarrollo organizativo de la escuela y las condiciones de trabajo” (Domínguez, 2006, p. 90).

Para Palomero (2006, p.16) la formación continua del profesorado “ha de partir de dos grandes componentes: el autoanálisis personal y colegiado de la práctica intercultural y el desarrollo organizativo del Centro Educativo, ecosistema nuclear de actualización del profesorado”. Según dicho autor, ambas consideraciones deben entrelazarse e integrarse, con el fin de desarrollar procesos de transformación y mejoras interculturales destinadas, no únicamente a la individualidad del desarrollo profesional del docente, sino dirigido a asociaciones, comunidades de aprendizaje, etc.

Entendemos, por tanto, que la formación continua del profesorado no solo ha de centrarse en la obtención de conocimientos relacionados con sus materias, sino que debe ir encaminada a otro tipo de conocimientos, habilidades y estrategias que les permitan llegar a sus alumnos, conocer sus necesidades y sus intereses. En definitiva, aquello que les permita “ajustar” de la mejor manera posible su alumnado a los requerimientos del Sistema Educativo.

Por otro lado, el profesorado se enfrenta a este reto comenzando por la necesidad de realizar un cambio de actitud del que hablábamos anteriormente, focalizado en la idea de que las diferentes culturas y el conocimiento de las mismas suponen una riqueza en las aulas. En este sentido, es necesario que la formación continua permita estar al tanto de las

características culturales que hace de cada uno de sus alumnos personas únicas, con el fin de evitar los conflictos culturales en el aula. Esto es, conocer los diferentes signos, símbolos, significados, etc., en definitiva, peculiaridades del alumnado culturalmente diverso que se recibe en los centros educativos. Por ello, ampliar los conocimientos del docente, siendo éste capaz de dar respuesta a las dificultades que se encuentre no solo en el aula sino también en la propia institución educativa, favorecerá no únicamente su formación sino también su labor dentro del aula.

La cultura, tal como la definía Aguado (2003) y que ya mencionábamos con anterioridad, así como la enseñanza, son términos que se encuentran en continuo movimiento y se nutren de las situaciones e interacciones con “los otros”. Cultura y enseñanza, se encuentran, por tanto, en continuo cambio, por lo que en cada momento, situación o contexto encontramos nuevos escenarios a los que atender. La formación debe centrarse en fortalecer las motivaciones de los docentes y que les permita atender también acciones que les ayuden a continuar con su formación. De tal modo, abordamos que la formación continua no ha de atender necesariamente a nivel conceptual a aquellas novedades teóricas que se van introduciendo sino fomentar la motivación del propio docente para realizar actividades relacionadas con la atención a nuevas realidades, ya que a través de dicha formación se hace consciente de que es posible solucionar los conflictos y problemáticas con las que se encuentran en las aulas.

Hemos también de considerar al grupo de profesores como agentes intrínsecos de formación, es decir, que la formación parta de ellos mismos en los propios centros educativos con el fin de compartir sus experiencias con otros profesionales, considerando de este modo que la formación interdisciplinar es capaz de aportar diversas soluciones en torno a una misma cuestión. Por ello, la formación debe compartirse con otros profesionales abordando las mismas cuestiones desde diversos puntos de vista, de modo que permita ampliar conocimientos con el fin de abordar la mejor solución a los problemas planteados. En este sentido, “la formación debería llevarse a cabo dentro de

unos marcos interdisciplinarios y multi -institucionales que permitan a los profesores tratar los problemas que van surgiendo” (Salazar, 1995, p. 86).

La participación en la formación continua debe ir acompañada de la obtención de resultados que permitan a los docentes abordar sus futuras situaciones y servirse de lo aprendido a lo largo de dicha formación como herramienta para solucionar las dificultades a las que se enfrentan. Es decir, un aprendizaje significativo que les permita trasladar lo aprendido a las diversas situaciones que lo requieran. Si no es de este modo, puede suceder que el profesorado se desanime y entienda que la formación continua va relacionada únicamente con la adquisición de experiencia docente, de la cual muchos docentes ya disponen.

Desde el prisma de la diversidad cultural, la recepción de la formación continua aboga por impartir tal formación desde los mismos centros escolares o, por el contrario, profesionales expertos en temáticas de relaciones sociales y/o culturales; las personas que están en continuo contacto con estas realidades serían las más idóneas para impartir dicha formación.

En definitiva, los docentes aún siendo realmente consciente de la necesidad de adaptarse a las nuevas situaciones escolares donde encuentran más dificultades que beneficios a la hora de realizar actividades formativas, -ya sea por tiempo, por la organización actual de esta formación, por quién la imparte o por sus propias necesidades profesionales-, han de concienciarse en cuanto a la formación continua del profesorado que permita adquirir un compromiso y educación permanente en la realidad educativa en la que se encuentra (Zafra, 2006). De tal modo que, la formación fortifique la voluntad del docente para hacer realidad los cambios educativos donde el centro escolar debe presentarse como generador de formación, permitiendo así atender a las realidades concretas y haciendo de la formación continua del profesorado una herramienta efectiva para aplicarla a cada situación concreta. Por tanto, el mismo centro educativo se debe configurar como un adecuado entorno formativo para los docentes.

Como ya hemos señalado a lo largo de este capítulo, tampoco debemos olvidar que la formación del profesorado debe atender no solo a la concreción contextual sino también a un amplio número de variables que hacen que la formación continua se convierta en una tarea de difícil aplicación, como son la metodología, la temática, contenidos y organización, quién la desarrolla, cuándo, en qué condiciones, etc.

Al respecto y en torno a una formación continua de carácter global, atendiendo a la realidad educativa actual, Escudero (2007) considera que la formación permanente del profesorado debe señalarse desde los contenidos éticos, sociales y políticos, de modo que “no es posible formar docentes críticos sin abordar con ellos criterios, referentes de valor y principios de actuación que tengan directamente que ver con el valor y el sentido de la educación en la sociedad actual” (Escudero, 2007, p. 229). Del mismo modo que el carácter global, social y político de la formación docente ha de ir de la mano de aquellos aspectos más formales, tales como: planificación, desarrollo y gobierno de las clases, relaciones con los estudiantes y también con los colegas, conocimiento e implementación de los diferentes modelos de enseñanza, atención a la diversidad y diversidad cultural, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza -aprendizaje, etc. En este sentido, informes de extensión internacional como *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), (2009, 2014) o *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (2012), alertan sobre la consideración de incluir la formación docente en las políticas de cada país, de ámbito local e internacional. Inicialmente y a fin de abordar tal cuestión “uno de los temas que vale la pena analizar es el relativo a la selección y organización de los contenidos de la formación, así como también las metodologías, actividades y contextos creados para el desarrollo profesional” (Escudero y Portela, 2015, p. 28).

En esta línea y como propuesta para el desarrollo de la formación continua, expuesta anteriormente, Escudero (2007) propone una serie de principios que responde a dos lógicas. La primera de ellas, gira en torno a los contenidos y

metodologías que se debieran ofrecer no solo para dar respuesta a las necesidades manifiestas y sentidas del profesorado, sino, al mismo tiempo, el requerimiento de una voluntad del docente y una eficiente gestión para el desarrollo de este tipo de formación. La segunda de estas lógicas atiende a aspectos más complementarios como: responder a las acciones formativas del profesorado que se dirigen concretamente a ofrecer un planteamiento en los procesos de enseñanza -aprendizaje del alumnado a los que atienden, esto es si cabe, una acción fundamental que a nuestro juicio marca un criterio de eficacia para el desarrollo de esta formación. Del mismo modo, esta segunda lógica se configura a través de un desarrollo colegiado e institucional del profesorado, la comprensión profunda y crítica de las dificultades, reflexión, indagación y justificación de las decisiones tomadas conjuntamente y la participación en proyectos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, que como indica Escudero (2007), configura una educación más democrática y acorde con las necesidades de la escuela.

La idea de mejora en educación se presenta como un fin en sí mismo con el objetivo último de atender a las necesidades del alumnado y de su entorno. Junto a ello, el concepto de innovación educativa aparece como un proceso de “mejora, perfeccionamiento tanto en su dimensión individual como social” (Tejada, 2008, p. 311). Este proceso es complejo y multidimensional, donde no solo es el docente el agente implicado sino también el alumnado, la familia y la comunidad.

Cuando hablamos de innovación educativa nos referimos concretamente a cualquier cambio que se produce en la realidad educativa y que tiene como principal característica, la intencionalidad enfocada a la mejora. Una intencionalidad planificada que por encontrarse inmersa en la realidad educativa tiene como principal agente de cambio al profesorado (Tejada, 2008). En esta línea, Tejada (2008) atribuye tres perspectivas teóricas al papel que representa el docente en los procesos de innovación educativa. Éstas son: el profesor como *ejecutor* que se limita a realizar pautas diseñadas por expertos; el profesor como *implementador* que se presenta como un

mediador de la innovación aunque sigue excluido del diseño del propio cambio; y en último lugar, el profesor como *agente curricular* donde éste adquiere relevancia en el proceso de cambio siendo capaz de redefinir y diseñar nuevas realidades (Tejada, 2008). Este último modelo de docente innovador es el que creemos que mejor se adapta para poder llegar a desarrollar un verdadero cambio educativo en el marco de las “nuevas” realidades sociales. Así pues, la voz del docente forma parte necesaria del análisis que se requiere para poder llegar a redefinir y diseñar futuras acciones educativas.

De entre las instituciones que existen para atender la formación docente nos encontramos con la más característica de ellas, la universidad, donde como parte del engranaje que forma al profesorado “debe diseñar su oferta formativa a partir de la detección de necesidades de formación y fundamentalmente teniendo en cuenta las competencias profesionales que éstos han de dominar en el desempeño de su trabajo” (García-Ruiz y Castro, 2012, p. 320).

En definitiva, se hace necesario un modelo de formación docente integrador donde el binomio universidad - escuela desarrolle acciones educativas conjuntas, donde no sean extrañas mutuamente y donde no haya una transferencia de conocimientos estratificada sino circular que permita el *feedback* de ambas instituciones y experiencias formativas *in situ*.

Considerar la formación del profesorado desde un punto vista que no evidencie las problemáticas existentes en este campo, sería obviar que la situación actual se perpetua y que en realidad no se está trabajando marcando los objetivos que anteriormente se mencionaban en cuanto a formar docentes capacitados para atender a todo el alumnado con el que desarrolla su labor docente. Esto es, que algunas de las causas que señala Jordán (2004) como promotoras del fracaso formativo hasta ahora mostrado son, en primer lugar y basado en la formación permanente, que ésta ha sido ofertada a los docentes de manera “deductiva” y que ha sido diseñada por

otros, sin tener en cuenta las necesidades, intereses, deseos y opiniones de aquellos a los que iba dirigida. En segundo lugar, otro de los motivos que podría explicar, según este autor, el fracaso formativo del docente recae sobre haber puesto el punto de mira de las acciones formativas en aspectos demasiado teóricos dejando de lado una visión más afectiva, moral y actitudinal.

Son, por tanto, estas cuestiones las que se muestran más evidentes a la hora de poner en tela de juicio la formación recibida hasta ahora por el colectivo docente. Por consiguiente, parece obvio que la formación docente debe atender esta situación desde la modificación de una formación más en sintonía con el profesorado, con su realidad y con la idiosincrasia de la escuela.

Finalmente, como apunta Duñach (1995) y a modo de resumen, la formación docente debería servir básicamente para que el docente adquiriera una conciencia práctica educativa, con el fin de desarrollar no únicamente una mejora profesional sino también personal; y que dichas acciones formativas sirvieran para crear un profesional crítico y capaz de analizar las situaciones de la práctica, favoreciendo los cambios.

2.3.4. Formación del profesorado y currículo escolar intercultural.

Consideramos que una manera de abordar la diversidad cultural en el aula es insertar un verdadero currículo democrático. La democracia, ya mencionada con anterioridad, es algo más que una forma de gobierno, es un principio de vida asociado a una experiencia colectiva, donde en las instituciones escolares los docentes han de presentarse como “agentes políticos” que adoptan el compromiso con las propias instituciones democráticas y con el contexto social donde el centro educativo se instale (Torres, 2001). En esta misma línea, Torres (2001) señala que la innovación educativa pasa por el contacto entre los equipos docentes y los movimientos sociales, formando parte del proyecto político a desarrollar cobrando pleno

sentido cuando fijan su mirada fuera de los centros escolares teniendo como objetivo un determinado modelo de sociedad. Por ello, tanto la formación inicial como continua del profesorado en el marco de la diversidad cultural ha de incluir también un currículo escolar acorde a dicha formación, que haga plausible la escuela que esperamos socialmente en pro de una justicia social, de una democracia “real”.

Para Zeichner (2010) hablar de justicia social en el ámbito de la formación docente supone considerar tres planes de reforma. La formación docente se enmarcaría en; (1) Plan de profesionalización, (2) Plan de desregularización y; finalmente, (3) Plan de justicia social.

En cuanto al plan de la profesionalización, Zeichner (2010, p. 39) considera que

Las desigualdades e injusticias que existen en la educación pública se pueden remediar con una subida de los niveles o estándares tanto de la enseñanza como de la formación del profesorado, y una mayor inversión en la enseñanza y la escolarización

Dicho plan muestra una relación directa y puramente mecanicista entre formación y éxitos educativos. Lo cual, a nuestro juicio, deja de lado la gran multiplicidad de consideraciones que enmarcan y engloban la educación, esto es, la resolución de las desigualdades sociales, una educación pública de calidad, etc.

El cuanto al segundo, el denominado plan de desregularización, Zeichner (2010, p.44) defiende la tesis de que

Los conocimientos de las diferentes materias y la capacidad verbal de los profesores son los principales determinantes del éxito de la enseñanza y se afirma que mucho de lo que se ofrece en los cursos sobre fundamentos y

métodos de educación profesional se puede aprender en el propio ejercicio de la profesión mediante un sistema de aprendices.

Sin duda dicho plan, parece dejar únicamente en manos de los propios docentes la responsabilidad de su formación siendo, al mismo tiempo, arbitraria en manos de aquellos docentes con más experiencia y libre de los objetivos reales a perseguir.

Por último, incluimos el plan de justicia social que según Zeichner, (2010, p. 97), se basa en

Que todos los aspectos de la enseñanza tienen dimensiones tanto técnicas como morales que se deben considerar de forma simultánea. (...) no basta con enseñar destrezas técnicas. Tenemos que enseñarles continuamente destrezas de enseñanza y ayudarles a alcanzar los fines que en una sociedad que se llama democrática son educativa y moralmente justificables.

Esto es, se hace necesario analizar la formación docente dentro de las características socio-políticas donde ésta se desarrolla. La formación docente y, por ende, la escuela se debe direccionar a formar ciudadanos capaces de vivir y convivir con el entorno democrático que les rodea, desarrollando verdaderamente dicha democracia y permitiendo que la diversidad cultural que vivimos sea una característica y no una problemática tanto dentro como fuera de la escuela.

En definitiva, transformar la formación del profesorado hacia la justicia social, supone también atender a los tres planes de reforma descritos por Zeichner (2010). Es innegable la necesidad de una inversión en educación, también enmarcarla dentro del propio centro escolar y, consecuentemente, no perder el objetivo que nos atañe, transformar la escuela y su currículo en una escuela democrática real. Para poder desarrollar tal acción es preciso incluir modificaciones en las instituciones que integran el entramado educativo y lo que éstas desarrollan. Concretamente nos referimos al currículo escolar que no debe quedar al margen.

Consideramos, como señala Touriñán (2007, p. 7), que

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática y lingüística) y experiencia (histórico -social, natural, transcendental, geográfico - ambiental audio - visual - virtual) atendiendo al carácter axiológico de la educación (...).

Para la formación docente, atender al currículum es también una cuestión importante, es decir, si colocamos en el vértice de la educación un currículo acorde con las necesidades social - democráticas actuales, no podemos separar a este del propio currículo de los futuros profesionales.

En esta línea, Escudero (2009, p. 86) señala que

La enseñanza y aprendizaje son fenómenos singulares y altamente previsibles, cualquier docente (...) tiene que tener claro su plan de trabajo y, al mismo tiempo, hace uso de una actitud reflexiva y flexible para ajustarlo según el desarrollo de los acontecimientos.

Es preciso conocer y enmarcar los contenidos que dan forma a la diversidad cultural y se inscriben en la escuela permitiendo que los aprendizajes se enmarquen en la realidad que rodea a los profesores y por ende a los alumnos, transformando el currículo en un instrumento concreto al tiempo y espacio y no un instrumento estándar donde se repitan aprendizajes desprovistos de su contexto.

Tradicionalmente la población culturalmente minoritaria en la escuela no se ha visto identificada. Ejemplo de ello lo encontramos en referencia a la minoría más representativa en nuestro país, la población gitana. Esta falta de integración atiende principalmente, en palabras de Lalieza, y Crespo (2012, p. 132) a

Cuando a finales de los ochenta y principios de los noventa llegan a las aulas inmigrantes recién llegados y niños gitanos no existe un modelo para abordar la diversidad cultural. De hecho, en aquel momento se estaba desarrollando una práctica de atención a la diversidad, basada en la reducción de las escuelas especiales al mínimo necesario y la integración de los niños con discapacidad física, psíquica o sensorial a las escuelas ordinarias. Y este fue el referente que se aplicó a los “nuevos alumnos diferentes”, de modo que se asumió la diferencia como déficit, dificultad o discapacidad.

Lalieza y Crespo (2012) destacan los inicios de la atención a la diversidad cultural desde un prisma asimilacionista, ya tratado anteriormente, en el que las diferencias debían ser eliminadas, tal y como se venía haciendo con el grupo mayoritario.

El escenario sociopolítico se transforma y la escuela debe ser permeable a él en la construcción de ciudadanos adaptados a este “nuevo” escenario, donde la diversidad cultural se hace más explícita, si cabe. Entendemos pues la construcción de “ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido de la sociedad civil” (Bolívar, 2004, p. 31).

Según Bolívar (2004), entra en conflicto la idea de la escuela como integración (bajo el disfraz de la asimilación) con la conservación de la propia identidad cultural dentro de la escuela, con lo que el hecho cultural queda relegado al ámbito de lo privado y difícilmente integrado en la escuela y en el currículo como algo normalizado. Hemos pues de enmarcar el currículo y la escuela bajo el paraguas de la justicia social, reconociendo y aceptando la diferencia cultural como valor a preservar.

El currículo permeable y contextualizado en la institución educativa nos invita a desarrollar una educación intercultural capaz de

Compatibilizar en núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. (Bolívar, 2004, p. 33).

Abordar un currículo intercultural supone entender que uno de los pilares de la diversidad cultural se basa en el reconocimiento, respeto e integración de los diferentes grupos étnicos, por ello la interculturalidad se convierte en un reto y suele centralizarse de manera errónea únicamente en aquellos alumnos de origen extranjero (Núñez, 2009). Se hace imprescindible una bidireccionalidad en todos los programas interculturales, entre la cultura dominante y las minorías étnicas, cada vez más presentes en los centros educativos, evitando así la asimilación y, por tanto, también la escuela no adaptada a la realidad social actual y emergente.

Consecuentemente, el principal programa formativo que rige la escuela es el currículo, éste ha de modificarse para adaptarse a la realidad del aula. Una realidad que se presenta diversa, en tanto en cuanto atiende a una diversidad de alumnado no únicamente en el modo y manera de la adquisición del aprendizaje sino también en acoger un alumnado diverso culturalmente. El currículo, como elemento que se dirige a todos y cada uno de los alumnos, ha de mostrarse común a todos y atender del mismo modo a todas las culturas presentadas en la sociedad. Actualmente “no existe una reciprocidad con respecto a las culturas minoritarias presentes en el centro, excepto actividades puntuales” (Núñez, 2009, p. 4). Considerar al currículo como herramienta ha de poder aglutinar al mismo tiempo y del mismo modo a todas las culturas y no únicamente de manera puntual, si queremos atender una escuela culturalmente diversa.

Para adaptar el currículo se hacen necesaria nuevas habilidades, conocimientos y estrategias que permita la bidireccionalidad entre las minorías y las mayorías culturales representadas en la escuela, con lo que “la adopción sociocultural requiere de la comprensión de normas y valores relevantes” (Núñez, 2009, p. 5). Esto es, que sea un consenso entre todos los agente implicados.

La escuela puede mostrarse como un espacio para repetir estigmas y roles sociales tradicionales pero, también como un espacio idóneo como punto de encuentro para construir los valores de una cultura común. En palabras de Núñez (2009) se trataría de abordar el concepto de re-socialización, con lo que el Proyecto Educativo de Centro, así como las Programaciones de Aula deben ser tenidas en cuenta y tener sentido para la totalidad del alumnado y las culturas que allí coexisten. El reto educativo reside, por tanto, en el tratamiento simultáneo de los procesos de enculturación y aculturación, entendiendo que la escuela y sus herramientas deben unificar ambos conceptos entre culturas mayoritarias y minoritarias. Los factores que envuelven una cultura son múltiples con lo que

Es necesario que los currículos escolares tengan en cuenta las características culturales que determinan a los individuos en el proceso de aculturación, describiéndolas para entender de dónde parte el alumno y para así establecer comparaciones entre diferentes características culturales con respecto a la sociedad receptora, como base para estimar la distancia cultural entre ambos grupos. Y es que cada contexto exige de diferentes modelos de adaptación. (Núñez, 2009, p. 6)

Al mismo tiempo, Aguaded, Vilas y Ponce (2010) proponen llevar a la práctica el currículo intercultural a través de la *infusión curricular*. Es decir, “esta técnica consiste en infundir en el diseño y aplicación del curriculum ordinario todos los elementos de un curriculum que se saliera de lo propiamente ordinario” (Aguaded, Vilas y Ponce, 2010, p. 184). Desarrollarlo y ponerlo en práctica supone, en el caso de la educación intercultral, tomar cada uno de los elementos de las programaciones de aula, es decir, valores, objetivos,

contenidos y competencias, metodología, actividades y evaluación, posteriormente implementar en el diseño esos mismos elementos pero de un curriculum intercultural, y finalmente aplicar valores y objetivos de cada una de las materias interculturales, e igual sucedería con los contenidos, competencias, actividades y metodología, así como la evaluación Aguaded, Vilas y Ponce (2012). En definitiva, no es otra cosa que adaptar un verdadero curriculum intercultural a cada una de las materias, objetivos, metodologías, evaluaciones que se desarrollen en el aula.

Capítulo 3.

Realidad multicultural en el contexto de la Región de Murcia

En este tercer capítulo nos centraremos en la realidad migratoria de la Región de Murcia. Por un lado, realizaremos una descripción de los datos y cifras respecto al alumnado extranjero matriculado en las escuelas de esta comunidad. Por otro, abordaremos la diversidad cultural desde las leyes educativas y medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en este contexto.

3.1. Las migraciones en la Región de Murcia. Datos y cifras del alumnado y profesorado.

A lo largo de los siglos, los movimientos migratorios se han ido desarrollando en todas las sociedades. Estos movimientos generados por multitud de factores han ido apareciendo también en el contexto español. En relativamente un corto espacio de tiempo, España ha pasado de ser un país de

emigración a un país de inmigración, “la causa fundamental de tal fenómeno no es exógena sino endógena, es decir, inherente a las transformaciones experimentadas en España en el último medio siglo” (Vilar y Vilar, 2005, p. 15). Entre las causas endógenas que establecen Vilar y Vilar (2005) se encuentra la incorporación de España a la Unión Europea, la caída de la natalidad española en el contexto de la sociedad del bienestar, el consiguiente envejecimiento de la población y un creciente déficit de población activa.

Esta configuración comentada por Vilar y Vilar (2005) también ha sido experimentada en la Región de Murcia. Dada su situación geográfica y la base de su economía, ésta se ha mostrado como un posible destino de los diversos flujos migratorios, confiriendo a este punto geográfico, la Región de Murcia, un aumento de población inmigrante de manera ascendente. En esta línea, Gómez y Monllor (2004) realizan un análisis de la población en la Región de Murcia en la que concluyen que Murcia se caracteriza por un intenso crecimiento natural, fruto de la combinación de un descenso de la emigración a Europa y recepción de población extranjera, desarrollada principalmente entre los años ochenta y noventa. Tanto es así, que “la población inmigrante extranjera juega un importante papel en relación al crecimiento poblacional, llegando a ser el grupo mayoritario en el origen del incremento de la población de Murcia en los primeros años del siglo actual” (Gómez y Monllor, 2004, p. 138). Anteriormente y, del mismo modo, Gómez, (2002), también analiza los diversos flujos migratorios desarrollados históricamente en la Región de Murcia, circunscribiéndolos principalmente a dos grandes tipos; el residencial, que va en busca de las costas mediterráneas y el laboral, que tiene por objetivo la búsqueda de empleo, principalmente en el sector agrícola. Es por ello que

La Región de Murcia, ha sufrido un proceso acelerado de entradas de inmigrantes extranjeros, en los últimos cinco años, que ha cambiado su tradicional vocación de salidas al exterior, de emigración, por la de nuevo espacio de acogidas, de inmigración (Gómez, 2002, p. 102).

Concretamente “Murcia es la Comunidad española con el porcentaje de inmigrantes laborales extranjeros más elevado en relación a su población” (Vilar y Vilar, 2005, p. 16).

Al mismo tiempo, la Región de Murcia, ha ido aumentando su población inmigrante de manera ascendente tal y como hemos comentando. Es decir, en el año 2002 la Región de Murcia contaba con 83.511 extranjeros empadronados, cifra que ascendió hasta 181.773 en el año 2006, situándose en 2014 en 215.869, según datos del Centro Regional de Estadística de Murcia (2015).

Como dato en relación al crecimiento de la Región de Murcia, aportamos el avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015, donde cabe señalar que la Región de Murcia junto a las Islas Baleares son las dos únicas comunidades del conjunto del territorio español que no disminuyen en número de habitantes, es más, muy al contrario, aumentan. Concretamente la Región de Murcia aumenta en 231 habitantes. En cuanto a la población extranjera es también la Región de Murcia, la que se sitúa en tercer lugar, con un 14.2% de población extranjera, solo por detrás de las Islas Baleares y la comunidad autónoma de Melilla.

A continuación, presentamos las cifras de población por municipios de la Región de Murcia (Cfr. Anexo 1), indicando que los datos ofrecidos corresponden a población empadronada en la Región de Murcia, obviando aquella población que reside en la Región y no quedan datos registrados por multiplicidad de factores que no son estudio en esta investigación. En su totalidad, la Región de Murcia, desde el año 2005 al año 2014, experimentó un aumento del 9,8%, un crecimiento que también se ha visto reflejado en todos los municipios de la Región. En mayor medida podemos destacar el crecimiento del municipio de Villanueva del Río Segura con un crecimiento del 35%. Del mismo modo, los municipios de Alguazas, Los Alcázares, Ceutí, La Unión, Molina de Segura y Torre-Pacheco, crecieron durante este período

entre un 20% y un 30% aproximadamente. Concretamente, el municipio de Murcia creció un 7%, situándose en 2014 con una población total de 439. 712 habitantes. El segundo municipio con más población de la Región, Cartagena, experimentó un crecimiento del 6%. En la mayoría de los municipios el crecimiento se sitúa entre el 1 y el 10%, siendo estos los municipios de; Abanilla, Abarán, Alcantarilla, Blanca, Bullas, Calasparra, Campos del río, Caravaca de la Cruz, Cehegín, Cieza, Jumilla, Lorca, Mula, Pliego, Ricote y Yecla. Otros municipios como Águilas, Alhama de Murcia, Archena, Beniel, Fortuna, Fuente Álamo, Librilla, Lorquí, Mazarrón, Puerto Lumbreras, Santomera, Las Torres de Cotillas y Totana, experimentaron un crecimiento mayor, entre el 10% y el 20%. Por el contrario, también hubo otros municipios como, Albudeite, Moratalla, Ojós, y Ulea, que sufrieron una pérdida de población de entre el 1% y 5% entre los años 2005 y 2014. La mayor pérdida de población la experimentó el municipio de Ricote, con hasta un 10% menos de su población, siendo en el año 2005 de 1.538 habitantes y descendiendo en 2014 hasta los 1.398 habitantes.

El crecimiento o decrecimiento de la población se debe a multiplicidad de factores, entre ellos, podemos destacar a la población extranjera dado que en la Región de Murcia creció un 31% durante los años 2005-2014 (Cfr. Anexo 2). El aumento más significativo, en porcentaje, fue experimentado por el municipio de Ulea, un 131%, pasando de 29 extranjeros en 2005 a 67 en 2015. Seguidamente, municipios como Abanilla, Alguazas, Blanca, Campos del Río, Cehegín, Librilla, y San Pedro del Pinatar crecieron en población extranjera entre el 80% y el 113%. Por el contrario, aquellos municipios que experimentaron pérdidas de población extranjera fueron, Albudeite, Yecla, y en mayor medida, Ricote, con un 35%. El resto de municipios están situados en una media de crecimiento en torno al 43%. Finalmente, los municipios con más población de la Región, Murcia y Cartagena, aumentaron en población extranjera en torno al 20%, situándose en 2015 con una población extranjera de 51.282 habitantes y 27. 467 habitantes respectivamente.

De entre las diversas nacionalidades de las que proceden los extranjeros residentes en la Región de Murcia, podemos indicar que África y Europa del sur son las procedencias más numerosas, seguidas de los países de América del Sur, América Central y América del Norte, en menor medida (Cfr. Anexo 3). También hemos de destacar que los extranjeros provenientes de África y Asia desde el año 2005 han ido en aumento. Por el contrario, la población proveniente de América del sur ha sufrido un descenso de población, pasando de 74.838 habitantes en 2004 a 57.245 habitantes en 2015, este descenso se sitúa a partir del año 2009. De un modo más tardío, en el año 2012, la población proveniente de Europa empieza a descender también en su llegada a España.

Podemos señalar que en la Región de Murcia históricamente el

El colectivo de inmigrantes ha experimentado modificaciones importantes no solo en número sino también en su composición. En 1975 los dos tercios de los extranjeros procedían de otros países de Europa. Ahora apenas son un tercio del total. En la Comunidad de Murcia los 861 extranjeros censados en el 75 eran europeos en casi su totalidad. Por el contrario, más del 80% de los 65.500 extranjeros computados en diciembre de 2001 como residentes en la Región murciana -en realidad su número sobrepasa ya entonces los 100.000- eran extracomunitarios: magrebíes, ecuatorianos, subsaharianos y eslavos principalmente (Vilar y Vilar, 2006, p. 19).

Estas dinámicas poblacionales también tienen su transcendencia, en el número de matrículas escolares que han ido aumentando en los últimos años. Concretamente, en materia de educación, Murcia se sitúa, según el Ministerio de Educación y Ciencia (2014)¹, en relación con el número de alumnado extranjero en el sexto puesto, con un 11,4% de alumnado extranjero. Lo cual nos lleva a determinar que las aulas educativas de esta región se han convertido en un mosaico de lenguas y culturas más heterogéneo.

¹ Datos y Cifras del curso 2014/2015.

Dado el mosaico poblacional que se encuentra en la Región de Murcia y que se evidencia también en las aulas escolares de dicha región podemos indicar que, como explica Gómez (2003), la población escolar extranjera en esta Región es numerosa, más concretamente en referencia al sexo, los hombres son más numerosos que las mujeres, aunque con cierta tendencia a aumentar, sobre todo aquellos alumnos de origen latinoamericano. También destaca que esta población escolar extranjera tiene tendencia, por diversas razones entre las que destacan aquellas referentes al ámbito laboral, a encontrarse en una continua movilidad. Además incluye que el cambio de modelos migratorios, esto es, que las migraciones se plantean en el lugar de acogida con una estancia más permanente por parte de los inmigrantes, hace que se tengan hijos en el lugar de acogida, dando lugar así a lo que se conoce como la segunda generación (Ruiz, 2000).

De un modo más gráfico podemos observar, en la Tabla 2, desde el curso 2003-2004 y hasta el curso 2013-2014, el aumento del alumnado extranjero en España (Datos y Cifras, 2014). Podemos señalar que el aumento experimentado ha sido del 45%. En general, todas las enseñanzas han experimentado un aumento importante durante una década. La Educación Primaria consiguió aumentar en ese mismo periodo de tiempo un 28%, pasando de 174.722 matrículas en el curso 2003/2004 a 243.113 matrículas en el curso 2013/2014.

Tabla 2:
Evolución del alumnado extranjero en España

Cursos	2003-04	2008-09	2012-13	2013-14
TOTAL	402.116	755.587	763.215	731.167
Enseñanzas de Régimen General	392.774	730.118	732.793	705.575
E. Infantil	78.986	126.920	151.334	152.214
E. Primaria	174.722	308.896	257.158	243.113
Educación Especial	1.331	3.312	3.974	3.924
ESO	107.533	216.585	205.128	190.126
Bachilleratos	15.520	33.493	47.991	47.710
FP - Ciclos Formativos Grado Medio	5.681	18.557	31.530	31.962
FP - Ciclos Formativos Grado Superior	5.859	13.636	18.171	17.798
Programas de Cualificación Profesional Inicial (1)	3.142	8.719	17.507	16.520
No consta enseñanza (EE. Rég. General)	-	-	-	2.208
Enseñanzas de Régimen Especial	9.342	25.469	30.422	25.592

Fuente: Elaboración propia a partir de Datos y Cifras (2014)

(1) En los cursos 2003-04 y 2008-09 se incluye alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

Es evidente que estos y otros cambios hacen que la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia² se plantee actuar sobre el tipo de necesidades educativas que puedan presentar en lo referente a la recepción en las aulas de alumnado extranjero.

En cuanto a los datos que nos ofrece la Región de Murcia en relación al alumnado de Educación Primaria matriculado en el curso 2009/2010 y hasta el curso 2012/2013 destacamos, en la Tabla 3, la evolución del alumnado matriculado según enseñanza y, atendiendo al mismo tiempo, a la titularidad del centro.

² En la actualidad esta consejería corresponde a Consejería de Educación y Universidades.

Tabla 3:
Evolución del alumnado de Educación Primaria matriculado según la titularidad de centro

		Régimen General	Educación Primaria
2009/2010	TOTAL	271.783	101.103
	Pública	196.603	72.048
	Privada	75.180	29.055
2010/2011	TOTAL	277.328	102.530
	Pública	201.080	72.716
	Privada	76.248	29.814
2011/2012	TOTAL	278.955	103.180
	Pública	201.531	72.515
	Privada	77.424	30.665
2012/2013	TOTAL	282.985	104.671
	Pública	204.466	73.305
	Privada	78.519	31.366

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro Regional de Estadística de Murcia. Fecha de actualización: 22/10/2014.

En la Región de Murcia, observamos que el curso 2012/2013 fue el que más matriculas en general recibió en la etapa de Educación Primaria. A lo largo de los cursos mencionados, las matriculaciones en relación a la titularidad del centro han sido fundamentalmente centros educativos con titularidad pública, sin obviar que también las matrículas de titularidad privada en Educación Primaria durante los cursos 2009/2014 han ido en aumento. Al mismo tiempo, y como se puede mostrar a continuación en la Tabla 4, en el municipio de Murcia fue durante el curso escolar 2012/2013, donde más alumnado de Educación Primaria recibieran los centros educativos, según titularidad de centro. Al igual que ocurriera en el total de la Región de Murcia, en el municipio de Murcia la titularidad de las matrículas de Educación Primaria se realizan en centros públicos, sin desestimar el crecimiento que curso a curso han ido experimentando también los centros de titularidad privada en relación al número de matrículas de Educación Primaria.

Tabla 4:

Evolución del alumnado matriculado en el municipio de Murcia según enseñanza y titularidad de centro

		Régimen General	Educación Primaria
2009/2010	TOTAL	82.614	29.848
	Pública	50.921	17.823
	Privada	31.693	12.025
2010/2011	TOTAL	84.601	30.183
	Pública	52.581	17.959
	Privada	32.020	12.224
2011/2012	TOTAL	85.678	30.512
	Pública	53.000	17.964
	Privada	32.678	12.548
2012/2013	TOTAL	86.351	31.163
	Pública	53.814	18.348
	Privada	32.537	12.815

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro Regional de Estadística de Murcia. Fecha de actualización: 12/11/2014.

En relación al alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en la Región de Murcia y que presentamos a continuación en la Tabla 5, podemos observar que el 35,5% del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias se encuentra en la etapa educativa de Educación Primaria. La Educación Secundaria Obligatoria, con un 30% se encuentra en segundo lugar en relación al alumnado extranjero matriculado; finalmente la Educación Infantil representa el 21%, en el global de las matrículas extranjeras en cuanto al total. Las enseñanzas de Bachillerato y Ciclos formativos se encuentran entre el 6 y 5%, respectivamente. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial representan únicamente el 2,5%. Las enseñanzas de Educación Especial y Bachillerato a distancia no llegan a representar el 1% de las matrículas de alumnado extranjero en la Región de Murcia. Finalmente, las enseñanzas de Régimen Especial, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas del Deporte, representa el 3% en relación al alumnado extranjero matriculado.

Centrándonos en el alumnado extranjero matriculado en Educación Primaria y en los municipios que podemos señalar como más significativos, dado que acogen a un mayor número de matrículas, encontramos en primer lugar el municipio de Murcia, con un total de 7.801. En el año 2014, 2.504, un 21%, se

produjeron en Educación Primaria. La Educación Secundaria Obligatoria recibió un 29% y, Educación Infantil un 20%. En segundo lugar, con un total de 4.690 matrículas encontramos al municipio de Cartagena, del mismo modo, el mayor número de matrículas de alumnado extranjero se sitúa en Educación Primaria, en este caso con un 37% de entre todas las matrículas realizadas. En menor medida, con un 26% se sitúa la Enseñanzas Secundaria Obligatoria y, finalmente la Educación Primaria recibe un 20% de alumnado extranjero matriculado. Municipios como Lorca, Molina de Segura, San Javier, San Pedro del Pinatar, Torre-Pacheco y Totana se encuentra entre las 1.000 y 3.000 matrículas de alumnado extranjero, también principalmente produciéndose éstas en la etapa educativa de Educación Primaria.

Tabla 5:
Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias

	Régimen General	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Especial	E.S.O	Bachiller	Ciclos formativos	PCPI
MURCIA (Región de)	33.411	7.130	11.860	143	9.623	1.992	1.592	806
Abanilla	65	18	25		20	1		1
Abarán	219	41	101		51	14	4	8
Águilas	608	108	182		204	50	37	27
Albudeite	2		2					
Alcantarilla	737	137	235	6	234	53	35	37
Alcázares (Los)	712	190	227		235	42		18
Aledo	2		2					
Alguazas	314	70	102		89	16	15	22
Alhama de Murcia	810	169	330		224	31	45	11
Archena	390	74	147	1	118	25	5	20
Beniel	408	108	165		118	10	3	4
Blanca	173	50	75		36	8		4
Bullas	119	12	56		47	4		
Calasparra	167	27	65		51	11	6	7
Campos del Río	13	7	6					
Caravaca de la Cruz	329	32	107	3	112	34	30	6
Cartagena	4.690	933	1.780	31	1.232	214	316	110
Cehegín	234	42	119		56	7	1	9
Ceutí	174	36	53		61	7	11	6
Cieza	482	112	166	6	128	32	31	7
Fortuna	258	68	106		71	8	4	1
Fuente Álamo	908	177	358	1	288	43	16	25
Jumilla	564	106	188	2	210	30	22	6
Librilla	55	11	27		14			3
Lorca	2.671	623	927	19	724	136	123	76
Lorquí	114	20	47		42	3		2
Mazarrón	787	232	192	5	269	44	32	13
Molina de Segura	1.306	221	454		390	157	65	19
Moratalla	30	7	15		3	2	2	1
Mula	308	63	117	2	96	16	10	4
Murcia	7.801	1.593	2.504	34	2.259	575	543	171
Ojós	1		1					
Pliego	81	17	30		27	7		
Puerto Lumbreras	345	90	126		93	21	8	7
Ricote	2		2					
San Javier	1.342	322	445	19	372	114	40	30
San Pedro del Pinatar	1.004	265	382	1	263	39	33	21
Santomera	506	131	196	3	137	23	11	5
Torre-Pacheco	2.228	504	883	1	615	89	72	64
Torres de Cotillas (Las)	252	53	88		74	19	12	6
Totana	1.156	269	414	2	359	60	30	22
Ulea	8	4	4					
Unión (La)	525	130	224	4	121	23	7	16
Villanueva del Río Segura	1		1					
Yecla	510	58	184	3	180	24	23	17

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro Regional de Estadística de Murcia. Total - 2012/2013

En relación a la nacionalidad de procedencia del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias, Tabla 6, podemos constatar que la procedencia, al igual que ocurriera con el total de población, es mayoritariamente de América seguida de África, para el municipio de Murcia y, del mismo modo, para el municipio de Cartagena. Tan solo el municipio de Torre-Pacheco presenta la nacionalidad africana mayor que la americana. Los datos que representan al municipio de Murcia concretamente son un 40% de alumnado extranjero proveniente de América, principalmente de América del Sur, y un 36% proveniente de África.

Tabla 6:
Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias según municipio y nacionalidad, por continentes

Población	TOTAL	Europa	Europa no comunitaria	África	América	América del Norte	América Central	América del Sur	Asia
Abanilla	65	21		38	6			6	
Abarán	219	11	3	126	79		3	76	3
Águilas	608	125	24	197	252		6	246	31
Alcantarilla	737	96	23	257	352	2	16	334	30
Alcázares (Los)	712	120	24	349	204	2	10	192	39
Alguazas	314	23	4	192	97		1	96	2
Alhama de Murcia	810	100	5	505	198		7	191	7
Archena	390	49	16	107	230		1	229	3
Beniel	408	120	45	228	57			57	3
Blanca	173	14	2	136	21	1	3	17	2
Bullas	119	41		15	62	1		61	1
Calasparra	167	38	7	34	83			83	10
Campos del Río	13	1		10					2
Caravaca de la Cruz	347	101	8	20	216		8	208	8
Cartagena	4.825	583	118	2.949	1.157	17	38	1.102	114
Cehegín	234	136		59	28			28	11
Ceutí	174	32	9	57	82	2	2	78	3
Cieza	488	64	18	222	186		18	168	16
Fortuna	258	42	13	183	31			31	1
Fuente Álamo	908	77	9	587	239		2	237	4
Jumilla	564	49	1	207	304	1	2	301	4
Librilla	55	7	1	39	8			8	1
Lorca	2.774	267	32	1.101	1.353	5	52	1.296	45
Lorquí	114	13	1	54	43			43	4
Mazarrón	810	192	10	360	243		9	234	14
Molina de Segura	1.363	400	54	383	544	10	32	502	33
Moratalla	30	10	1	13	6			6	1
Mula	317	30		114	166	1		165	6
Murcia	8.384	1.445	637	3.073	3.406	55	147	3.204	450
Pliego	81	44	2	30	7			7	
Puerto Lumbreras	345	82	8	159	97		8	89	5
San Javier	1.449	222	54	772	429	5	14	410	26
San Pedro del Pinatar	1.004	326	86	487	169	5	4	160	22
Santomera	506	55	16	297	134		3	131	17
Torre-Pacheco	2.228	241	15	1.488	416	7	13	396	82
Torres de Cotillas (Las)	252	34	9	107	103	2		101	8
Totana	1.178	124	10	182	816		15	801	20
Ulea	8	1		7					
Unión (La)	525	13		436	70		4	66	6
Yecla	514	49	3	104	351	6	13	332	10

Fuente: Centro Regional de Estadística de Murcia

Podemos indicar que “la integración de niños, menores y adultos extranjeros e hijos de extranjeros inmigrados, básicamente mediante la educación, es uno de los grandes retos que se plantea la sociedad murciana actual” (Vilar y Vilar, 2005, p. 16). Y el profesorado es uno de los agentes a tener en cuenta para llevar a término tal fin. En la siguiente tabla, Tabla 7, podemos observar que durante el curso 2012/2013, el profesorado de Educación Primaria y Educación Infantil estaba compuesto por un total de 12.764 docentes. Junto con el profesorado de Educación Infantil es el más numeroso. También señalamos la gran diferenciación en cuanto al número de docentes que existe entre hombres y mujeres en la etapa educativa de Educación Primaria y que, también, se hace extensiva al resto de etapas. Esta diferencia es bastante significativa, siendo la diferencia de 10.177 profesoras frente a 2.587 profesores. También en Educación Especial, son las mujeres más representadas que los hombres, 320 profesoras frente a 72 profesores. En el resto de enseñanzas la diferencia en torno al sexo no es significativa.

	TOTAL			Pública			Privada		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	24.011	7.437	16.574	18.495	5.830	12.665	5.516	1.607	3.909
E. Infantil y E. Primaria	12.764	2.587	10.177	9.793	2.007	7.786	2.971	580	2.391
ESO, Bachilleratos y FP	9.035	4.040	4.995	6.856	3.150	3.706	2.179	890	1.289
Ambos grupos	1.820	738	1.082	1.529	615	914	291	123	168
E. Especial Específica	392	72	320	317	58	259	75	14	61

Fuente: Elaboración Propia. Centro Regional de Estadística de Murcia Fecha de actualización: 29/09/2014.

Del mismo modo, en la Tabla 8, se recoge el número de docentes en la Región de Murcia según municipio y clase de centro. Podemos observar que en el caso de la Educación Primaria, tanto en centros únicos como en centros acompañados de otras enseñanzas, la Educación Primaria acoge a un gran número de docentes. Centrándonos en el municipio de Murcia, encontramos un total de 7.267 profesores, un 30% del total de la Región, de los cuales 2.535, un 34% sobre los docentes que se encuentran en el municipio de

Murcia, se insertan en centros educativos de Educación Primaria, un 15% lo hacen también en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y, finalmente un 14,5% lo hacen en centros de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Tabla 8:
Profesorado según municipio y clase de centro Total - 2012/2013

	ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL	Centros E. Infantil	Centros E. Primaria	Centros E. Primaria y ESO	Centros ESO y/o Bachilleratos y/o FP	Centros de E. Primaria, ESO y Bachilleratos/FP	Centros específicos de E. Especial	Actuaciones PCPI
MURCIA (Región de)	24.011	950	9.779	2.612	7.910	2.355	291	114
Abanilla	99		63		36			
Abarán	218	8	108	26	74			2
Águilas	526	8	264	62	188			4
Albudeite	19		19					
Alcantarilla	681	23	247	43	257	92	13	6
Alcázares (Los)	236	9	98		60	67		2
Aledo	12		12					
Alguazas	174	12	72		49	39		2
Alhama de Murcia	355	18	196		141			
Archena	360	12	157	44	144			3
Beniel	166		73	30	63			
Blanca	103		44	21	36			2
Bullas	179	22	68	24	65			
Calasparra	160	6	62	25	65			2
Campos del Río	22	4	18					
Caravaca de la Cruz	467	5	198	46	197		19	2
Cartagena	3.457	142	1.382	156	1.113	607	46	11
Cehegín	253	12	110	35	96			
Ceuti	189	6	109		74			
Cieza	560	18	186	157	185		12	2
Fortuna	183	23	92		68			
Fuente Álamo	293		148		107	38		
Jumilla	384		172	45	159		8	
Librilla	69	9	37		23			
Lorca	1.475	32	690	80	568	53	46	6
Lorquí	97	7	51		39			
Mazarrón	463	1	254	35	173			
Molina de Segura	1.188	95	390	44	342	312		5
Moratalla	136		60	27	49			
Mula	310	7	101	98	104			
Murcia	7.267	301	2.535	1.088	2.156	1.055	91	41

Tabla 8:
Profesorado según municipio y clase de centro Total - 2012/2013

	ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL	Centros E. Infantil	Centros E. Primaria	Centros E. Primaria y ESO	Centros ESO y/o Bachilleratos y/o FP	Centros de E. Primaria, ESO y Bachilleratos/FP	Centros específicos de E. Especial	Actuaciones PCPI
Ojós	9		9					
Pliego	64		35		29			
Puerto Lumbreras	206	3	125		78			
Ricote	16		16					
San Javier	504	17	223	41	192		26	5
San Pedro del Pinatar	386	13	163	66	140			4
Santomera	265	8	136		87	34		
Torre-Pacheco	668	34	293	80	198	58		5
Torres de Cotillas (Las)	338	17	147	82	90			2
Totana	500	17	210	121	150			2
Ulea	13		13					
Unión (La)	338	15	122	77	100		22	2
Villanueva del Río Segura	19		19					
Yecla	584	46	252	59	215		8	4

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro Regional de Estadística de Murcia. Fecha de actualización: 29/09/2014.

3.2. La diversidad cultural desde las leyes educativas y medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia.

Los datos descritos anteriormente configuran una nueva estructura social que evidencia una serie de beneficios para la población murciana, entendidos éstos como mayor mano de obra, un crecimiento en materia de sanidad y educación, etc. De cara a dar respuesta a esta población extranjera cuyo destino es la Región de Murcia y desde el año 2000 a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se le transfieren competencias en materia de educación, que opta por un modelo educativo intercultural, a fin de garantizar la escolarización de este alumnado y a mejorar la calidad en la enseñanza.

De este modo, esta comunidad desarrolla un plan para todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. Concretamente, en el año 2002-2004 se aprueba el primer “Plan para la Integración Social de los Inmigrantes de la Región de Murcia”, con el fin de gestionar una nueva dinámica social, abordando cuestiones como la escolarización de los/as niños/as en nuestro país, la asistencia sanitaria o la atención social. Es precisamente, la educación sobre la que queremos centrarnos a continuación, y así lo evidencia también el Plan para la Integración social de las personas inmigrantes de la Región de Murcia 2006/2009, donde se señala, de manera más significativa que en los anteriores planes, la recepción en las escuelas de un alumnado culturalmente diverso.

Respondiendo a este aumento de población de origen extranjero en la Región de Murcia se elabora, como hemos mencionado, un “Plan para la integración social de las personas inmigrantes 2006 -2009³”, que no va únicamente dirigido a la población inmigrante sino que incluye también a la población autóctona. El principal objetivo de este Plan, en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, se centra en dar una respuesta a la situación creada por la incorporación a las aulas de alumnado extranjero.

Antes de describir las normativas con las que la escuela atiende a la diversidad cultural en la Región de Murcia nos situamos remontándonos a la propia Constitución Española de 1978, ésta ya indicaba la adecuación de los poderes públicos para garantizar la educación como un derecho social básico. De forma general, algunas de las diferentes normativas educativas han hecho referencia de una manera u otra a la diversidad del alumnado: destacando entre ellas la Ley 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) que reconocía el derecho y la igualdad de oportunidades en la educación para todos los españoles y los extranjeros residentes en España; la

³ Dicho Plan está elaborado por la Dirección General de Inmigración y Voluntariado, de la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que plantea el principio de educación permanente, amplía la oferta educativa a infantil y extiende la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, incluyendo además en su Título V “De la compensación de desigualdades en la educación” medidas de discriminación positiva con el objeto de compensar desigualdades. A continuación, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación ya en el Título Preliminar, Capítulo I “De los principios de calidad” hace mención a la equidad con la pretensión de garantizar la igualdad de oportunidades de calidad a través de la educación respetando los principios democráticos, derechos y libertades fundamentales. También hace alusión en sus principios a la responsabilidad y cohesión social como mejora de la sociedad con el fin de superar las discriminaciones. En el Capítulo VII “de atención a los alumnos con necesidades específicas” en la Sección 1ª “De la igualdad de oportunidades para una educación de calidad” en su artículo 40 señala que serán las comunidades autónomas las encargadas de paliar las situaciones de desventaja social y, del mismo modo, en su Sección 2ª, artículo 42 “Incorporación al sistema educativo” señala que las administraciones favorecerán el acceso a los alumnos procedentes de países extranjeros, concretamente a través del desarrollo de aulas específicas.

Posteriormente y con el cambio de ley, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), en su Título II “Equidad en Educación” Capítulo II, Compensación de las desigualdades en educación, trata también de paliar las desigualdades sociales de manera que no incidan en la escuela y que ésta pueda superarlas si existieran. Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no añade nada específico respecto de la anterior ley, aunque a lo largo de su preámbulo sí hace mención a que las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global requieren de cambios normativos acordes con las nuevas necesidades y exigencias. También señala -en relación a la equidad e igualdad de oportunidades- hacia la educación como elemento transformador.

De un modo más concreto y dado que las administraciones tienen la responsabilidad de atender a las necesidades específicas del alumnado, la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia, basándose en éstas y otras leyes, atiende a la diversidad del alumnado a través de una serie de actuaciones, las cuales se formalizan en torno a la normativa que atiende a la diversidad en la Región. Esta normativa se refiere a: Necesidades Educativas Especiales; Altas Capacidades Intelectuales; Absentismo y abandono escolar; Orientación Educativa; Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje; Integración Tardía al Sistema Educativo y, por último, Compensación de desigualdades en educación. Sobre estos dos últimos apartados centramos nuestro análisis, ya que desde aquí se hace referencia expresa a la atención al alumnado extranjero.

3.2.1. La compensación de desigualdades en la Región de Murcia

El Real Decreto 1.174/83 de 27 de Abril 1983, marca el nacimiento oficial en España de la Educación Compensatoria, entendiéndola como “la atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son específicamente acusadas, respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece”.

En la Región de Murcia, la Educación Compensatoria se gestiona a través del Servicio de Atención a la Diversidad (Decreto 88/2000, de 22 de junio, art. 42) al que le corresponde el ejercicio de las competencias sobre educación especial, educación compensatoria e intercultural, y la coordinación de la actividad orientadora y evaluación psicopedagógica de los alumnos de enseñanzas no universitarias.

La aparición del concepto de Educación Compensatoria, como superación del ineficaz “principio de igualdad de oportunidades”, evidencia la necesidad de introducir mecanismos correctores que equilibren las desigualdades de partida en la educación, compensándolas a través de la discriminación positiva, así lo indica el Servicio de Atención a la Diversidad, dependiente de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación de la Región de Murcia. Del

mismo modo, este servicio señala en sus documentos la necesidad de crear una escuela más plural y próxima a todos los ciudadanos. Este servicio y en relación a los docentes señala que el profesorado que atiende a este alumnado no ha sido preparado ni entrenado para ello. En la carrera profesional no hay formación específica, los centros, por sus difíciles condiciones tienden a no tener plantillas estables y con menos experiencia.

Por otro lado, considera este servicio de atención a la diversidad, cierta resistencia a aceptar que la atención a la diversidad es una tarea de todos, no únicamente señalada como una tarea del centro, sino también de las instituciones donde la escuela se inserta. La pluralidad del alumnado y aumento del alumnado extranjero, nos pone en relación con la necesidad de responder a nuevas demandas con nuevos ciudadanos que provienen de culturas, lenguas, etc., diferentes y que dibujan un panorama de pluralidad cultural.

La Región de Murcia en materia de compensación educativa y desarrollo intercultural está orientada a la consecución de los siguientes objetivos:

- Continuar en el desarrollo de medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención del alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa, fomentando la participación de diferentes sectores de la Comunidad Educativa y Estamentos Sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas y con especiales dificultades sociales.

- Impulsar la coordinación y colaboración de la iniciativa social con la acción educativa de las distintas Administraciones, Instituciones y organizaciones no gubernamentales, para la convergencia y desarrollo de las acciones compensadoras previstas en este Plan⁴.

De entre los ámbitos de actuación destacan, la atención a la población escolar en situación de desventaja socio - educativa, la atención a la población escolar en situación de desventaja en el medio rural, la población escolar que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueden asistir al centro educativo y, finalmente, el desarrollo de la Educación Intercultural, en el que se convierte en prioritario la integración de las minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia, valorando la diferencia como elemento enriquecedor, favoreciendo la interacción y el intercambio comunicativo entre los diferentes grupos culturales presentes en el contexto educativo.

La determinación de que un centro escolar sea provisto de Educación Compensatoria o no corresponde a una serie de consideraciones relacionadas con la realidad sociocultural del centro, situación socioeconómica de las familias de los alumnos que se inscriben en cada centro, la realidad interna de cada centro, y en relación al profesorado, cada centro ha de tener presente las características singulares del profesorado, referidas principalmente, a perspectivas de estabilidad en el centro, a experiencia profesional en actuaciones compensadoras, al grado de formación específica y de sensibilización personal.

Los centros que acogen alumnado extranjero deben dotarse de un Plan de Acogida, establecido en el Proyecto Educativo, Compensador e Intercultural y explicitarlo en el Plan de Acción Tutorial del centro, así lo establece la Región de Murcia.

⁴ Plan Regional de Solidaridad en la Educación (2001-2003).

De entre las modalidades organizativas, -agrupamientos flexibles, grupos de refuerzo educativo y grupos específicos o aulas de acogida- cabe señalar que éstas en Educación Infantil y Primaria han de tener un carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización, evitando la adopción de fórmulas organizativas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de carácter segregador. Únicamente con carácter excepcional los centros educativos de educación primaria permitirán la atención al alumnado, individualizada o en pequeño grupo, para facilitar la adquisición de objetivos específicos.

Así pues el Servicio de Atención a la diversidad y en función de las características de cada centro se podrá establecer como modalidades organizativas de compensación educativa las siguientes medidas: (a) apoyo a grupos en el aula ordinaria, con el fin de conseguir la máxima integración y normalización en la atención a este alumnado; (b) grupos de apoyo fuera del aula ordinaria; (c) aulas taller para grupos específicos de compensación educativa, destinados a aquellos que presentan dificultades de adaptación, desmotivación hacia el trabajo y riesgo de abandono escolar; y finalmente (en educación secundaria obligatoria), (d) aulas ocupacionales para la compensación educativa para el alumnado en situación de desventaja, que además de presentar el desfase curricular correspondiente, valore de manera negativa el marco escolar, presente dificultades de adaptación o haya seguido una escolarización muy irregular hasta el momento.

En relación a la Integración Tardía al Sistema Educativo, ésta es tratada en la Orden de 16 de diciembre de 2005 de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se establecen y regulan las Aulas de Acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Región de Murcia. Esta Orden determina que el presente aumento del alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua castellana debe ser atendido en estas aulas lo más rápidamente posible, con el fin de integrarlo en el ámbito escolar y social. Esta acción cuenta con tres niveles posibles: Nivel I cuya permanencia no será superior a tres meses, Nivel II, un curso escolar, además del tiempo

transcurrido en el Nivel I y, por último, Nivel III al que se accede una vez agotado el tiempo en el nivel anterior.

Otra orden posterior que atiende al alumnado extranjero en el marco de la Incorporación Tardía al Sistema Educativo es la Orden de 18 de octubre de 2007 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de español para extranjeros y se incluyen algunas orientaciones curriculares. Los destinatarios son alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria cuya lengua materna no sea el español y presenten graves carencias lingüísticas en dicha lengua.

Por otra parte, de entre las actividades concretas que desarrolla la Consejería de Educación, Formación y Empleo, destaca la creación de Centros de Animación Documental Intercultural, (CADI)⁵ con el fin de compensar las desigualdades sociales así como apoyar las políticas educativas compensadoras. Tiene entre otros fines los que siguen:

- Asesorar al profesorado en materia de atención a la diversidad cultural y lingüística;
- Construir un fondo documental y bibliográfico; y,
- Establecer relaciones entre diversos organismos como puede ser Universidad u otros organismos oficiales con el fin de desarrollar e impulsar acciones interculturales con todos los agentes implicados.

Finalmente y en función de las competencias que el Gobierno central concede a la Región de Murcia para la gestión de los niveles, I, II y III anteriormente descritos, en materia de atención al alumnado de habla no castellana, encontramos: Español lengua extranjera, (ELE) y Segunda lengua (EL2) e Interculturalidad. Destinadas, claro está, al conocimiento de la lengua castellana para aquellos alumnos que la desconocen.

⁵ También se desarrolla esta acción en el ámbito rural, Centros de Animación y Documentación para la Escuela Rural, (CADER), con el fin, no únicamente de ayudar al profesorado, sino también de facilitar la tarea de socialización del alumno.

Como marco general en relación a la atención del alumnado extranjero y el aprendizaje de la lengua castellana, hemos de indicar que estas actuaciones se consolidan a través de un plan, concretamente el denominado Plan Regional de Solidaridad en Educación (2001). Éste tiene por objeto garantizar que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por factores relacionados con la desigualdad social o medio rural, con la finalidad de dar respuesta al alumnado con rasgos socio-culturales distintos al marco escolar normalizado y multicultural; componer las medidas necesarias para que las situaciones transitorias de salud no generen desigualdades; y para educar en base a los valores de tolerancia, respeto, libertad, paz y solidaridad (Navarro, 2002). Es definitiva, que cualquier situación que pueda desviar al alumno de la línea normalizada de la escolarización no suponga una dificultad para éste ni para su progreso educativo social, personal o profesional.

Este plan engloba siete ámbitos diferentes de actuación: escolarización; atención a la población escolar en situación de desventaja socio-educativa; atención a la población escolar en situación de desventaja en medio rural; población escolar que por decisiones judiciales o enfermedad no puede asistir al centro educativo; desarrollo de la educación intercultural; actuaciones complementarias y, por último, colaboración interinstitucional y participación social.

Del mismo modo, este Plan pretende no tanto un proceso unidireccional de adaptación cultural, sino que desde la escuela se sienten las bases para los futuros ciudadanos extranjeros o no, que reconozcan su diversidad cultural y sean capaces de convivir y conseguir una verdadera integración para todos y entre todos.

De entre los ámbitos del Plan, destacamos el Desarrollo de la Educación Intercultural: en el cual se especifican objetivos con la intención de potenciar la integración de las minorías étnicas y culturales desde los principios de normalización y respeto a la diferencia. Las medidas que se establecen para la consecución de este objetivo son:

- La inclusión de contenidos culturales de minorías étnicas -como el pueblo gitano y otras culturas minoritarias presentes en los centros-;
- Programas que desarrollen y mantengan la lengua y cultura de estas minorías;
- Elaboración de materiales interculturales y didácticos orientados a la integración;
- Inclusión de planes de formación permanente del profesorado en acciones específicas de educación intercultural;
- Formación en centros de equipos docentes que incorporen la perspectiva intercultural;
- Inclusión de las nuevas tecnologías que contribuyan a la construcción solidaria e intercultural;
- Apoyar y continuar con el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI) como órgano dinamizador de iniciativas en este ámbito; y,
- Establecer los medios e instrumentos humanos y materiales necesarios para el diagnóstico, apoyo y formación del profesorado que contribuyan a dar respuesta al alumnado que precise de compensación educativa y todo el alumnado en general.

Entre los demás objetivos que destacamos en este ámbito indicamos también los siguientes:

- La necesidad de apoyar a padres y madres pertenecientes a minorías étnicas, -principalmente en la participación, mediación y acompañamiento-;
- Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado gitano y, por último,
- Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante.

La compensación educativa y la atención al alumnado debe ser recogida por cada centro en el Plan de Actuación de Compensación Educativa (PACE). Este plan tiene su razón de ser como concreción del Proyecto Educativo Compensador y del Proyecto Curricular del centro, y supone la concreción en materia de compensación educativa. El Servicio de Atención a la Diversidad de la Región de Murcia, destaca que debe participar todo el profesorado a fin de buscar la complementariedad entre todos los docentes y tutores del centro.

Finalmente, como se puede constatar, la Región de Murcia se encuentra también inmersa en una serie de cambios socioeducativos, que necesitan de las respuestas más adecuadas ya que la diversidad cultural, forma parte del desarrollo diario de la actividad de los centros educativos de esta región. Del mismo modo, desde la Consejería de Educación, Cultura y Universidades con sus diferentes proyectos e iniciativas, se intenta establecer criterios que permitan a través de las políticas educativas atender las temáticas que en esta investigación se tratan, relacionadas con la diversidad cultural y utilizando éstas como medio para dar respuesta a la multiplicidad de situaciones que los escolares presenten, ya sea de manera individual o colectiva y por motivos sociales o culturales.

3.2.2. Normativa para una adecuada atención a la diversidad desde los centros educativos de la Región de Murcia

Como ya hemos ido haciendo referencia, la formación del profesorado es una acción primordial a desarrollar para atender tanto la diversidad del alumnado como las necesidades que presenta. De este modo, el Estado y concretamente la Región de Murcia también establece una normativa referente a esta cuestión, la formación docente.

El marco normativo ha ido transformando el panorama educativo de esta Región y de España en general. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que establece en su Artículo 56, que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado. Establece también que las

Administraciones Educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. En este mismo artículo, el apartado 4 recoge que las Administraciones Educativas fomentaran los programas de formación permanente del profesorado, la creación de centros o institutos para formación permanente del profesorado y la colaboración con las universidades, la administración local y otras instituciones para desarrollar tal fin.

Posteriormente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) insiste en su artículo 1 en la responsabilidad de la Administración Educativa en el impulso y en el estímulo de la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativa. A continuación, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE) establece como principios de calidad del sistema educativo el reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional, así como al fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. También esta Ley, en su artículo 56, acopia como una de las funciones del profesorado la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza. En su artículo 57, determina que las Administraciones Educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas. Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) la cual no establece diferencias significativas en cuanto a la formación docente permanente del profesorado más de lo ya establecido en la anterior ley. Finalmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, no señala ningún artículo en relación con la formación del profesorado, únicamente en su artículo 122 bis “Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes”, atribuye entre

otras cuestiones la calidad de los centros a atender a la formación del profesorado, sin concretar en nada y, en líneas generales, esta formación se destina principalmente al conocimiento de las herramientas informáticas.

Por otra parte, la normativa que en la Comunidad Autónoma de Murcia rige la formación del profesorado parte del Decreto 42/2003 de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región (BORM de 20 de mayo), estableciendo en su art. 22 que “la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia se planificará de acuerdo a un Plan Trienal que será desarrollado anualmente por los correspondientes Planes Regionales de Formación del Profesorado, los cuales integrarán los Planes de Actuación de los Centros de Profesores y Recursos (CPR). Recogerán las prioridades en materia de formación establecidas por los distintos centros directivos que la Consejería competente en materia de Educación, así como la detección de necesidades formativas del profesorado y los centros”.

De este modo y basándonos en lo que más específicamente puedan aportar cada una de las diferentes leyes educativas a esta Región, ésta apuesta, por un lado, por un modelo de formación docente que dé respuesta a las necesidades del Sistema Educativo, y por otro, que esta formación esté en suma consonancia con la Universidad, esto es, la formación inicial y otras iniciativas u organismos. Al mismo tiempo, se potencia la implantación de Centros de Profesores y Recursos con el fin de aportar una organización, planificación y actuación más concreta a la puesta en marcha de tales acciones. Cabe destacar del decreto, 42/2003 de 9 de mayo, en su art. 4, el “Plan Regional de Formación Permanente del profesorado”, en el cual para cada curso escolar, o año natural, la Dirección General competente, contando con las aportaciones y sugerencias del resto de centros directivos de la Consejería competente en materia de Educación, elaborará el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado, que concretará en Programas y actividades formativas el Plan Trienal.

Para esta investigación nos centramos en el, que aún sigue vigente según Orden de 1 de octubre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades⁶, por la que se prorroga durante el curso escolar 2014-2015, el Plan Trienal de Formación Permanente del profesorado Plan Trienal de Formación 2010/20132010-2013 y cuyos objetivos, no siendo excluyentes unos de otros, están orientados a: (1) incorporar y usar las TIC en todos los aspectos de la educación; (2) potenciar la investigación y la innovación educativa; (3) fomentar el conocimiento y la elaboración de recursos y materiales didácticos y, en cuarto y (4) mejorar la competencia profesional del profesorado.

Al mismo tiempo, este plan incorpora una serie de competencias, denominadas competencias comunes a todos los docentes, diferenciándolas de aquellas competencias comunes que van unidas a la figura docente. En relación a las competencias comunes, estas son: competencia científica; competencia didáctica; tecnologías de la información y la comunicación; gestión de grupos de alumnos, atención a la diversidad y educación en valores. Dos de estas competencias están estrechamente relacionadas con la cuestión de la diversidad cultural: la “Atención a la diversidad” y la “Educación en valores”. Respecto a la “Atención a la diversidad”, ésta es descrita por un conjunto de medidas generales de atención y otras específicas. En referencia a las primera, se incluye: individualizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, creación y aplicación de medidas de refuerzo y ampliación, adaptaciones curriculares (de acceso, significativas y no significativas) y tratamiento de la interculturalidad. En lo que se refiere a medidas específicas, éstas incluyen las competencias para atender al alumnado de necesidades educativas especiales, de altas capacidades, de aulas hospitalarias, etc.

⁶ Actualmente Consejería de Educación y Universidades

La otra competencia que incluye el Plan Trienal de Formación 2010/2013 es “Educación en valores” en la que se señala como competencia común la educación intercultural, especificando el desarrollo de capacidades para integrar adecuadamente al alumnado inmigrante y desarrollar en el alumnado valores de igualdad y de aceptación de las diferencias como elemento de enriquecimiento.

En definitiva, lo que se persigue con este documento, Plan Trienal de formación 2010/2013, y así lo señalan los ejes de formación del profesorado indicados en el mismo, es la “interacción de nuestro sistema educativo con la sociedad en la que está inmerso”, basándose en unas líneas de actuación prioritarias, de entre las que encontramos la “Atención a la diversidad”. Dichas líneas otorgan calidad al sistema educativo atendiendo

Las necesidades educativas de los alumnos en un proceso continuo de individualización y personalización de los procesos de enseñanza - aprendizaje (...) precisa de que el profesorado disponga de conocimientos y estrategias que le permitan enseñar a los alumnos con necesidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales, de la diferencia de raza o de cultura, de la procedencia social o familiar, o las que se deben a problemas de actitud y predisposición hacia el estudio (Plan trienal de formación 2010/2013, p.16).

Por ello, la Consejería de Educación, Formación y Universidades de la Región de Murcia marca los objetivos, líneas de actuación y competencias necesarias que el profesorado debe adquirir para responder con la mayor calidad y adecuación a la realidad escolar que se encuentra en las aulas de los centros educativos de esta región.

En cuanto a las actividades concretas que desarrolla este plan para el periodo 2010/2013 en relación al desarrollo de competencias, las más solicitadas por los docentes -661 actividades- son aquellas destinadas a la aplicación didáctica de las TIC, frente a aquellas relacionadas con la respuesta a la diversidad cultural -56 actividades-. De este modo, las líneas prioritarias que

desglosa este Plan Regional de Formación del Profesorado se centran principalmente en las tecnologías de la información y la comunicación, dejando otras cuestiones que favorecen la integración de la diversidad del alumnado en un plano secundario.

Como hemos nombrado, uno de los agentes gestores de dicha formación son los Centros de Profesores y Recursos (CPR), éstos están normalizados por la Orden de 1 octubre de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece la estructura y funcionamiento de dichos centros. Tal Orden dispone los objetivos de los mismos, siendo éstos la estructuración y establecimiento de los Centros de Profesores y Recursos (CPR) que delimitando su ámbito geográfico de actuación y consolidando los mismos como centros de apoyo pedagógico para los centros educativos en todo aquello relacionado con la formación permanente del profesorado. También establece las líneas de actuación, las funciones de los equipos pedagógicos, así como otras cuestiones que atañen a la organización de estos centros. Actualmente en la Región de Murcia se organiza a través de un único CPR con diversas extensiones.⁷

Estas acciones que contextualizan la labor del docente son implementadas de diferente forma según el propio contexto y según la Comunidad Autónoma donde nos encontremos. La labor docente, como hemos venido describiendo, se inscribe en pasajes determinados, por ello y siendo la Región de Murcia la Comunidad en la cual se ha desarrollado esta investigación, nos parece de especial interés destacar a continuación la situación educativa que encontramos en la misma.

⁷ Orden del 5 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se modifica la Orden de 12 de julio de 2013 por la que se suprimen ocho centros de profesores y recursos y establece la estructura, organización y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos de Murcia.

Formación docente del profesorado de Educación Primaria en Diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos.

II. MARCO EMPÍRICO

Objetivos de investigación

Tal y como hemos visto en los apartados teóricos precedentes, los movimientos migratorios desarrollados tanto en el territorio español, en general, como en la Región de Murcia, en particular, durante los últimos tiempos han configurado un panorama social que evidencia, de un modo más significativo, la heterogeneidad de la población. Si nos referimos al ámbito educativo uno de los agentes principales en la recepción y “manejo” de esta heterogeneidad, materializada en la diversidad del alumnado, es el profesorado. De ahí que, en este trabajo, nuestra mirada haya estado destinada hacia este colectivo -el profesorado- y sus trayectorias formativas así como sus demandas y necesidades en este sentido.

Para identificar lo anteriormente descrito señalamos como objetivos de investigación los siguientes:

- (1) Identificar las características socioeducativas de los centros de Educación Primaria del municipio de Murcia inscritos en el programa de Educación Compensatoria.

- (2) Describir los discursos y opiniones del profesorado de la etapa de Educación Primaria acerca de la diversidad cultural del alumnado y su gestión en los centros educativos.

- (3) Analizar la formación básica y permanente del profesorado de la etapa de Educación Primaria en torno a la diversidad cultural.

Y como objetivos específicos identificamos los que siguen:

- A. Profundizar en el contexto de los centros educativos de la muestra así como en sus propias realidades estructurales y funcionales internas.

- B. Explicar las necesidades y desafíos en torno a la diversidad cultural que señala el profesorado.

- C. Detallar las demandas y necesidades del profesorado en torno a la diversidad cultural, atendiendo especialmente a las enmarcadas en la formación.

Capítulo 4.

Diseño de investigación

En el siguiente capítulo pretendemos mostrar de manera amplia y detallada la metodología llevada a cabo para la realización de esta investigación. En primer lugar, abordaremos el planteamiento metodológico en el que nos posicionamos para dar respuesta a los objetivos planteados. En segundo lugar, describiremos la investigación señalando tanto la muestra de estudio como los instrumentos de recogida de datos utilizados: el cuestionario y la entrevista en profundidad. Finalmente, estableceremos las categorías de análisis y ejes temáticos principales que han guiado el análisis de la información recabada y que ha posibilitado la elaboración del informe que presentamos bajo el formato de esta tesis doctoral.

4. 1. Planteamiento metodológico, descripción de la investigación.

Este estudio nos sitúa en la investigación educativa, enmarcándose ésta también dentro de la investigación de las Ciencias Sociales. La investigación educativa, tal y como la entendemos nos lleva a considerar que “la investigación en educación conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda de la profundización y comprensión de los fenómenos educativos (...)” (Pereira, 2011, p. 15). Siguiendo a Gallardo (2005), “la investigación educativa intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escuela educativa” (p. 22). Por tanto, este tipo de investigación no se centra en lo generalizable sino que interpreta una realidad contextualizada desde el conocimiento de aquellas personas que desempeñan la propia labor docente *in situ*; siendo precisamente bajo estos parámetros desde donde se centra la metodología de investigación desarrollada en este estudio.

Asimismo, la investigación que aquí presentamos se sitúa en el marco de las investigaciones no experimentales, es decir, “la distinción importante entre los métodos no experimentales (...) es que los métodos de investigación no experimentales no establecen, ni pueden probar relaciones causales entre las variables” (Salkind, 1999, p. 10). En este sentido, nos posicionamos en un paradigma donde “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32).

Consideramos por tanto, tal y como señala Salkind (1999), que situamos este estudio dentro del tipo de investigaciones no experimentales (descriptiva), donde su principal propósito consiste en describir las características y fenómenos existentes, situando su marco referencial de tiempo en la actualidad y, finalmente donde el grado de control entre los factores señalados es ninguno o muy bajo. De un modo más completo lo podemos observar en la siguiente Tabla 9.

Tabla 9 Tipos de investigaciones				
Tipo de investigación	de	Propósito	Marco referencial de tiempo	Grado de control de factores
No experimental (descriptiva)		Describir las características de un fenómeno existente	Actual	Ninguno o bajo
No experimental (histórica)		Relacionar sucesos que han ocurrido en el pasado con sucesos actuales	Pasado	Ninguno o bajo
No experimental (correlacional)		Examinar las relaciones entre variables	Actual o pasado (correlación). Futuro (predicción)	Bajo o mediano
Experimental		Probar si hay verdades relaciones de causa efecto	Actual	Alto
Cuasiexperimental		Probar si hay relaciones causales sin tener pleno control	Actual o Pasado	Mediano o alto

Fuente: Elaboración propia basada en Salkind (1999)

Al mismo tiempo, Salkind (1999) califica este tipo de investigaciones no experimentales, no únicamente como una investigación autosuficiente, sino también como la base de otras investigaciones dado que la necesaria descripción de un fenómeno o grupo se precisa para abordar la significatividad en cualquiera de los tipos de investigación señalados (Salkind, 1999).

Somos conscientes que el debate acerca de las metodologías cualitativas y cuantitativas ha sido una constante en el ámbito educativo. Sin embargo, consideramos, tal y como exponen Rodríguez y Valdeoriolade (2009) que “el pluralismo metodológico, más que confundir al investigador, debe proporcionarle una diversidad metodológica que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar su actividad investigadora” (Rodríguez y Valdeoriolade, p. 10). Partiendo de la idea de que

No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y determinar las sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y la experiencia humanos. Como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos

capaces de llegar a hacer más comprensibles la experiencia objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 62).

La combinación y complementariedad de enfoques metodológicos, métodos de investigación y técnicas de recogida de datos ha ido integrándose en el ámbito de los estudios empíricos dando lugar a los denominados modelos o métodos mixtos, que a su vez pueden presentar distintos formatos: por una parte, aquellos modelos mixtos que combinan tanto métodos cuantitativos como cualitativos en una misma etapa o fase de la investigación; por otra parte, identificamos aquellos otros, métodos mixtos, que combinan ambos métodos pero aplicados en distintas fases del estudio (Pereira, 2011). Siendo en este segundo formato donde situamos nuestro estudio, utilizando en cada una de las fases de investigación, las cuales atenderemos más adelante, el método que más se ajusta a la respuesta de nuestros objetivos de investigación. Consideramos, al igual que, Díaz (2014) que “el pluralismo metodológico en las ciencias sociales se sustenta en la complejidad de situaciones y relaciones humanas y, por tanto, la preocupación por la búsqueda de técnicas e instrumentos para comprender la realidad debe trascender la rigidez y apostar por la funcionalidad, porque las exigencias de hoy no son las mismas que las de años anteriores y en consecuencia las formas de responder a ella tampoco pueden ser iguales que las de tiempo atrás (...)” (Díaz, 2014, p.18).

Centrándonos en la metodología cualitativa, ésta es “más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de acercarse al mundo empírico” (Taylor y Bodgan, 2002, p. 20). Las características que impregna la metodología cualitativa pueden sintetizarse, tal y como indica Rist (1977), en que es inductiva y su diseño de investigación es flexible, el investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva holística, también el investigador es sensible a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia y debe también suspender sus propias creencias, preceptivas o predisposiciones. Al mismo tiempo, todas las perspectivas existentes son válidas. Por otro lado y coincidente con Rist

(1977) señalamos a Ruiz (2012) que considera la investigación cualitativa bajo los mismos parámetros donde su objeto es la captación y reconstrucción de significado. El lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, el modo de organizar la información es flexible, su procedimiento es más inductivo y su orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora. Sin embargo,

Esto no significa decir que la investigación cualitativa no le preocupa la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal basado en una mirada superficial a un escenario o personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados (Taylor y Bodgan, 2002, p. 22).

Desde el enfoque cualitativo, se ofrece una visión holística, global y de conjunto de las acciones que se pretenden analizar. Se trata de intentar ofrecer una visión subjetiva de las realidades históricas y culturales que en un espacio físico y común se presentan (Hernández, 2001). El paradigma cualitativo nos ofrece una perspectiva de conjunto dentro de una realidad social concreta, teniendo en cuenta el entorno social, los agentes educativos y otro tipo de circunstancias que nos permiten identificar una realidad concreta con el fin de dar respuesta y mejorar en tal caso las situaciones que se desenvuelven en dicha realidad tras su conocimiento, en este caso de las situaciones educativas.

Desde las premisas de este paradigma y según Hernández (2001) la sociedad se relaciona en su entorno y dirige sus pautas de conducta; al mismo tiempo, la sociedad no es algo externo ni independiente a los hombres y mujeres que en ella desarrollan sus acciones y, por tanto, van construyendo significados y símbolos que configuran tal sociedad. También destaca la interpretación que los sujetos hacen de las diversas situaciones, mostrando al individuo como un ser activo, constructor y reconstructor de su propia realidad. En definitiva, el paradigma cualitativo dentro de estos márgenes, hace hincapié en la

interpretación de los hechos que los propios individuos elaboran en su relación con los demás y con el contexto.

Por tanto, el paradigma cualitativo está enfocado hacia el análisis de una realidad social en la que el individuo no aparece como agente exógeno, todo lo que le rodea le aporta contenido y significado en tanto en cuanto el individuo se convierte en sujeto constructor de su entorno social e individual. Desde el prisma del paradigma cualitativo la atención al entorno es una cuestión determinante para aproximarnos al estudio y análisis de discursos y prácticas de los que aparecen en nuestro ámbito de investigación: el profesorado.

Por otro lado, la investigación cuantitativa constituye un proceso sistemático consistente en determinados pasos a seguir que responden a una lógica en la toma de decisiones (Monje, 2011). Al mismo tiempo, a pesar de tratarse de un método sistemático también la investigación cuantitativa puede ser descriptiva y es aquí donde se sitúa nuestra investigación. Según Monje (2011) dicho tipo de investigaciones cuantitativas descriptivas se centran principalmente en descubrir mediante encuesta las características concretas de una población, con la única pretensión de describir situaciones o acontecimientos, donde la importancia no radica en comprobar determinadas hipótesis (Monje, 2011). Se persigue obtener datos estableciendo variables, tanto objetivas como subjetivas, a fin de recolectar información de los sujetos que componen una muestra determinada.

Concluyendo, esta investigación comparte la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa así como sus respectivos marcos conceptuales. Como ya hemos indicado anteriormente, entendemos la metodología cualitativa como aquella que describe incidentes clave en términos descriptivos, fundamentalmente relevantes y los sitúa en relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como el ejemplo concreto de funcionamiento de principios abstractos de organización social (Erickson, 1986). En este sentido y desde la metodología cuantitativa y su punto de vista

la pretensión es explicar, controlar y predecir los fenómenos educativos, considerando la realidad como objeto de análisis como algo natural y externo al investigador (Hernández, 2001). En primera instancia, esta metodología cuantitativa pretende conocer la realidad tal y como es.

Por tanto y siguiendo a Sandín (2003), este estudio es una “actividad orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 81). Así, en suma, los objetivos que se plantean en este estudio giran en torno al conocimiento y análisis desde las situaciones reales y actuales que acontecen en los centros escolares. Nuestro interés radica en poder identificar las necesidades formativas del profesorado desde su propio punto de vista y fruto de los conocimientos que posee desde su práctica docente, que no son una “reproducción mecánica de un saber teórico externo sino que hacen mención al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia profesional docente” (Sandín, 2003, p. 96).

4. 2. Fases de la investigación y acceso al campo

Como ya se ha señalado, en este trabajo nos situamos en una investigación de carácter descriptivo con la idea de acercarnos a una realidad educativa concreta. Apoyándonos en las fases y etapas de la investigación cualitativa que describen Rodríguez, Gil y García (1999), abordaremos también nuestra investigación. Para estos autores las distintas fases por las que transcurre la investigación está directa y estrechamente entrelazadas, cuando aún no ha finalizado una fase da comienzo la siguiente, otorgando un sentido holístico e integrador al estudio.

Todo proyecto de investigación parte de una fase preparatoria y que, según Rodríguez, Gil y García (1999), podemos diferenciar en dos grandes etapas: una primera etapa reflexiva, en la que el investigador intentará descubrir el

interés que suscita para él y las razones por las cuales elige el tema de investigación. En esta fase no hace falta que el hecho a investigar esté delimitado o definido, puede ser un área amplia de investigación. En este sentido, y aplicándonos esta primera fase reflexiva determinamos en nuestra investigación dicha área, entrelazando la formación docente con el entorno visible y latente de la configuración de una sociedad más plural. Si bien es preciso resaltar que esta investigación tiene su origen a finales de 2009 con la realización y defensa de la Tesis de Licenciatura cuyo título fue: *El profesorado y sus percepciones sobre la diversidad cultural en la Región de Murcia: necesidades formativas*. Con este trabajo quisimos recoger las opiniones y percepciones del profesorado sobre la realidad educativa existente en sus aulas, a propósito de la diversidad cultural del alumnado, identificando tanto su formación inicial como su formación permanente para responder adecuadamente a la realidad educativa de sus aulas. Para esta ocasión contamos con las opiniones de profesores/as tanto de la etapa educativa de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, siendo un total de 15 docentes entrevistados pertenecientes a centros públicos y concertados los que nos aportaron información cuyo análisis sirvió como punto de partida para un desarrollo más exhaustivo y profundo de esta temática.

La realización y finalización de este primer trabajo de investigación le siguió mi incorporación al mercado laboral fuera del contexto propiamente universitario, lo que supuso una interrupción de mi labor investigadora hasta el año 2012. En este año, se retomó la investigación realizando una imprescindible búsqueda bibliográfica que nos facilitó la comprensión teórica de la temática a estudiar y nos adentró en el conocimiento de los estudios e investigaciones desarrolladas previamente en torno a esta cuestión. Dicha búsqueda respondió a dos parámetros que identificaban los ejes de este estudio, que vertebran esta investigación; la diversidad cultural y la formación del profesorado. Los resultados de esta primera aproximación teórica al objeto de estudio nos permitieron ir elaborando y conformando el marco teórico de este trabajo al que hemos retornado una y otra vez para

revisar, completar y reflexionar sobre el fenómeno de estudio. Durante los meses de junio y julio de ese mismo año se elaboró el primer instrumento de recogida de datos: el cuestionario, destinado al profesorado. Este cuestionario fue validado por dos expertas en investigación educativa, tanto de la Universidad de Murcia -Departamento de Métodos de investigación y Diagnostico Educativo- como de la Universidad de Córdoba -Departamento de Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar. Durante el mes de septiembre de 2012 y coincidiendo con el inicio del curso escolar, llevamos a cabo nuestro primer acercamiento a los centros educativos en el marco de esta investigación y con la pretensión de validar el instrumento de recogida de datos por parte de los sujetos destinatarios del mismo. En este proceso participaron 2 maestros de la etapa de Educación Primaria. Este “pilotaje” nos ayudó a “ (...) comprobar la adecuación de las cuestiones; descubrir nuevos aspectos que no se habían contemplado inicialmente o nada más o nada menos, que iniciar una buena relación con los participantes y establecer marcos adecuados de comunicación” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 73). Este primer acercamiento ya nos esbozó que la entrada a los centros no resultaría fácil ya que nos situamos en un tiempo convulso para el profesorado presentándose contrario a colaborar más allá de sus tareas cotidianas establecidas en sus entornos laborales respectivos.

Siguiendo con las fases de la investigación, desde la literatura al respecto, una segunda fase en las investigaciones, sitúa al investigador “en cual es el caso, cual es el fenómeno, suceso, individuo, comunidad, rol u organización sobre el que dentro de un contexto determinado, va a centrar su estudio” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 68). Esta etapa que en nuestra investigación se coloca a comienzos de año 2013, consistió en la delimitación más concreta de la muestra de estudio. Para ello, se contactó con la Subdirección General de Planificación y Ordenación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia, y posteriormente con los técnicos de área de Atención a la Diversidad. Cabe resaltar que el tiempo empleado en estos contactos se dilató por diferentes motivos: baja laboral de la subdirectora que debía atendernos, negativa a facilitar el acceso y otras

cuestiones que atienden a mi propia limitación de movilidad dado mi empleo ajeno a la Universidad de Murcia, etc. Finalmente, desde el área de Atención a la Diversidad se nos facilitaron los datos que nos ayudaron a identificar aquellos centros de Educación Primaria que disponían del programa de Compensación Educativa, pues es desde donde se implementan las medidas de atención a la diversidad en esta comunidad y todo lo relacionado con esta temática. Una vez identificados los centros, posteriormente, nos dispusimos a solicitar los permisos y autorizaciones necesarias a la Consejería para poder acceder a los centros seleccionados, éstos fueron denegados alegando que no era un tema de estudio de interés para la Consejería. En tal caso y tras esta negativa, el acceso a los centros educativos y, por ende, al cuerpo docente se tuvo que realizar contactando directamente con los directores de cada centro e invitándoles a participar de este estudio.

En septiembre de 2013, finalmente pudimos ir accediendo a los diferentes centros educativos seleccionados para el trabajo de campo. Para aquellos que se encontraban más cercanos a mi lugar de trabajo, la entrega de los cuestionarios fue presencial. Para aquellos otros que se encontraban más alejados, se hizo llegar el cuestionario a través de una herramienta (Anexo 4) que ofrece la Universidad de Murcia para la elaboración de cuestionarios *on line* previo contacto telefónico con cada uno de los directores de los centros. Un total de veinte fueron los centros contactados. En todos los casos la recepción por parte de los centros fue positiva, alegando únicamente que la participación de los docentes podría no realizarse, indicando, al igual que durante el pilotaje, que el profesorado se encontraba sobrecargado con sus tareas educativas.

La recogida y recepción de los cuestionarios rellenados por el profesorado se amplió hasta marzo de 2014. Una vez finalizada esta fase, se realizó un primer análisis de los datos recabados a través del cuestionario que arrojó información importante para la elaboración del siguiente instrumento de recogida de datos, la entrevista, así como para la determinación de la muestra del profesorado participante en este momento de la investigación.

Durante los dos primeros meses del año 2015, se estuvieron realizado entrevistas a maestros y maestras provenientes de algunos de los centros participantes en este estudio. Tras la recogida de estos datos, el siguiente momento de nuestra investigación, mediados del año 2015, nos lleva de un modo cíclico a la disposición y transformación de datos y a la respectiva obtención de resultados y redacción de conclusiones, esto es, lo que Rodríguez, Gil y García (1999) determinan globalmente como la fase analítica y de resultados. El paso final constituye la elaboración del informe de investigación, que en nuestro caso, es esta tesis doctoral. A modo de resumen, aportamos la Figura 1, donde se observa el cronograma desarrollado para cada una de las acciones implementadas en el desarrollo de este estudio.

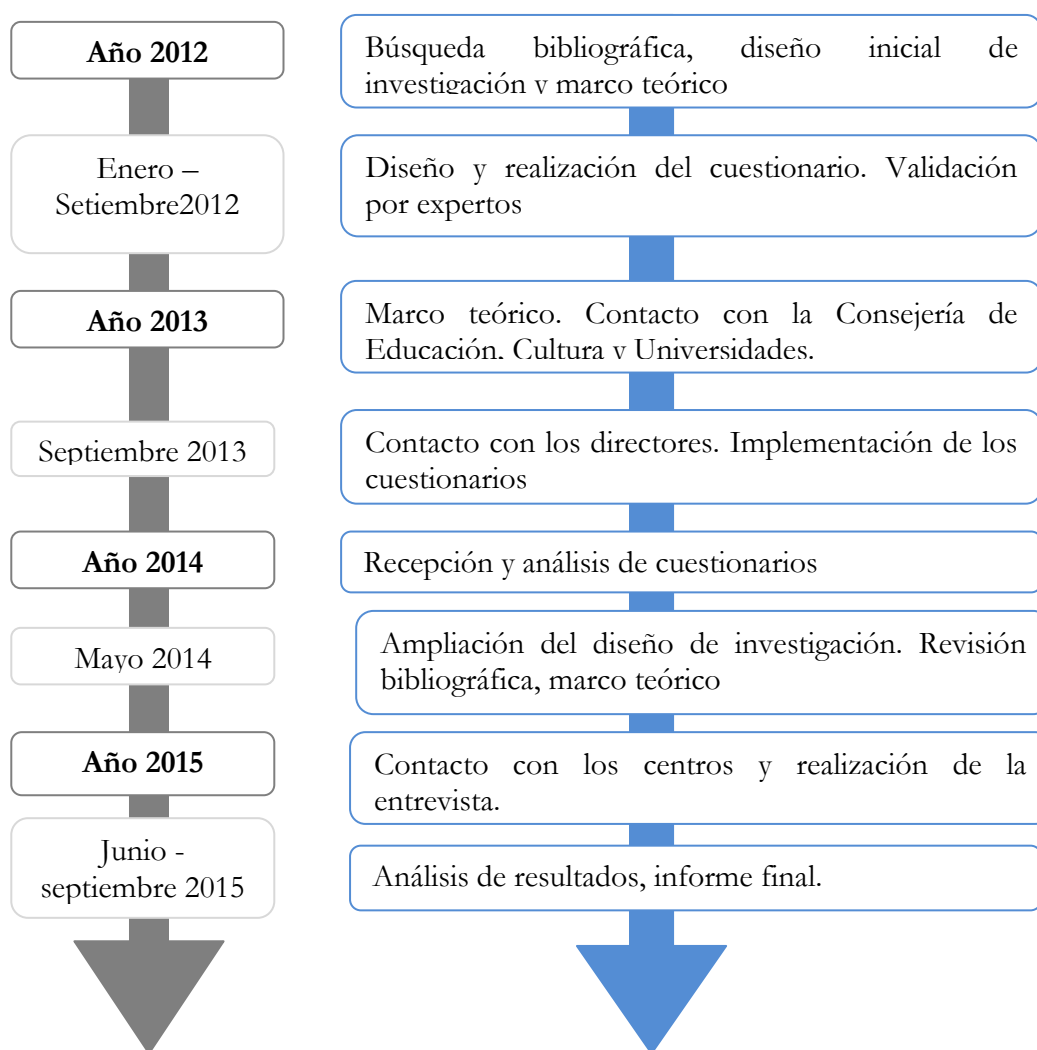


Figura 1: Cronograma de la investigación

Al mismo tiempo, podemos observar como el cronograma que hemos desarrollado ha seguido el planteamiento expuesto por Rodríguez, Gil y García, (1999) en relación a las fases y etapas de la investigación cualitativa. De un modo gráfico se muestra en la siguiente Figura 2.

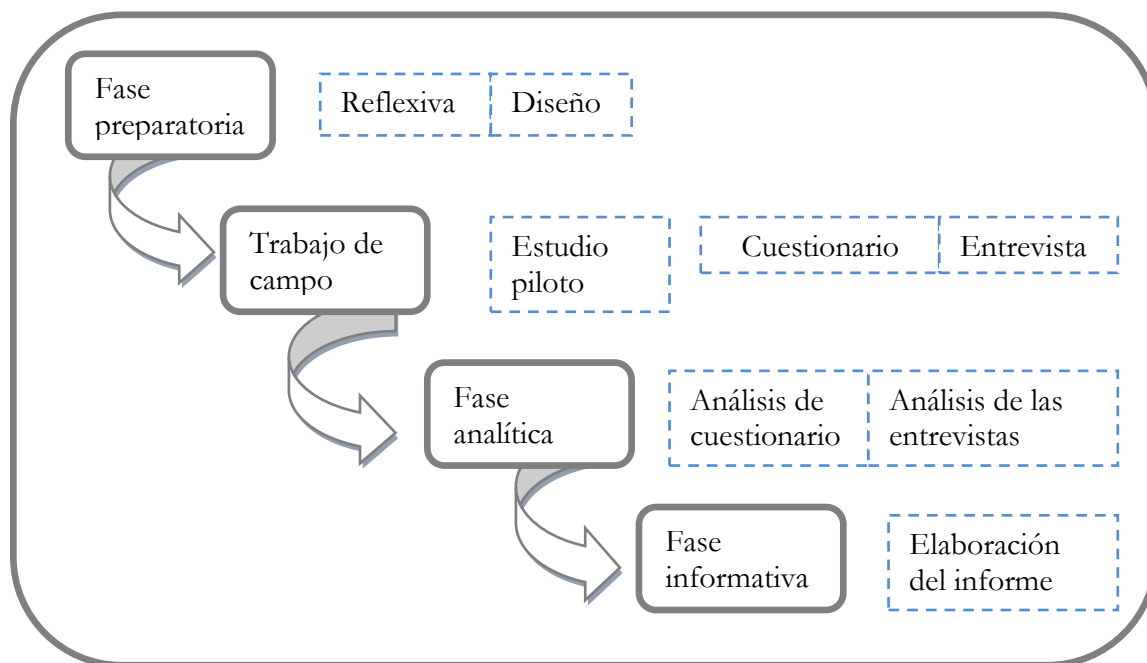


Figura 2: Fases y etapas de la investigación. Fuente: Adaptado de Rodríguez, Gil, y García (1999).

4.2.1. Descripción de la muestra de estudio

Como hemos ido haciendo mención a lo largo de este estudio, el profesorado es un agente principal en la gestión de la diversidad cultural en contextos escolares. Por ello, dar voz al profesorado ha sido nuestro principal objetivo en la recogida de datos, tanto en un primer momento con la realización del cuestionario así como en un segundo momento, con la participación en la entrevista.

El proceso de selección de informantes supuso, en esta investigación, un conocimiento del contexto y campo de estudio. En este sentido, “frente al muestreo probabilístico, la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional” (Rodríguez, Gil y García 1999, p. 135). Consideramos que los informantes han

de cumplir ciertos requisitos que en un mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad (Rodríguez, Gil y García, 1999) haciendo a nuestros informantes únicos en su tiempo y espacio. En esta investigación nos situamos bajo un muestreo intencional, “en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional” (Ruiz, 2012, p. 64). Adquieren de esta forma “un potencial en cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 108).

En el desarrollo de nuestro trabajo de campo, la selección de la muestra así como la configuración final de la misma se ha mostrado de manera dinámica. Es decir, el proceso de selección de los informantes no se ha interrumpido, sino que se ha ido combinando a lo largo de la investigación, valiéndose de estrategias diferentes en función del tipo de información que se necesitaba en cada momento (Rodríguez, Gil y García, 1999). Consecuentemente, durante el segundo momento de esta investigación, nuestro profesorado fue más específico, atendiendo en este caso a una cuestión de participación de los centros, otorgando a la predisposición del profesorado para la participación de nuestro estudio el criterio necesario para la ejecución de la entrevista. Nos encontramos, tal y como señala Rodríguez, Gil y García (1999) ante una selección de informantes de tipo fásico, realizándose *a posteriori*.

Las características con las que ha contado nuestra muestra partían de la selección de los centros educativos de Educación Primaria del municipio de Murcia y en los que se desarrolla el programa de Educación Compensatoria, programa desde el cual se atiende en la Región de Murcia a la diversidad cultural que se inserta en las aulas.

Tal y como ya también mencionábamos en el Epígrafe 3.2.1, para que un centro educativo sea compensador ha de responder a una serie de consideraciones¹, que incorporamos de un modo más pormenorizado a continuación y que son características que, por ende, cumplen los centros educativos de nuestra muestra. En primer lugar, estos centros educativos han de partir de un conocimiento exhaustivo y profundo de la realidad donde se inscriben, hablamos de un profundo análisis de la situación socioeconómica contando con los servicios sociales y asociaciones activas del entorno teniendo en cuenta la existencia de culturas minoritarias, de población extranjera cuya comunicación se produzca únicamente en su lengua de origen, infraestructura de servicios sociales, movimientos culturales y asociativos, problemas de inserción social o marginación, nivel de paro y lengua de comunicación más usual entre las familias. En segundo lugar, es importante tener en cuenta la realidad interna del propio centro, aspectos organizativos, pedagógicos y didácticos, nivel de experiencia y compromiso asumido en el desarrollo de acciones compensadoras. De igual modo, las características singulares del profesorado también serán consideradas, fundamentalmente encaminadas a las perspectivas de estabilidad en el centro, experiencia profesional en actuaciones compensadoras, formación específica y sensibilización personal.

En tercer lugar, será compensador un centro que se coordine con otras instituciones y organismos de carácter cultural, social o vecinal con el fin de posibilitar el desarrollo e intervención de programas comunitarios en el barrio. En cuarto lugar, se planteará como objeto central, el desarrollo de actuaciones para superar o paliar los efectos que las situaciones de desventaja de índole socioeconómica, familiar o cultural producen en la escolarización. En quinto lugar, se deberán desarrollar simultáneamente planes de carácter preventivo y otros de carácter normalizador para resolver problemas ya manifiestos. En sexto lugar, los proyectos contemplarán actuaciones en el ámbito familiar, en el ámbito de la actuación directa con el alumnado y, finalmente, en el ámbito de la organización escolar. En séptimo

¹ Según Decreto 88/2000, de 22 de junio, art. 42, al que le corresponde el ejercicio de las competencias sobre educación especial, educación compensatoria e intercultural, y la coordinación de la actividad orientadora y evaluación psicopedagógica de los alumnos de enseñanzas no universitarias

lugar, se deberán concretar acciones o programas de carácter transversal, en colaboración con otras instituciones. En octavo y último lugar, se fijará la forma para su propia revisión de manera que el Consejo Escolar y el Claustro de profesores puedan valorar los objetivos propuestos en los diferentes ámbitos y en los programas de intervención que coordinada con otros Servicios y Entidades.

Concretamente, fueron treinta y cinco centros que cumplen tales características. Estos centros cuentan con un total de cuatrocientos cuarenta y cuatro docentes de los cuales participaron, cincuenta y cuatro, siéndonos validos cincuenta y dos. Tal y como se puede observar, un gran número de docentes rechazaron la participación en este estudio, sufriendo la muestra una “muerte experimental” de 390 sujetos. En este sentido, desde la literatura ya se indica que en el trascurso de un estudio es posible que ocurra la disminución del número de sujetos y los motivos o razones para que esto suceda pueden ser diversas, tal y como apunta Moreno (1987). Dicha muerte no se relaciona con un proceso aleatorio, principalmente suele producirse porque los posibles participantes consideren tener una motivación distinta, indiferencia hacia el objeto de estudio, descontento, miedo, etc., y así lo comentaron los directores de los treinta y cinco centros con los que se contactó, alegando en muchos de los casos tener una carga importante de trabajo que no dejaba tiempo para atender otras cuestiones y que sino partía de una directriz proveniente de la Administración Pública, difícilmente el profesorado de manera voluntaria optaría por participar.

En segundo lugar y tras ese primer momento exploratorio, la muestra se concretó en aquellos centros de los treintaicinco participantes anteriormente donde la participación docente había obtenido más de un cincuenta por ciento del total del profesorado. En este caso, contamos con tres centros, en los que se inscribe un total de treinta y un profesores, participando activamente en la entrevista un total de 24 (Anexo 5).

En la siguiente Tabla 10, podemos observar de un modo más concreto como la muestra inicial de nuestro estudio estaba compuesta por un total de treinta y cinco centros, aquellos que como ya hemos indicado, desarrollan el programa de Educación Compensatoria en los centros de Educación Primaria en el Municipio de Murcia. La participación únicamente se produjo por parte de catorce centros de Educación Primaria con dicho programa, lo que supone una muerte experimental del 60% de la muestra. A continuación, los participantes durante la primera fase de investigación, esto es, el cuestionario fue cubierto por un total de cincuenta y cuatro docentes, correspondiente a un 12% del total del profesorado.

Durante la segunda fase de la investigación, tal y como podemos seguir observando, los centros que participaron fueron tres, cumpliendo la totalidad de centros con la característica necesaria durante esta segunda fase, la entrevista, y que no es otra que haber participado al menos en un cincuenta por ciento en la anterior fase de investigación Finalmente y en relación a la participación docente del profesorado durante la segunda fase de la investigación, es señalada con un 77,4% del profesorado, obteniendo así una muerte experimental del 22.6%.

Tabla 10:
Centros y profesores. Muerte experimental. Primera y segunda fase de investigación

	Total	Participación	Porcentaje	Muerte experimental
Centros Educativos. 1 ^a fase de investigación	35	14	40%	60%
Profesorado. 1 ^a fase de investigación	444	54	12.1%	87.9%
Centros Educativos. 2 ^a fase de investigación	3	3	100%	0%
Profesorado. 2 ^a fase de investigación	31	24	77.4%	22.6%

4.2.1.1. Características docentes: Muestra en la primera fase de la investigación.

Respecto a la muestra de profesorado participante en la primera fase de esta investigación contestando a los cuestionarios, ha estado compuesta por un total de 52 maestros y maestras. Describimos la muestra teniendo en cuenta: edad, sexo, titulación, años de docencia en educación, año en el que titularon, situación administrativa y cargo que desempeñan.

Respecto a la edad (Figura 3) el personal docente de la muestra oscila entre los 24 y 53 años. Casi la mitad de los casos, se encuentran entre los 24 y 37 años de edad, correspondiendo ambos rangos a un 24,5% en edades comprendidas entre los 24 y 31 años y un 23% para las edades comprendidas entre los 32 y 37 años. Aun así, un 35% del profesorado que ha participado en el cuestionario tiene entre 47 y 53 años de edad. En menor medida, se encuentran aquellos docentes entre los 38 y 46 años de edad, concretamente un 18% de los participantes.

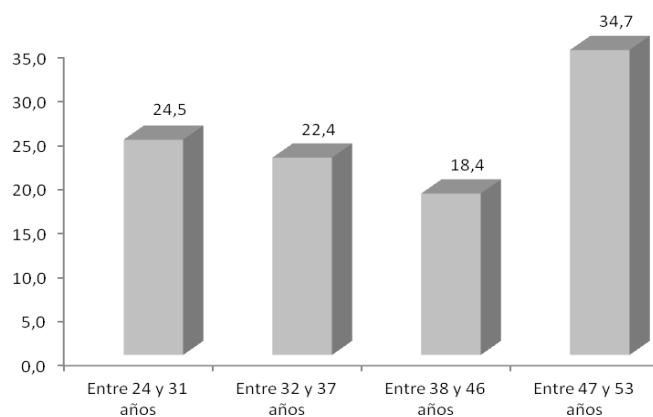


Figura 3: Edad de la muestra en la primera fase de la investigación

En relación al sexo, tal y como se muestra en la Figura 4, de entre los participantes encontramos un 73% de mujeres frente a un 27% de hombres. La presencia femenina es mucho mayor y, aunque en principio este dato no confiere ninguna significación en relación a la inferencia de las respuestas, si tiene una gran relación con la configuración del profesorado de Educación

Primaria en la Región de Murcia, tal y como hemos podido comprobar en el Capítulo 3 (Cfr. Tabla 10), donde se evidencia que el profesorado femenino está representado por un 80% del total del profesorado frente al 20% del profesorado masculino.

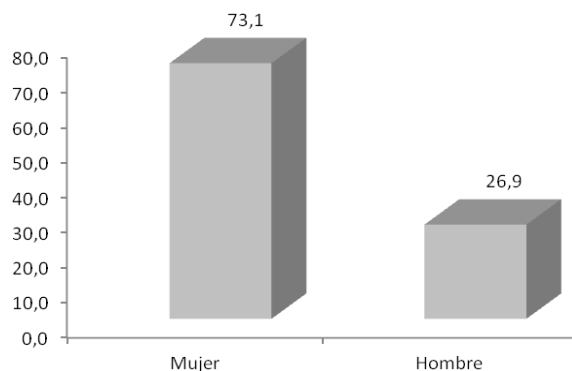


Figura 4: Sexo de la muestra en la primera fase de la investigación

Respecto a la titulación de los docentes participantes, cabe resaltar que más de la mitad del profesorado participante tiene principalmente la titulación de Magisterio de Educación Primaria. En mucha menor medida, en un 12%, encontramos docentes que son Licenciados/as. También encontramos aquellos profesores denominados especialistas, un 10% en Magisterio de Lengua Extranjera, y con el mismo porcentaje, 10%, aquellos docentes de Magisterio de Educación Física, el resto de la muestra se reparten entre Magisterio de Educación Infantil, Logopeda y Educación Especial. Tal y como se observa en la Figura 5.

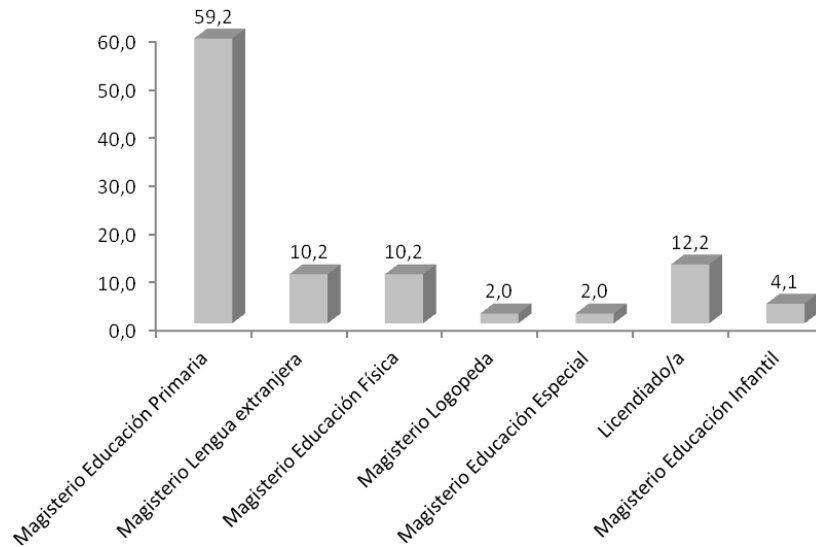


Figura 5: Titulación de la muestra en la primera fase de la investigación

En relación a los años de experiencia docente (Figura 6), los docentes participantes, en un 38%, cuentan con entre 2 y 8 años de experiencia. En menor medida, en un 34% de los casos, encontramos aquellos docentes que poseen entre 9 y 26 años de experiencia. Finalmente, en un 28% de los casos, se encuentran aquellos que presentan entre los 27 y 38 años de experiencia.

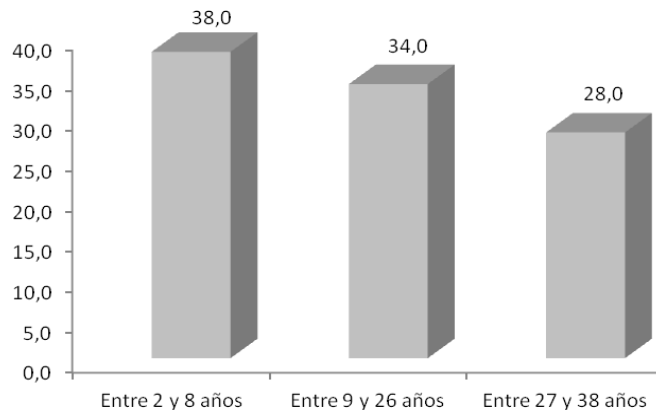


Figura 6: Años de experiencia de la muestra en la primera fase de la investigación

Muy relacionado con los años de experiencia en el campo de la educación, encontramos el año en el que titularon los docentes participantes. Podemos observar que los años en los que obtuvieron el título de sus estudios universitarios oscilan entre el año 1973 y el 2008. Casi la mitad de los casos analizados, un 46%, titularon en la penúltima década, entre 1997 y 2008. Seguidamente, un 33% de los casos titularon entre 1973 y 1982 y, finalmente y en menor medida, con un 22% de los casos encontramos aquellos docentes que titularon entre el año 1984 y 1996. Tal y como se observa en la Figura 7.

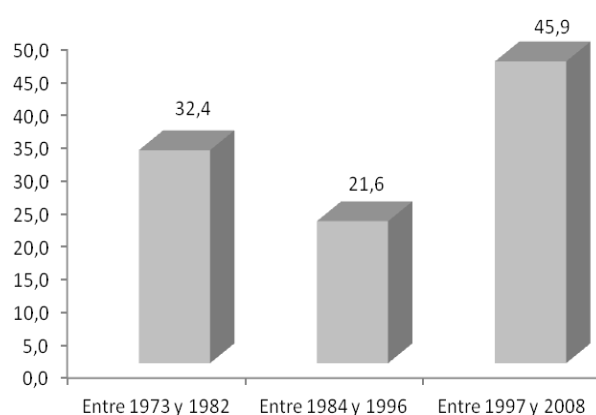


Figura 7: Año de titulación de la muestra en la primera fase de la investigación

Dada la amplia longitud de años en los que los diferentes docentes obtuvieron su titulación y en relación con los años de experiencia desempeñados encontramos también diferentes situaciones administrativas de entre los docentes participantes. De este modo, en la Figura 8 se observa como la mayoría del profesorado de la muestra tiene una situación administrativa en arreglo a funcionario docente de carrera en un 77% del profesorado participante. En mucha menor medida, encontramos al profesorado docente interino, concretamente con un 18% y, finalmente, con apenas un 4% del profesorado participante, se encuentran los/las maestros/as en periodo de prácticas.

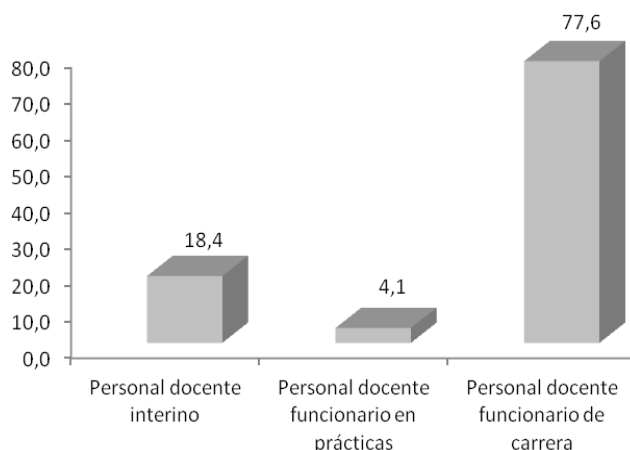


Figura 8: Situación administrativa de la muestra en la primera fase de la investigación

El profesorado desempeña dentro del centro educativo diferentes funciones en el marco de su rol docente. Entre ellas encontramos que poco más de la mitad del profesorado participante, un 52%, son tutores de un aula de Educación Primaria en el centro donde desarrollan su labor docente. El 10,5% de ellos/as son Jefes/as de estudios, un 8,5% son respectivamente secretarios/as o coordinadores/as de ciclo. También en un 6% de los casos, desempeñan respectivamente labores de Director/a y Responsable de medios informáticos. Finalmente, con un 4% de los casos encontramos que el profesorado desempeña labores de representación del claustro en los Centros de Profesores y Recursos (CPR) y/o Responsable de Proyectos. Tal y como se muestra en la Figura 9.

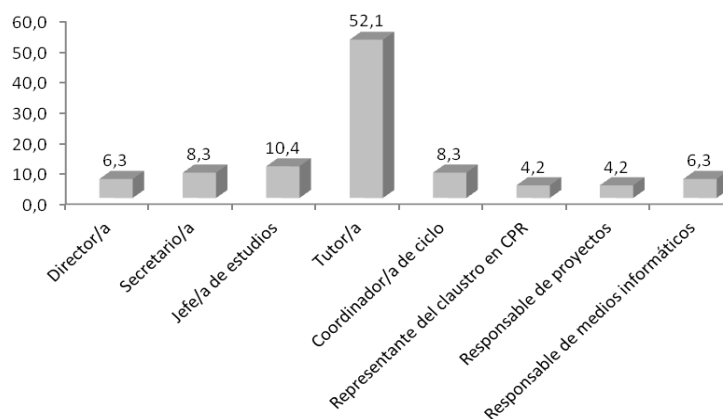


Figura 9: Cargo de la muestra en la primera fase de la investigación

4.2.1.2. Características docentes: Muestra en la segunda fase de la investigación.

Por otro lado, durante el segundo momento de nuestra investigación en el que aplicamos la entrevista para la recogida de datos, la configuración de la muestra obedece a un total de 24 maestros/as pertenecientes a tres centros educativos del cómputo de los centros de esta investigación, concretamente provienen del Centro 1, Centro 2 y Centro 7, respectivamente. Tales centros presentaron una alta participación en la primera fase del estudio -en el Centro 1, durante la recogida de información mediante el cuestionario participo un 78,5% del profesorado; en el Centro 2 participó un 86% del profesorado y, finalmente en el Centro 7, participó el 100% del profesorado del centro-.

Por tanto, se configura una nueva muestra durante la segunda fase de la investigación que contiene las siguientes peculiaridades en función de: titularidad del centro, sexo, edad, titulación, año de titulación, universidad y cargo a desempeñar dentro del centro educativo. Concretamente en cuanto a la titularidad de centro (Figura 10), encontramos un 62,5% de centros de titularidad pública y un 37,5% de titularidad concertada.

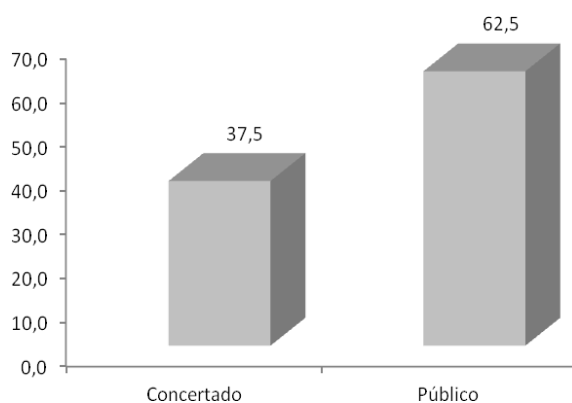


Figura 10: Titularidad de centro de la muestra de la segunda fase de la investigación

En relación al sexo, tal y como se muestra en la Figura 11, las mujeres siguen siendo más representativas, al igual que pasara en la muestra anterior. Específicamente, existe un 70% de mujeres frente a un 30% de hombres.

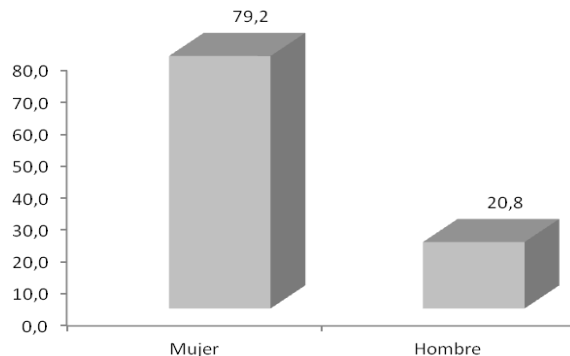


Figura 11: Sexo de la muestra en la segunda fase de la investigación

Las edades de los participantes se encuentran repartidas del siguiente modo: el 42% se encuadran en una franja de edad entre los 26 y 36 años; en segundo lugar, un 37,5% aquellos docentes que se encuentran entre los 48 y 60 años y, finalmente y en menor medida, con un 20,5% aquellos que se encuentran entre los 37 y 47 años. Tal y como se muestra en la Figura 12.

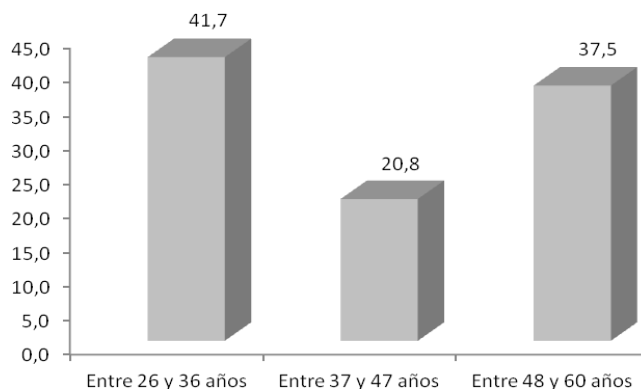


Figura 12: Edad de la muestra en la segunda fase de la investigación

Por otro lado, la titulación que estos docentes poseen parte principalmente de Magisterio de Educación Primaria, no obstante, algunos poseen alguna especialidad o incluso alguna licenciatura complementaria. En este sentido,

como se muestra en la Figura 13, Educación Primaria acompañada con Psicopedagogía junto con Educación Primaria con la especialidad de música representa respectivamente un 4% de la muestra. A continuación, con un 8,5% se representan las titulaciones de Educación Primara con la especialidad de lengua extranjera en francés, Educación Física, Educación Especial y la Licenciatura de Pedagogía. Con un porcentaje algo más elevado, un 12%, se encuentra la titulación de Educación Primaria con la especialidad de lengua extranjera inglés y, finalmente, con más representación, un 46% se encuentran aquellos docentes que poseen la titulación de Magisterio de Educación Primaria sin ninguna especialidad.

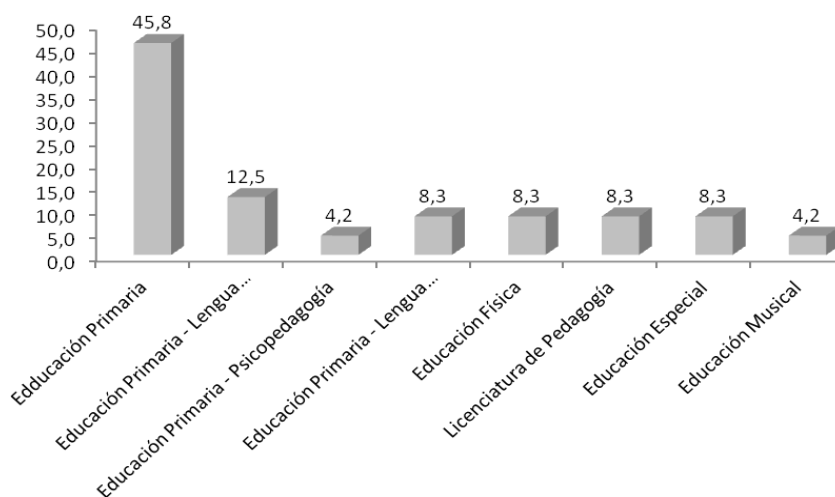


Figura 13: Titulación de la muestra en la segunda fase de la investigación

En relación al año de titulación en el que los docentes participantes de las entrevistas obtuvieron la titulación, cabe destacar que entre el año 2000 y el 2014, un 46% de docentes consiguieron su título. En menor medida, con un 29% se encuentran aquellos que titularon entre el año 1990 y 1999 y, con un 25%, aquellos que titularon entre el año 1980 y 1989. Esto confiere unos programas educativos universitarios distintos en función de los años en los que titularon a los que atenderemos más adelante. Tal y como se señala en la Figura 14.

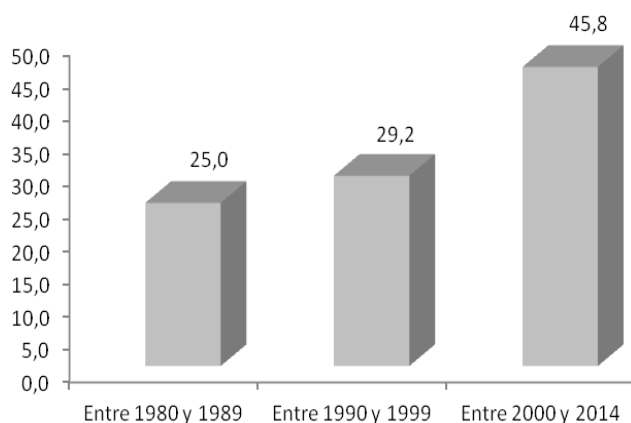


Figura 14: Año de Titulación de la muestra en la segunda fase de la investigación

Del mismo modo que el año de titulación, confiere unas características concretas también la universidad donde los docentes desarrollaron sus estudios y que podremos comentar más adelante. En este sentido, el 83,5% de los docentes estudiaron en la Universidad de Murcia, un 8,5% lo hizo en la Universidad de Almería y, en menor medida, un 4% respectivamente, aquellos que los cursaron en la Universidad UNIR de La Rioja y la Universidad de Salamanca, respectivamente. Tal y como muestra la Figura 15.

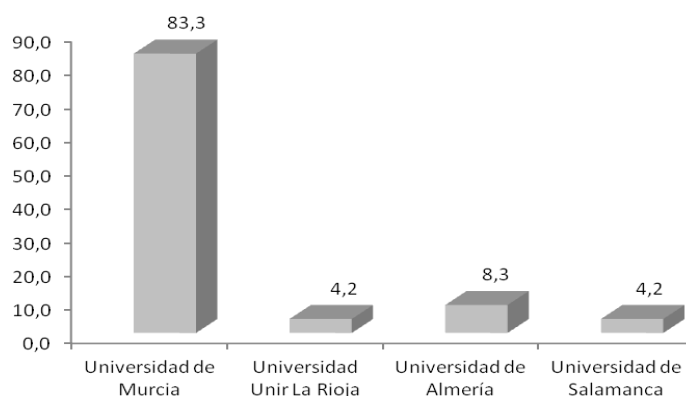


Figura 15: Universidad de estudios de la muestra en la segunda fase de la investigación

Por último, hemos querido destacar si los docentes de la muestra desempeñan algún cargo dentro del centro educativo. En este sentido, podemos observar en la Figura 16 que el 83,5% de los docentes no desempeña ningún cargo dentro del centro educativo, un 8,5% son directores de centro y un 4% respectivamente son docentes que desempeñan el cargo de Secretario/a y/o Jefe/a de estudios en sus centros.

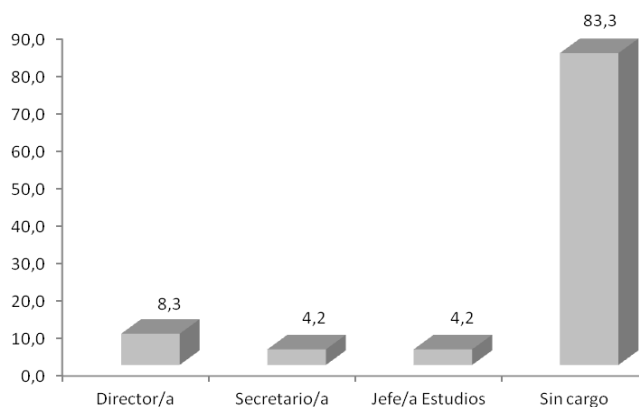


Figura 16: Cargo de la muestra en la segunda fase de la investigación

4.2.1.3. Centros educativos: Muestra en la segunda fase de la investigación.

Teniendo como punto de partida que los centros educativos participantes tienen entre sus programas la Compensación Educativa, pasaremos a describir, según el Proyecto Educativo de Centro y a grandes rasgos, las características de cada uno de los centros participantes en la segunda fase de la investigación y desde los que se llevaron a cabo las entrevistas en profundidad de este estudio.

Centro educativo, Centro 1

Según su Proyecto Educativo de Centro, éste se sitúa en el municipio de Murcia, en la zona centro, enclavado junto a un importante nudo de comunicaciones. El entorno socio-económico es el correspondiente a una zona que ocupa el centro de la ciudad de nueva expansión en el que residen familias con un nivel adquisitivo medio alto. La mayoría de las familias son

familias jóvenes con hijos en edad escolar, y cuyos padres tienen un nivel de estudios medio alto, con estudios universitarios en gran medida. Es un centro de titularidad privada, si bien los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria están concertados por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Se define como un centro confesional, con máximo respeto a la diversidad cultural y religiosa entre los miembros de la comunidad, así, un elevado número de los alumnos y padres se declaran católicos. El centro pretende impartir una formación actualizada, rigurosa, exigente y, al mismo tiempo, ayudar al crecimiento y desarrollo personal del alumnado para que éste adquiera y practique las virtudes humanas y los valores individuales y sociales que exige los retos de la sociedad actual, a pensar con sentido y espíritu críticos como ciudadanos libres y responsables, respetando los derechos y libertades de la sociedad democrática a la que pertenecemos.

El centro ofrece programas de inglés, Programa de informática aplicada, Programa de educación en valores, Plan de prevención de hábitos saludables e higiénicos, Programa de prevención de drogodependencias y Taller de nutrición. Además, el centro cuenta con comedor, pista de pádel, actividades extraescolares, gabinete psicopedagógico, seguro escolar, agenda y uniformidad del colegio.

Concretamente, el centro está compuesto por Educación Infantil, con tres unidades y un total de 172 alumnos; Educación Primaria con 11 unidades y un total de 229 alumnos; Educación Secundaria Obligatoria con 4 unidades y 94 alumnos y un aula abierta con 8 alumnos.

Asimismo, desde este centro se especifican medidas de atención a la diversidad a través del Departamento de Orientación del centro, conformado por una pedagoga, un maestro de Audición y Lenguaje y una psicóloga.

Destacamos de su Proyecto Educativo un apartado donde señalan la adecuación de los objetivos generales de Educación Primaria al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado. De

los quince objetivos que plantea podemos destacar aquellos más relacionados con la temática de este estudio: (1) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos; (3) Desarrollar actitudes responsables y de respeto por los demás, que favorezca un clima propio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia, así como fomentar actitudes que favorezcan la convivencia, la integración, la tolerancia en los ámbitos escolar, familiar y social de nuestra zona; (4) Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, de igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad; (8) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, situándolo siempre en su contexto comarcal, autonómico, nacional, europeo y universal, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo e indicarse en el conocimiento de la geografía de nuestra ciudad, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, de España y de la geografía universal; (12) Desarrollar todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia y a los prejuicios de cualquier tipo racial, social y/o religioso.

Los principios que rigen la orientación educativa y medidas de atención a la diversidad y plan tutorial también se especifican en este documento, PEC, indicando que el sistema de orientación se desarrolla en distintas modalidades de actuación, concretamente, en: anticipadora y preventiva de los distintos tipos de problemas; compensadora y/o complementadora ante los posibles déficits, carencias y desigualdades y, finalmente, favorecedora de la diversidad y del desarrollo individual de los alumnos.

Dentro del Proyecto Educativo de Centro, destaca el Plan de atención a la diversidad diseñado tal y como indican en el mismo con el fin de planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos escolarizados en él y, en especial, aquellos con necesidades educativas especiales permanentes o

transitorias. Entre las consideraciones previas que realizan en dicho plan atienden el termino diversidad dotándolo de importante relieve en lo que las actuaciones docentes se refiere, ofreciendo un conocimiento cultural común al que debe tener acceso cualquier ciudadano. También califican la atención a la diversidad no únicamente encaminada a alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con dificultades y profesorado de apoyo, sino que lo califican como un principio que debe estar en la base de la planificación y organización de todos los centros, señalando que es un principio pedagógico que debe hacerse presente en las programaciones y organización en el aula, y sobre todo, debe ser una actitud de todo maestro o profesor, que exige compromiso y actuación conjunta y coordinada de todos los profesores del centro. Básicamente, lo señalan como un principio que postula una intervención pedagógica que enfatiza el protagonismo del alumno y la funcionalidad de los aprendizajes.

Dicho plan está justificado en la idea de que cada centro escolar es diferente, que las aulas son diferentes y que, también el alumnado es diferente. Las principales características de dicho plan son que se trata de un proceso integral e integrador. Integral porque abarca a todos los alumnos con algún tipo de necesidad de apoyo educativo e integrador porque la respuesta educativa es responsabilidad de todos los profesores y demás profesionales del centro.

La tipificación que realiza el Plan de Atención a la Diversidad en relación a los destinatarios está expuesta del siguiente modo:

- N.E.E derivadas de la discapacidad física.
- N.E.E derivadas de la discapacidad psíquica.
- N.E.E derivadas de la discapacidad sensorial o trastornos graves de la conducta.
- N.E.E por estar en situaciones desfavorables de tipo socio - económico, cultural o étnico.
- N.E.E derivadas de situaciones desfavorables de tipo lingüístico.
- N.E.E derivadas de situaciones desfavorables de salud y, finalmente,
- N.E.E derivadas de desajuste curricular significativo.

Al mismo tiempo, indican que no todas las dificultades de aprendizaje se asocian a un déficit sensorial, motor o intelectual. Algunas se deben, entre otras cosas, a carencias en el entorno socio - familiar, a desajustes en los aprendizajes previos o a la condición de inmigrante, o a una combinación de múltiples factores no siempre fáciles de identificar.

El plan de atención a la diversidad del Centro 1 finaliza con una extensa descripción de las actuaciones específicas con alumnos con necesidades educativas especiales en cuanto a espacio - tiempo, objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje.

Centro educativo, Centro 2

En segundo lugar, describimos el Centro 2 que se encuentra ubicado en el centro del municipio de Murcia, rodeado de viviendas de grandes bloques de edificios, servicios alrededor así como innumerables comercios, jardines, y otras dependencias oficiales.

El alumnado del centro pertenece en su gran mayoría a vecinos del barrio donde se inscribe el centro. El nivel de estudios de los padres y madres de los alumnos es medio, en gran medida trabajan fuera de casa, aunque ha aumentado el índice de paro dada la situación actual, fundamentalmente son trabajadores con cuenta ajena, empleados públicos y un núcleo reducido de profesionales y pequeños empresarios. Por otro lado, destaca que un tercio de las familias de padres y madres pertenecen a Educación Infantil. El grado de interés de los padres y madres es calificado de manera positiva, si bien es más elevado en los primeros años de escolarización.

En relación al alumnado que recibe el centro, cabe indicar que un 35% está conformado por alumnos procedentes de China, Ucrania, Rusia, Bulgaria, Ecuador, Chile, Bolivia, Argentina, Brasil, Gran Bretaña, y de países de la Comunidad Europea y de África. El 65% restante lo conforman alumnos y alumnas de nacionalidad española. La étnica gitana es minoritaria.

El Centro 2 indica como señas de identidad: la diversidad del alumnado con diferencias étnicas, sociales, de nacionalidades, de necesidades educativas y religiosas; alumnos procedentes de un nivel socio - cultural medio; alumnos con problemas de conducta; un centro que trabaja y fomenta la educación en valores y se preocupa por el medio ambiente.

En relación al profesorado, el centro está compuesto por:

- 4 profesores de Educación Infantil
- 6 profesores de Educación Primaria
- 1 especialista de lengua - francés
- 2 especialistas en lengua - inglés
- 1 especialista en Educación Física
- 1 especialista en Religión
- 1 especialista en Música
- 1 especialista en Pedagogía Terapéutica a tiempo parcial
- 1 especialista en Audición y Lenguaje a tiempo parcial

Cabe destacar el programa de actividades complementarias y extraescolares en el centro. Las actividades complementarias están repartidas en aquellas en las que participa todo el centro, como día San José de Calasanz, día de los derechos de la infancia, fiesta de Navidad, día de la “no violencia”, etc. De entre las actividades complementarias también cabe señalar aquellas destinadas únicamente al alumnado de religión católica y dentro de las actividades extraescolares destaca las Aulas abiertas interculturales, el Programa *Caixa Proinfancia* perteneciente a Obra social “la Caixa”, actividades organizadas por el A.M.P.A y actividades organizadas por los Servicios Sociales de la zona, así como la Escuela de padres y madres. El centro también cuenta con servicios complementarios como comedor y biblioteca.

También se señala el Plan de Acogida, justificado en el aumento de la pluralidad sociocultural debido a movimientos migratorios emergentes a fin de integrar al alumnado inmigrante. Como objetivo general de dicho plan

destaca el favorecer la acogida e integración escolar del alumnado inmigrante a través de la organización de actuaciones específicas. Como objetivos específicos se incluye, impulsar el aprendizaje del español, promover medidas que hagan efectiva la compensación de desigualdades de partida, potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, favorecer las relaciones entre alumnos inmigrantes y autóctonos y, finalmente, reflexionar sobre la interculturalidad en el centro. Para poder desarrollar estos objetivos, se señalan unas líneas de actuación basadas en la flexibilidad, globalidad, integrales, que permitan la convergencia de actividades basadas en la interculturalidad.

Este centro también incluye el plan de actuación para Educación para la Salud, Programa de higiene postural, Proyecto Aula XXI - Escuela 2.0 y, por último, el Plan de Atención a la Diversidad. Dicho plan está justificado, según el PEC, en el hecho que la escuela no puede ser solo un lugar para adquirir conocimientos sino para enseñar y aprender estrategias al alumnado que permita resolver problemas de la vida cotidiana y donde cobre sentido la creatividad, la innovación, el respeto, la tolerancia, la diversidad, la solidaridad, la interculturalidad, etc.... para que sea una escuela sin exclusiones, pues la inclusión no es un método didáctico ni un programa de investigación sino un modo de convivencia, un modo de aprender a convivir mejor en la diversidad. Como objetivos, el Plan de Atención a la diversidad incluye:

1. Conseguir el pleno desarrollo personal de nuestro alumnado, contribuyendo a su normalización e integración, desde una perspectiva habilitadora, trabajando hacia el logro de una escuela de todos y para todos.
2. Considerar la educación como un proceso de optimización que facilite a nuestros alumnos el máximo desarrollo de sus capacidades físicas, cognitivas, comunicativas, afectivas y sociales.
3. Potenciar la utilización de todos los recursos materiales y personales de los que el centro dispone, para el desarrollo integral del alumnado como medio para conseguir los fines propuestos.

4. Fomentar la interacción entre el centro y las familias en el proceso educativo escolar de sus hijos, estableciendo cauces de comunicación, participación y colaboración.
5. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como ésta y el entorno social, asumiendo un papel de mediación en el establecimiento de nexos de colaboración y planificación conjunta entre todos ellos.
6. Prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje y/o problemas de desarrollo personal y social, anticipándose a ellas y evitando situaciones de abandono e inadaptación escolar, personal y social.

El centro cuenta igualmente con el Programa Regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar, destinado a los alumnos de primaria. Atiende también al Plan de Riesgos Laborales, Programa de desarrollo para el proyecto de integración de nuevas tecnologías, Proyecto Diseño y análisis para la mejora de parámetros saludables, aplicaciones para el tercer ciclo de educación primaria, Programa Europeo “Aulas abiertas interculturales”, Programa colegios bilingües de la Región de Murcia, Plan de Acción Tutorial, entre otros.

Finalmente, el Centro 2 dispone de un Reglamento de Régimen Interior y un Plan de Convivencia que tipifica y organiza la buena relación entre toda la comunidad educativa y la tipificación de las sanciones en el caso de producirse.

Centro educativo, Centro 7

En tercer y último lugar, describimos el Centro 7 que se sitúa en un barrio del centro del Municipio de Murcia, conformado por viviendas sociales de reducidas dimensiones y escasa altura. Tiene servicios cercanos como hospitales, centros comerciales, tiendas, bares, una parroquia, asociaciones e incluso otros centros educativos. El centro está solicitado por familias del barrio con un nivel socio - económico y cultural bajo. El barrio tiene una tasa elevada de paro o trabajo precario. Aquellos que disponen de trabajo son

vendedores ambulantes, obreros sin cualificación y en su mayoría parados. Las mujeres realizan trabajo parcial por las mañanas, en empresas de limpieza o viviendas particulares. La mayoría de los jóvenes están parados. Las familias son de etnia gitana o inmigrantes. Un determinado número de alumnos pertenecen a familias desestructuradas donde, en no pocos casos, un familiar se encuentra cumpliendo penas de privación de libertad e incluso menores de edad con seguimiento judicial.

El nivel cultural de este centro es muy bajo, un número significativo de padres y madres no poseen estudios, no asistieron a la escuela con lo que hay un nivel de analfabetismo elevado. Son familias, por lo general, numerosas en las que se presentan conflictos relacionados graves o inestabilidad interna: alcoholismo, drogadicción, etc. Un gran número de alumnos pertenecen a minorías étnicas y sociales con un gran desfase cronológico - académico, por lo que se hace necesario un refuerzo educativo y una atención individualizada a través de los programas de Educación Compensatoria y de Integración y del esfuerzo de profesores especialistas y tutores.

Actualmente, este centro cuenta con el AMPA disuelta en el año 1996. El centro cuenta con servicio de comedor, reducido en cuanto a número de comensales y un 90% se gestiona con las becas que ingresa la Consejería de Educación para el funcionamiento del servicio.

Entre los trece objetivos generales que incluye este centro en su Proyecto Educativo, destacamos los cinco primeros:

1. Organizarse como un espacio educativo que ofrece condiciones idóneas para investigar y experimentar propuestas educativas elaboradas por un equipo docente con plena autonomía y con un amplio campo de influencia: colegio, profesorado, alumnado, comunidad educativa.

2. Fomentar continuamente la cohesión del equipo educativo, posibilitando además las tareas de formación permanente de sus componentes.
3. Posibilitar la coordinación y colaboración entre el colegio y las distintas personas, sectores e instituciones de la comunidad educativa (...).
4. Ofrecer al alumnado situaciones ricas en relaciones personas diferentes a las habituales, sirviendo como elemento compensador para la escuela, donde es necesario poner en marcha nuevas habilidades sociales.
5. Adaptar las diferencias individuales del alumnado, impregnando la convivencia en el Centro de tolerancia, respeto y ternura, permitiendo la libre expresión de ideas y sentimientos.

Los siguientes objetivos generales que expone este Proyecto Educativo de Centro están relacionados más directamente con propuestas educativas de desarrollo medioambiental, musical, creatividad, comunicación, hábitos de conducta e higiene y conocimientos.

El centro destaca en su Proyecto Educativo de Centro, tres ámbitos de actuación prioritarios:

- Ámbito de convivencia
- Ámbito pedagógico
- Ámbito de recursos

Destacamos el ámbito de convivencia que tiene por objetivos principales:

1. Construir un lugar de convivencia, dialogo y paz, en el que se erradiquen las agresiones verbales o físicas, resolviendo con madurez los conflictos, aceptando las diferencias culturales y raciales de los alumnos inmigrantes y sintiéndose miembros de un grupo, elaborando un Plan de Convivencia que implique a toda la comunidad educativa.

2. Favorecer la estrecha relación entre madres y padres de alumnos, profesores y otras instituciones para que exista mejor gestión educativa.
3. Controlar y notificar a los padres el absentismo por medio de la Comisión de Coordinación entre Servicios Sociales, Director, Pedagogía. Terapéutica. y Compensatoria.
4. Aplicar el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (PRAE), Orden del 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo).
5. Posibilitar la adquisición del español como L2 para alumnos inmigrantes por medio de la Educación Compensatoria.

El Centro 7 también cuenta con un tratamiento transversal de Educación en Valores, relacionados directamente con Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres, Educación para la paz, Educación ambiental, Educación del consumidor y Educación vial.

Este centro dispone de medidas para promover compromisos familia - centro con los siguientes objetivos:

1. Informar detalladamente de todo aquello de especial relevancia que ocurra en el centro. Y a la inversa, los padres deben informar de cualquier aspecto digno de destacar de su hijo/a.
2. Realizar Escuela de Padres en cursos venideros, con la colaboración de otras instituciones, a fin de trabajar contenidos relacionados con la educación socio - familiar del alumnado.
3. Facilitar el encuentro entre padres y profesores.
4. Trabajar juntos en diversas actividades.

En relación a las características sobre la infraestructura concreta del centro, éste cuenta con tres plantas, en las que se ubican tanto las aulas como los despachos. Más específicamente el centro cuenta con 2 aulas de infantil, 1

aula de Educación Especial, 1 cocina con comedor y salón de actos con capacidad para 150 personas, 2 despachos de dirección, jefatura de estudios y secretaría, 3 aseos para niños, niñas y profesores, 5 aulas de primaria, 1 aula de música, 1 aula de psicomotricidad, 1 aula de inglés, 1 aula de informática y 1 biblioteca.

El equipo docente está compuesto por:

- 2 profesores de infantil
- 2 profesores de primaria
- 1 profesora de inglés
- 1 profesora de francés
- 1 profesor de educación física
- 1 profesora de música
- 1 profesora de Audición y Lenguaje
- 2 profesoras de Pedagogía Terapéutica
- 1 profesora de religión (a tiempo parcial).

Además el centro cuenta con personal no docente:

- 1 Auxiliar .Técnico .Educativo.
- 1 fisioterapeuta,
- 1 Conserje
- 1 Cocinera
- 2 Monitores de comedor
- 1 Mediador de árabe de la asociación COPEDECO.

En lo que se refiere al alumnado, este centro cuenta con 81 alumnos, de los cuales 25 son de Educación Infantil y el resto de Educación Primaria. El nivel académico de los alumnos es, en general, bajo debido fundamentalmente a la baja motivación que presentan ante las tareas educativas, elevados niveles de absentismo escolar, falta de apoyo familiar y escaso reconocimiento del colegio como bien social necesario para la formación integral de la persona. En su mayoría es de etnia gitana aunque en los últimos años está incrementando considerablemente el número de alumnos inmigrantes

mayoritariamente procedentes de Marruecos, llegando en la actualidad a suponer el 40% aproximadamente de la matrícula total del centro.

La ratio de alumnos por aula es baja, permitiendo así individualizar la enseñanza y poder atender los distintos niveles curriculares que se presentan en el aula. A pesar del bajo número de alumnos por aula, el trabajo diario se hace bastante duro debido a las características especiales que condiciona a este tipo de alumnado con bajo nivel de motivación y grandes diferencias de competencias curriculares dentro de una misma aula, continuos problemas de conducta.... Por ello, se hace de vital importancia un Plan de Convivencia, ya que generalmente la mayoría de las conductas contrarias a las normas de convivencia vienen provocadas por la falta de motivación ante las tareas escolares, una imitación de las conductas que observan en su entorno familiar y una total carencia de hábitos sociales que permitan la resolución de conflictos de una forma distinta al insulto, la amenaza o la agresión física.

Finalmente, se destaca el Plan de Atención a la Diversidad, desde donde se recoge y expresa la atención a la diversidad como: favorecedora de la integración escolar y la inclusión, inserta en la organización escolar, inmersa en el curriculum, basado en la reflexión conjunta y en la colaboración entre el profesorado y favorecedora de la cooperación entre profesorado y familia. Dicho Plan de Atención a la Diversidad está compuesto por objetivos generales y específicos, medidas ordinarias y medidas específicas, temporalización de las actividades previstas, organización de los recursos humanos, materiales y espacios del centro para atender al alumnado, funciones y responsabilidades de los distintos profesionales en relación con las medidas diseñadas, colaboración con las familias, asociaciones de madres y padres constituidas en el centro y otras instancias exteriores al mismo y, finalmente, el seguimiento y evaluación.

4.3. Recogida de datos e instrumentos utilizados.

Una de las evidencias de la pluralidad metodológica que ha caracterizado esta investigación radica en la elección de los instrumentos de recogida de datos. Dicha pluralidad metodológica “nos permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método nos ofrecerá una perspectiva diferente” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 69). De este modo, y tal y como indica Morse (1994) la utilización de un método cuantitativo, en nuestro caso el cuestionario, puede dar respuesta a algunas cuestiones concretas de la investigación; de este modo, son datos cuantitativos que coexisten con un estudio de tipo cualitativo.

Tal y como define Rodríguez, Gil y García (1999) “recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural o compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar” (p. 142). Estos autores establecen diferentes perspectivas y/o modos de hacer en la recogida de la información, tal y como se puede comprobar en la Tabla 11:

Tabla 11 <i>Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos</i>	
La forma en la que el investigador percibe e interpreta la realidad	Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, fotografías, vídeos, etc.)
La perspectiva de los demás participantes en la investigación	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios (de profesores, alumnos)
La respuesta de los demás participantes a la perspectiva del investigador	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, test, técnicas proyectivas, etc.
La perspectiva que el investigador o participantes tienen de sí mismos	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 144.

Según esta clasificación la respuesta de los demás participantes a la perspectiva del investigador es lo que realmente nos ha interesado conocer en este trabajo y en relación a los procedimientos y técnicas de recogida de datos según los objetos establecidos determinamos que nuestra principal pretensión ha radicado en describir una situación, procediendo para ello a la utilización del cuestionario y la entrevista en profundidad. (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Todos los datos obtenidos a través de los dos instrumentos han sido tratados en soporte informático. En la actualidad la informática supone una revolución en relación al tratamiento de datos, dadas las posibilidades de almacenamiento, manejo, transferencia de grandes cantidades de información numérica, verbal o visual, y su rapidez en la relación de cálculos, cálculos, o tareas de búsqueda y organización (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En esta investigación se ha usado el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 20) para el análisis de aquellos datos provenientes del cuestionario y el programa Qualitative Data Analysis (MAXQDA, versión 11) para aquellos otros recabados a través de las entrevistas así como de las preguntas abiertas de los cuestionarios. Ambos programas nos han permitido cuantificar los datos tanto cuantitativos como cualitativos aportando rigurosidad en el tratamiento e información estadística de gran utilidad. La principal razón de uso de software informático para el tratamiento de datos es la facilidad para, con un gran número de datos, poder manejarlos y establecer relaciones entre ellos que nos ayuden a un análisis pormenorizado de la realidad estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1999).

4.3.1. El cuestionario.

No puede decirse que el cuestionario sea una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa, no obstante el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio a la investigación cualitativa, pero

“para ello es necesario que su elaboración y administración respeten algunas exigencias fundamentales: a) el cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; b) (...) se considera como una técnica más no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos; c) (...) se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidas por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que se parte; d) el análisis de datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación; e) la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de un determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 185).

Para Rodríguez, Gil y García (1999), el cuestionario, presenta una serie de características que nos ayudarán a comprender lo que ha significado, en este caso, la utilización de esta técnica para acercarnos al informante y a la información. De este modo, el cuestionario se ha presentado como un procedimiento para la “exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 183). También adquiere la característica de que no se presenta como la única técnica, sino como una técnica más. Finalmente, hemos de considerar el cuestionario como una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada, y es aquí donde para este estudio se recoge la mayor información, es decir, nos aporta y describe información de gran valía para posteriormente determinar los centros educativos y, por ende, los docentes que participarán en la entrevista en profundidad.

El cuestionario utilizado en esta investigación (Cfr. Anexo 6), tras incluir el objetivo del mismo para este estudio, solicita al informante sus datos personales que nos ayudaran a cuantificar y poder situarnos ante qué tipo de informante nos encontramos. Estos datos responden a edad, sexo, titulación, años de experiencia, año de inicio de la titulación, situación administrativa: personal docente interino, personal docente funcionario en prácticas o personal docente funcionario de carrera. Finalmente, también determinados el cargo que ocupa dentro del centro, pudiendo ser: director/a, secretario/a, jefe/a de estudios, tutor/a, coordinador/a de ciclo, representante del claustro en el CPR, responsable de proyectos (Plan de salud, Riesgos labores, etc.) o responsable de medios informáticos. Tras esta parte inicial de datos personales y laborales, el cuestionario está dividido en tres bloques. Uno primero en el que recogeremos información en relación al contexto y entorno donde se sitúa el centro; un segundo bloque que nos reportará la información relacionada con el concepto de diversidad cultural y, finalmente, un último bloque donde el informante señala aquella formación tanto inicial como continua que dispone en relación a la temática de diversidad cultural.

El tipo de preguntas que se incluyen en cada uno de los bloques corresponden a preguntas de respuesta dicotómica: sí o no. También preguntas de escala tipo likert, donde 1. es En desacuerdo. 2. Poco de acuerdo. 3. De acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo. Finalmente, se incluyeron diez preguntas abiertas a fin de conocer de un modo más profundo la opinión del profesorado en torno a los programas o actividades relacionados con la diversidad cultural que se llevan a cabo en el centro y a la opinión que le merecen dichos programas, también en torno al concepto de diversidad cultural y el conocimiento del alumnado culturalmente diverso representado en el aula y, finalmente, en relación con las características de los cursos, talleres, asignaturas realizados tanto en la formación inicial como en la formación continua por el profesorado.

Posteriormente, para poder organizar toda la información recibida se le otorgó un código identificativo a cada uno de los cuestionarios consistente, en primer lugar, en el número de centro, es decir, C1, para el centro educativo participante 1, C2, para el centro educativo participante 2, y así sucesivamente hasta el centro educativo 24. En segundo lugar, CU, identifica la referencia al instrumento, en este caso, el cuestionario, seguido de un número que establece el orden de recepción del mismo. Finalmente, el código se identifica con C1CU1, C1CU2, C1CU3, etc.

4.3.2 La Entrevista.

El instrumento utilizado en la segunda fase de la investigación fue la entrevista, definida por Aguirre (1995) como “una técnica dentro de la metodología cualitativa que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión” (p. 172). La entrevista implica una comunicación entre el entrevistador e informante, aquel debe buscar aquello relevante que le proporciona el informante. De este modo, permite también conocer las opiniones, actitudes, valores, etc., que estos le muestran dentro de la realidad en la que se desenvuelven con el fin de aportar una información que pueda reconstruir dicha realidad.

En esta investigación se ha optado por una entrevista semi-estructurada que presenta un guión referente a los temas que se quieren desarrollar a lo largo de su realización y que hacen posible que el informante opine de forma amplia sobre los aspectos que se incluyen en dicho guión. La entrevista ha sido dirigida a dos agentes: por un lado, se ha entrevistado al profesorado y, por otro, a un miembro del equipo directivo. La única diferencia entre los guiones de ambas entrevistas radica en que para el caso de aquella destinada a algún miembro del equipo directivo, dicho guión incluye un apartado inicial referente al centro y su contextualización socio-educativa, cuestión que ha sido obviada para la entrevista destinada al resto de los docentes pertenecientes a un mismo centro.

La entrevista (Cfr. Anexo 7) está estructurada del siguiente modo: en primer lugar, nos ocupamos de los datos contextuales de la entrevista y de los datos del informante, esto es, fecha, lugar y duración de la entrevista; titularidad del centro y sexo del informante, así como titulación, año de la misma y universidad en la que cursó dicha titulación. Esta información nos ayudará a cuantificar los datos del informante y principalmente a poder analizar tanto la titulación como la universidad donde se inscribía el informante a la hora de recibir la formación inicial. Posteriormente, realizamos preguntas relacionadas con el concepto de diversidad cultural y finalmente con la formación tanto inicial como continua del informante en torno a esta cuestión.

Los lugares donde se recogieron los datos fueron en el Centro 1, en el despacho de la Jefa de Estudios, en el Centro 2, en un aula vacía del centro y en el Centro 7, la sala de profesores. En todos los casos, estos espacios reunían las condiciones adecuadas para desarrollar de un modo tranquilo la entrevista. Al igual que se realizara en el cuestionario, la entrevista también fue organizada a través de un código identificativo correspondiente a C1, C2 o C7, donde se identificaba el Centro Educativo proveniente, seguido de PR1, PR2, PR3, PR4,... que identificaba el número de profesor, según el orden en que se realizaron las entrevistas. Otorgando finalmente un código correspondiente a C1PR1, C1PR2, etc. Del mismo modo, la información se recogió con el apoyo de una grabadora, permitiendo que nuestra atención se centrara principalmente en el informante y en la conversación propiciando que ésta fuera fluida y distendida entre informante y entrevistador/investigador.

4.4. Análisis de datos: categorías y ejes principales

El análisis de datos constituye una de las actividades más complejas de la investigación. Este punto de la investigación requiere esfuerzo y dosis de paciencia por parte del investigador dada la naturaleza de los datos, que actúan como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo del proceso de investigación. (Rodríguez, Gil y García, 1999). El análisis de datos corresponde a “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 200).

Cuando nos referimos al análisis de los datos, atendemos primeramente a la reducción de los datos, seguido de la presentación de los mismos o extracción y finalmente de la verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994). Hablamos de un proceso no lineal y que se encuentra en interconexión en cada una de sus fases. Para Miles y Huberman (1994), el primer paso consiste en la separación de unidades que puede venir clasificada según los criterios que empleemos para ello, concretamente señalan; (1) *criterios espaciales*, aludiendo al número de líneas de un texto es, por tanto, una segmentación artificial del contenido de la información. (2) *criterios temporales*, estableciendo en la transcripción de entrevistas una duración en minutos. También señala como criterio de análisis de los datos cualitativos (3) *criterios temáticos*, que es el más usado y posiblemente el más interesante, consistente en considerar unidades en función de un tema abordado considerando conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en una situación a estudiar. También es aquí donde enmarcaremos principalmente nuestro criterio para el análisis de los datos extraídos en las entrevistas; (4) *criterios gramaticales*, que realiza su clasificación en función de texto, oraciones o párrafos; (5) *criterios conversacionales*, en los que se atiende a declaraciones o turnos de palabras y, finalmente, (6) *criterios sociales*, otorgando a cada informante un estatus o rol social.

Atendiendo en tal caso a los criterios temáticos, tanto la formación docente inicial y continua así como el concepto de diversidad cultural conformaran el primer grado de análisis de la información obtenida.

Concretamente la categorización nos permitirá agrupar la información que se encuentra bajo el mismo criterio temático, esta categorización tiene significado en sí misma. Tal y como apuntan Rodríguez, Gil y García (1999) las categorías pueden ser definidas a medida que se examinan los datos, con lo que iremos de la mano del proceso inductivo en cuanto a la categorización se refiere. Aunque en la práctica también resulta habitual que se realice recurriendo a procedimientos mixtos, inductivos - deductivos “por lo general se parte de categorías amplias definidas a priori, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicados” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 211). El análisis inductivo “supone una inmersión en los detalles y especificidades de los datos para descubrir interrelaciones y generar categorías de significado importantes” (Martínez, 2004, p. 92). Podemos entender por tanto que, mediante el enfoque inductivo la investigación cualitativa “posibilita el análisis de las dimensiones importantes que emergen durante el estudio sin presuposiciones previas” (Martínez, 2004, p. 92). Cuando hablamos de un análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos al tratamiento de datos donde se conserva su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización sin recurrir a las técnicas estadísticas (Rodríguez, Gil y García, 1999). En este sentido, la codificación inductiva es la que Strauss (1987) denomina «codificación abierta» en la que las pistas de análisis son múltiples y holísticas.

En relación a las entrevistas las categorías han sido identificadas del siguiente modo: en primer lugar, hemos establecido tres categorías principales atendiendo, en primer lugar, al contexto donde se inscriben cada uno de los centros de Educación Primaria participantes, en segundo lugar, al concepto de diversidad cultural que tiene el profesorado y, finalmente, las categorías formativas en relación a la diversidad cultural. Cada una de ellas ha sido

señalada con un código que nos facilitará el análisis de la información. Código que atiende a las tres primeras letras de cada categoría, diferenciándola en los casos que coinciden con alguna letra más que nos identifique la categoría.

Tabla 12 Categorías y códigos de las entrevistas		
Categorías principales		Código
Contextuales	Contexto socioeconómico de la escuela	(CON)
	Características del alumnado matriculado	(CAR)
	Relación entre la escuela y la comunidad	(REL)
	Clima escolar a propósito de la diversidad cultural	(CLI)
Diversidad cultural	Conceptualización de diversidad cultural	(CONDV)
	Dificultades para atender a la diversidad cultural	(DIF)
	Potencialidades que acompañan a la diversidad cultural	(PON)
	Necesidades de la escuela para atender a la diversidad cultural	(NECDC)
	Limitaciones que tiene la escuela para atender a la diversidad cultural	(LIM)
	Proyectos, programas, actividades, etc., en torno a la diversidad cultural	(PRO)
Formativas	Formación inicial en torno a la diversidad cultural	(FORI)
	Formación permanente en relación a la diversidad cultural	(FORP)
	Necesidades formativas en relación a la atención a diversidad cultural	(NECFOR)
	Formación como herramienta para paliar las dificultades en torno a la diversidad cultural	(FORH)
	Competencias del docentes para atender a la diversidad cultural	(COM)

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, y tal y como señalamos al inicio, la metodología mixta nos ha posibilitado una obtención de datos, donde en una primera parte y coincidente con la metodología cuantitativa el cuestionario nos aporta la información necesaria a recabar y, donde posteriormente la entrevista nos ayuda a profundizar sobre el estado de la cuestión. A este respecto, tanto

Bryman (2007) como Verd y López (2008) identifican que la interpretación de los datos conjunta, tanto de los métodos cuantitativos como de los métodos cualitativos pretende incrementar y profundizar sobre la cuestión a estudiar, en nuestro caso los objetivos planteados.

El diseño aquí expuesto se sitúa bajo dos etapas donde se pretende que los datos cualitativos ayuden a explicar los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente (Creswell y Plano, 2007). En este sentido, los resultados conseguidos en ambas fases de la investigación suponen “la convergencia de los dos enfoques metodológicos en la indagación sobre un mismo objeto de estudio. No se trata de completar una visión de la realidad con dos miradas, sino utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social” (Ruiz, 2008, p. 24).

En la Figura X que a continuación presentamos, se ejemplifica de un modo más gráfico la triangulación de nuestro estudio.

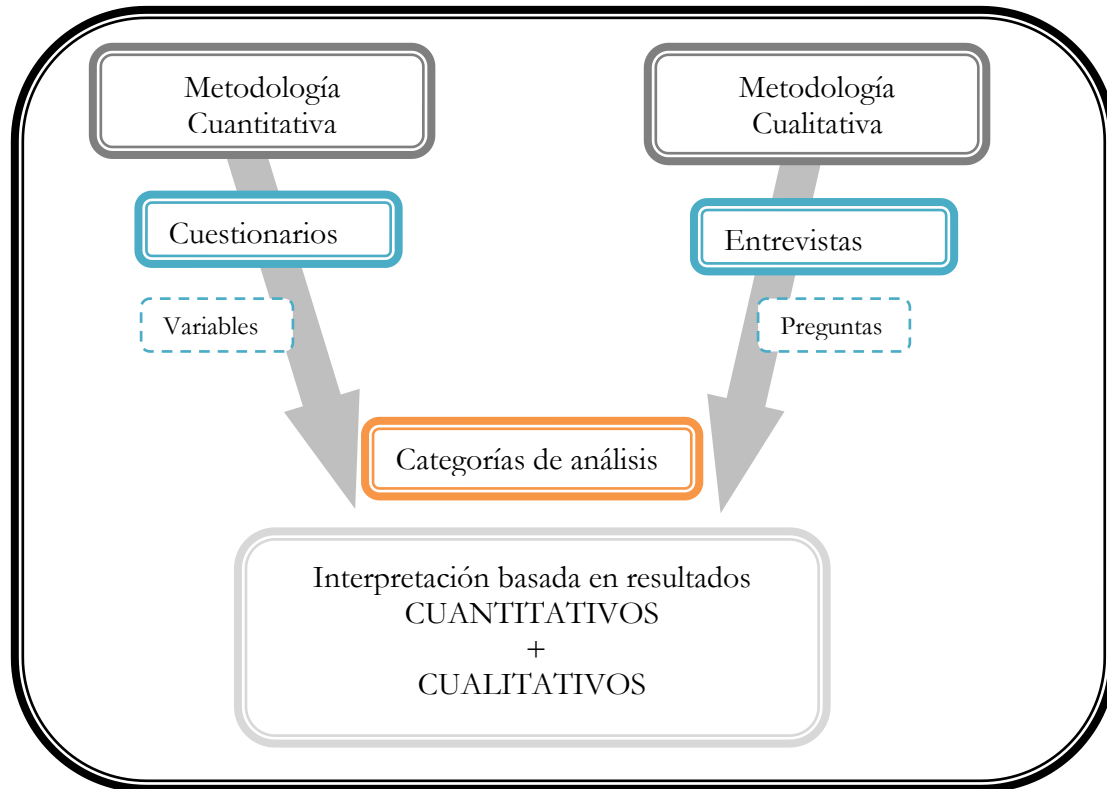


Figura 17: Diseño de triangulación de la investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Diseño de triangulación adaptado de Creswell y Plano 2007

III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Capítulo 5.

Resultados de investigación

En el siguiente capítulo daremos cuenta de los resultados y datos obtenidos en esta investigación en torno a los objetivos que han vertebrado este trabajo.

En la primera parte (Epígrafes 5.1 y 5.2) nos centraremos en describir y analizar las informaciones adquiridas que responden a la identificación de las características socioeducativas de los centros de educación primaria del municipio de Murcia inscritos en el programa de Educación Compensatoria, profundizando, a su vez, en el contexto de los mismos. Al mismo tiempo, dirigiremos nuestro análisis hacia cuestiones referentes a la estructura organizativa y funcional de los centros que les imprimen peculiaridades particulares (Objetivo General 1 y Objetivo Específico A).

Posteriormente, en la segunda parte del capítulo (Epígrafe 5.3) mostraremos, siguiendo las opiniones y respuestas del profesorado, el concepto de diversidad cultural así como las necesidades y desafíos que señalan como significativas dada la heterogeneidad del alumnado (Objetivo General 2 y Objetivo Específico B).

En la tercera y última parte de este capítulo (Epígrafe 5.4) nos centraremos en la explicación e interpretación de la formación básica y permanente que identifica el profesorado en relación a la diversidad cultural poniendo el foco de atención en las demandas y necesidades que estos profesionales solicitan en relación a la diversidad cultural (Objetivo General 3 y Objetivo Específico C).

5.1. Contexto de los centros educativos.

5.1.1. Características del entorno y alumnado matriculado

Tal y como hemos descrito en el Capítulo 4, los centros educativos referentes comparten una serie de características por las que han sido objeto de este estudio: se inscriben en el municipio de Murcia y cuentan con el programa de Educación Compensatoria, por el que se regula la atención a la diversidad cultural en la Región de Murcia. A su vez, cada centro presenta una serie de particularidades que lo hacen único, ya sea por el contexto o barrio donde se sitúa, o la población escolar que lo compone. A continuación, presentamos las características de cada uno de los centros educativos de Educación Primaria participantes en este estudio, atendiendo a las respuestas de los informantes tanto a través de los cuestionarios como a través de la realización de las entrevistas.

En relación al entorno de los centros, un 92% del profesorado encuestado indica que éstos cuentan con servicios a su alrededor, donde pueden encontrarse centros deportivos, centros sociales, zonas verdes, asociaciones u otras instituciones en sus contextos más próximos.

Tabla 13.
Variable I.1. *El centro cuenta con servicios a su alrededor (centros deportivos, centros sociales, zonas verdes, ONGs, otras instituciones, etc.)*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Si	48	92,3
	No	4	7,7
	Total	52	100,0

Del mismo modo, un 96% del profesorado participante en la primera fase del estudio indica desarrollar determinadas actividades en las que esos servicios se ven involucrados. A este respecto, Padilla (2007) destaca la aparición y puesta en escena de otras instituciones, además de la escuela, que participan necesariamente de la educación de jóvenes, confiriendo a la educación un sentido holístico e integrador.

Tabla 14.
Variable I.2. *El centro mantiene relaciones con los/as servicios/instituciones del entorno*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	50	96,2	98,0
	No	1	1,9	2,0
	Total	51	98,1	100,0
Perdidos		1	1,9	
Total		52	100,0	

En líneas generales, la descripción que realizan los informantes sobre el entorno donde se inscriben sus centros educativos es favorable para el desarrollo de la educación. De un modo más concreto y durante la segunda fase de la investigación, encontramos discursos que describen las características de los centros en lo que respecta a la ubicación de los mismos así como a los servicios existentes. En este sentido, el Centro 1 fue descrito por un profesor entrevistado, perteneciente al mismo y en el que desempeña el cargo de Jefe de estudios, del siguiente modo:

“Está en una zona de nivel adquisitivo más bien alto... los padres... casi todos los padres que viven por aquí es gente joven, gente con carreras, funcionarios, médicos abogados... o sea, gente de nivel adquisitivo alto... y poco más... hemos crecido mucho, están construyendo nuevas

viviendas y gente joven, con muchas inquietudes a nivel... de cara al colegio, sí, muy exigente” (C1PR9)

Otro de los centros participantes en la segunda fase del estudio, el Centro 2, es descrito por el profesorado como el centro educativo del barrio. Dicho centro, dispone a su alrededor de otros centros educativos de Educación Primaria y Educación Superior, así como zonas verdes, incidiendo en la idea de que es un centro educativo que atiende al barrio donde el propio centro se ubica. Así lo indica un docente, Director de dicho centro:

“(...) estamos al lado de la Universidad, tenemos un jardín justo al lado, tenemos otros colegios relativamente cerca, es un colegio del barrio (...) es decir, está en un barrio y se nota que es el colegio del barrio” (C2PR5)

El último de los centros participantes durante la segunda fase de la investigación y en relación al entorno del centro, el Centro 7, cuenta con unas características más diferenciadas respecto del Centro 1 y Centro 2, a los que nos hemos referido con anterioridad, tal y como lo describe un docente entrevistado en el propio centro y que desempeña la función de Jefe de estudios:

“(...) el nivel cultural es bajo, bajísimo, no sé si existe esa categoría, (...) en cuanto a la formación, títulos académicos, las familias no tienen titulación, ni siquiera de grado medio o de secundaria (...) el nivel socioeconómico es medio bajo... los negocios que aquí se mueven son o ninguno o ilegales (...)” (C7PR9)

Tras esta descripción, hemos referenciado ligeramente algunas de las diferencias que hacen un centro distinto al otro y a otros. En este sentido, podemos observar, por medio de los docentes participantes tanto en la fase primera como en la fase segunda, que los contextos, su situación geográfica, el tipo de viviendas y servicios, etc., tiene cierta relación con el tipo de alumnado que reciben. Tal como explicaremos a continuación.

Siguiendo con la descripción del entorno de los centros educativos, la variable I.3 del cuestionario hacía referencia al estado de las viviendas de los alrededores de los colegios referentes. Al respecto, los resultados indican que el 61,5% del profesorado encuestado respondió que las viviendas se encuentran en buen estado frente al 38,5% que respondió negativamente, tal y como queda reflejado en la siguiente Tabla X:

Tabla 15.
Variable I.3. *La mayoría de las viviendas del barrio se encuentran en buen estado*

		Frecuencia	Porcentaje
Valido	Si	32	61,5
	No	20	38,5
	Total	52	100,0

Las dos siguientes variables del cuestionario, I.4 y I.5 respectivamente, hacen referencia a cuestiones que tienen que ver con la procedencia del alumnado escolarizado en sus centros educativos. En este sentido, el 98% del profesorado encuestado reconoció afirmativamente que entre el alumnado matriculado en su centro se encuentran estudiantes procedentes de otros países.

Tabla 16.
Variable I.4. *Entre el alumnado matriculado en el centro se encuentran estudiantes provenientes de otros países.*

		Frecuencia	Porcentaje
Valido	Si	51	98,1
	No	1	1,9
	Total	52	100,0

Hemos de recordar que los datos sobre la emigración expuestos en el Capítulo 3, sitúan tanto al municipio de Murcia como a la Región de Murcia en su conjunto como una de las regiones con más crecimiento poblacional y, también, con más crecimiento de población extranjera (según el Padrón Municipal de habitantes a fecha de 6 de febrero de 2015). Cabe señalar que la Región de Murcia se sitúa como la sexta comunidad autónoma con más alumnado extranjero según Ministerio de Educación y Ciencia (2014). Al mismo tiempo y en relación al alumnado de Educación Primaria y durante los cursos

comprendidos entre el 2009/2010 y el 2012/2013, este alumnado ha ido aumentando.

Como venimos resaltando, la diversidad cultural no debe ser asociada únicamente a la población proveniente de otros países. En este sentido, otra variable incluida en el cuestionario (variable I.5) por la que se preguntó al profesorado fue si entre el alumnado matriculado en el centro se encontraban alumnos provenientes de otras comunidades autónomas -distinta a la murciana- a lo que el 75% del profesorado respondió de forma afirmativa, si no se tiene en cuenta los casos perdidos, el porcentaje asciende a un 81%. Así, lo señalamos en la siguiente tabla X.

Tabla 17.
Variable I.5. *Entre el alumnado matriculado en el centro se encuentran estudiantes provenientes de otras comunidades*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Valido	Si	39	75,0
	No	9	17,3
	Total	48	92,3
Perdidos	4	7,7	
Total	52	100,0	

Atendiendo a la procedencia del alumnado escolarizado en las aulas de Educación Primaria de los centros de este estudio, el profesorado lista los diferentes países de origen de los mismos, señalando, principalmente, los siguientes países: España, Bolivia, Colombia, Ecuador, República Dominicana, Chile, Brasil, Marruecos, Etiopía, Senegal, Gambia, Argelia, Nigeria, Ucrania, Rumanía, Bulgaria, Rusia y China.

De este modo, lo describe un docente perteneciente al Centro 2 que durante la entrevista y en relación a la pregunta de qué tipo de alumnado recibe en su aula contesta:

“(…) el centro tiene un alumnado muy variado. Tenemos casi un 45% de alumnado inmigrante” (C2PR5)

También, un informante del Centro 7 describe la población escolar que recibe su centro de la siguiente forma:

“(…) Tenemos un 40% o 44% de alumnado de etnia gitana (...) un 30 y algo por ciento que son de Marruecos básicamente y un par de argelinos, una nigeriana (...) el resto, dos, que no son de etnia gitana y otros ochos o diez alumnos que tenemos de un total... no llegamos a cien... son de Suramérica (...)” (C7PR9)

De un modo contrario, lo relata un docente perteneciente al Centro 1 durante la entrevista realizada, indicando no recibir prácticamente alumnado extranjero en su centro:

“(…) tenemos niños emigrantes, pero son los que menos... la mayoría son niños españoles y normales¹... los extranjeros son ecuatorianos y peruanos” (C1PR9)

Como se puede observar, los tres centros participantes en la segunda fase de la investigación señalan recibir alumnado extranjero aunque en diferentes proporciones y con diferentes orígenes. Principalmente y tal como muestran los datos expuestos en el Capítulo 3 de este trabajo, Murcia es el municipio con más población extranjera matriculada en sus centros educativos y, principalmente, el alumnado extranjero proviene de América o África y, en menor medida, de Europa.

Si bien es cierto que la heterogeneidad del alumnado no viene dada únicamente por la recepción de alumnado proveniente de otros países sino también por otra serie de características que confieren diversidad al conjunto de la población escolar, como son etnia, religión, familia, recursos, también regiones y países de origen, etc.

¹El docente utiliza aquí la noción de normal haciendo referencia a alumnado que no presenta necesidades educativas especiales ya que el Centro 1 recibe alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

5.1.2. Características socioeducativas y familiares de los centros educativos

Las familias y sus propias configuraciones también imprimen características singulares a los centros educativos donde están escolarizados sus hijos así como al propio entorno. Atendiendo a las peculiaridades señaladas por los informantes, el centro educativo denominado Centro 1 es descrito como un centro en el que los padres y madres forman familias jóvenes y de niveles adquisitivos medios y altos. Desde el Centro 2 y según el discurso de un docente, la situación de crisis vivida en España ha configurado una nueva estructura en el barrio y en las familias que lo componen. Así lo describe, durante la entrevista, la Directora de dicho centro educativo:

“(…) se ha notado la crisis, por lo que hemos notado familias donde han perdido el trabajo el padre y la madre (...) digamos que tenemos varios sectores, hay sectores que pertenecen... son funcionarios, tenemos algunos padres que son profesores de universidad, muy pocos. Luego funcionales y luego otro grupo grande que son inmigrantes y otros padres que no tienen estudios superiores” (C2PR5)

Finalmente, desde el Centro 7 se describe la situación familiar de manera muy distinta a los dos anteriores, indicando que el contexto socio - familiar no ayuda de ningún modo a la educación de los niños y las niñas que viven en el barrio, siendo destacado como un contexto empobrecido tanto a nivel social, cultural como económico. Así, lo señala un docente de dicho centro, que ejerce de Director en el mismo:

“(…) aproximadamente unas quinientas familias que podrían ser unas mil quinientas o mil seiscientas personas están en la absoluta pobreza, que están en riesgo, en riesgo de exclusión social con ingresos cero, cero ingresos y que están dependiendo de las ayudas de las organizaciones sociales... eso a nivel económico. A nivel social, hay una conflictividad por determinadas zonas del barrio, por la cuestión de la droga y luego a nivel cultural y nivel de desarrollo, educativo la única referencia es el centro al cual se le ha dado la espalda... no porque aquí haya más sino porque en los barrios de alrededor (...) que hay otros centros concertados (...) atienden a población del barrio y las familias que pueden progresar y que entienden que hay un progreso, pues por

propia asociación o por propia decisión de la familia prefieren que sus hijos estén ahí... esto es lo que lleva es al sectarismo, y a la creación de gueto, es duro y es cruel, pero es así. ¿Qué tenemos en el centro? Pues familias, esa bolsa que te digo de extrema pobreza sobre todo... y familias que intenta ser familias trabajadoras, las que intentan progresar que pertenecen a la parte de los inmigrantes” (C7PR10)

En resumen, las respuestas de los informantes durante la segunda fase de esta investigación han testimoniado que en torno al contexto familiar y educativo de los centros educativos respectivos, las diferencias entre éstos giran alrededor de la cuestión de la procedencia del alumnado, bien sea ésta de otros países o de otras comunidades dentro del mismo país -España- así como por pertenencia a una minoría étnica -gitana-.

5.1.3. El clima escolar a propósito de la población escolar recibida en el centro y en el aula.

La población escolar va forjando para cada centro educativo sus propias características que serán distintas de unos centros a otros en función del tipo de alumnado que reciba y cómo interaccionen éstos dentro de la escuela y entre los diferentes grupos culturales. El clima escolar pasa en los centros por considerarse una cuestión importante a la hora de llevar a cabo cualquier acción educativa de un modo democrático y participativo. Rodríguez (2004) considera que organizar la escuela partiendo de la diversidad cultural pasa por organizar el aprendizaje en términos de igualdad, convivencia, desarrollando una educación basada en el dialogo y aprendizaje mutuo, priorizando las necesidades de toda la comunidad escolar. En este sentido, el profesorado de dos de los tres centros participantes en la segunda fase de la investigación, concretamente el Centro 2 y el Centro 7, señalan el racismo como la cuestión más problemática que puede impedir el desarrollo de un buen clima escolar. Así lo señala un docente que desarrolla su labor en el Centro 7 al que se le preguntó por el clima generado en el centro a propósito de la población escolar de origen extranjero:

“(…) aquí entre los alumnos se respetan... se relacionan adecuadamente, eh... lo que falta, lo que haya es poner en juego las características, los valores de la otra cultural... interculturalidad,... es aprender algo... tu lo coges lo bueno de tu y me lo aplico a mi... o por lo menos conóceme y que yo te conozca... eso es lo que yo veo que falla... gitanos, árabes, siempre están... siempre tienen el insulto claro... no es que ocurra con frecuencia... peor está clarísimo (baja la voz) moro de mierda... anda que tu gitano carroñero... tu madre se mete no se qué... y la tuya mora no se ducha. Esto respecto de los suramericanos no sé nada de nada absolutamente... están... me ha pasado en otros centros... anulados... ahí están... como hablan castellano y tal... y no tienen ningún conflicto y respecto a los que tenemos... dos o tres que tenemos de Nigeria... pues bien... al principio si tuvimos... que les cuesta un poco la inclusión... incluirlos cuesta” (C7PR9)

Por otro lado, el reconocimiento “del otro”, de las diversas culturas manifiestas en el centro, el establecimiento de relaciones de empatía, etc., se torna necesario para el fomento de relaciones igualitarias tal y como señala García y Arrollo (2014), el intercambio entre las culturas es necesario, inevitable e imprescindible. De entre las respuestas ofrecidas por el profesorado encuestado en relación al conocimiento de las culturas inscritas en su aula, éstas son muy variadas, pasando de la aportación de un docente que hace referencia a su propia cultura, la española indicando: “que es la mejor” (C1CU7); otro señala que “lo necesario” (C3CU4) y, finalmente otro docente indica: “conozco aspectos muy superficiales, fiestas más importantes, gastronomía, trajes típicos. Pero debería profundizar más” (C6CU5)

En base a las respuestas dadas por los docentes, cabe resaltar que a la variable II.3 *¿Qué conoce de las “culturas” de su aula?* el profesorado ha indicado poseer conocimientos relacionados con el ámbito folklórico, las tradiciones, las costumbres, la religión, el idioma, las fiestas típicas, leyendas, algo de geografía y quizás algunas cuestiones relacionadas con la etnia gitana, sin concretar cuáles o en qué medida. En relación al motivo por el cual expresaron conocer las culturas indican que eran cuestiones personales relacionadas con sus motivaciones turísticas o sus propias búsquedas en

internet. El dato que expone el profesorado a la cuestión *En su centro existe una preocupación por profundizar en el conocimiento de las diferentes culturas existentes en el mismo* (variable II.10), un 69% del profesorado manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación frente al 23% que indica estar en desacuerdo o poco de acuerdo con la misma, tal y como muestra la siguiente tabla X.

Tabla 18
Variable II.10. *En su centro existe una preocupación por profundizar en el conocimiento de las diferentes culturas existentes en el mismo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	2	3,8
	Poco de acuerdo	10	19,2
	De acuerdo	29	55,8
	Totalmente de acuerdo	7	13,5
	Total	48	92,3
Perdidos	4	7,7	
Total	52	100,0	

5.2. Relaciones entre la escuela y la comunidad: proyectos educativos.

Tal y como hemos venido señalando, identificamos a la escuela como una institución que ha de hacerse permeable a la realidad social que la circunscribe. Las relaciones que mantiene la escuela con su entorno más cercano se hacen fundamentales a la hora de cualquier planteamiento que considere positiva la implicación de la comunidad educativa en el desarrollo de la escuela y de lo realizado en ella. En este sentido, atenderemos a (1) las relaciones desarrolladas por la escuela “hacia fuera” , entendiéndolas como aquellas actuaciones compartidas con distintas asociaciones, organizaciones o instituciones que se encuentran externas al centro y, por otra parte, a (2) las relaciones que se despliegan dentro de la escuela, establecidas mediante la propia estructura interna así como por los órganos propios de la misma, tales como las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, el Proyecto Educativo de Centro, entre otras, en relación siempre con la cuestión de la diversidad cultural.

5.2.1. La escuela y sus relaciones con el exterior

En cuanto a las relaciones externas establecidas por los centros educativos, el profesorado entrevistado indica que éstas se realizan principalmente de manera cordial y positiva. Señalan, de igual modo, que los centros se relacionan principalmente con instituciones públicas como Servicios Sociales o la Universidad de Murcia (UMU), así como instituciones privadas o asociaciones como la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), Fundación Bancaria “la Caixa”, Fundación Secretariado Gitano, Cruz Roja, Caritas o CEPAIM. Así, lo señala la directora del Centro 2 que participa directamente del establecimiento de las relaciones del centro con el entorno:

“(…) si que colaboramos con los Servicios Sociales de aquí (…) tenemos contacto directo con los asistentes sociales (…) trabajadores sociales… en ese sentido contacto muy estrecho. (…). Luego también tenemos contacto con Caixa Proinfancia, que está desarrollando un programa de protección a la infancia” (C2PR5)

La valoración de las relaciones de los centros con diversas instituciones, ya sean del ámbito privado o público, son, tal y como señalaba anteriormente, muy positivas y necesarias para conseguir los objetivos educativos de la escuela. De este modo, lo indica un profesor del Centro 7, que al mismo tiempo nos describe las relaciones existentes en el centro:

“(…) no hubiéramos podido subsistir si no… no podemos subsistir día a día si no es con la colaboración, el trabajo codo a codo, primero con Servicios Sociales del Ayuntamiento, con Cáritas, también con la Fundación Secretariado Gitano que también nos apoya con el proyecto de Caixa Proinfancia con el apoyo a determinados alumnos. Estamos teniendo también ahora apoyo de la asociación musulmana que hay en el barrio (…) la escuela de fútbol de la Fundación Secretariado Gitano, de CEPAIM… también trabajamos con la Universidad de Murcia, con la facultad de enfermería que viene y están haciendo una labor de prevención, de higiene tanto corporal como alimenticia…y también con la UCAM, un proyecto de odontología que estamos haciendo en el centro, también la facultad de Educación Social que están realizando tareas de investigación en la mejora de ámbitos… estos… pues que están en situación de riesgo y sobre todo el apoyo a los alumnos con un

programa que se llama “un voluntario, un niño” que trabajamos con la Concejalía de Servicios Sociales” (C7PR10)

Las relaciones que establece la escuela con su entorno más inmediato ha de incluir a todos los alumnos y alumnas respetando las diferencias individuales e incluyendo, también, a la comunidad educativa en sus diferentes formas de ver, sentir y comprender la realidad (González, 2008). Finalmente, los centros manifiestan tener un claro acercamiento y necesaria colaboración con las instituciones que los rodean, principalmente para atender las necesidades del alumnado y sus familias en entornos más desfavorecidos o en riesgo de exclusión social. La implicación a la hora de poner en marcha cualquier actuación en esta línea, no recae únicamente sobre el centro, también los docentes como agentes implicados han de participar de la misma. En torno a la diversidad cultural, el profesorado indica, en un 36,6% (frente al 53,9%), colaborar con ONGs y asociaciones fuera del centro que contribuye a un mejor entendimiento de la diversidad cultural de su aula. Cabe destacar que un 10% del profesorado encuestado no contestó a esta cuestión, tal y como se incluye en la siguiente Tabla 19:

Tabla 19
Variable II.13. *Colaboro con ONGs, Asociaciones, etc. fuera del centro que me ayudan a conocer la diversidad cultural de mi aula*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	11	21,2
	Poco de acuerdo	17	32,7
	De acuerdo	12	23,1
	Totalmente de acuerdo	7	13,5
	Total	47	90,4
Perdidos	5	9,6	
Total	52	100,0	

5.2.2. Las relaciones internas de la escuela

Atender a las relaciones internas existentes y promovidas desde y en los centros educativos es un asunto importante desde la perspectiva de la integración y la inclusión educativa. En este sentido, la representación de las familias de los alumnos y alumnas en los órganos de gobierno de los centros educativos se hace fundamental en la promoción de dinámicas de participación igualitaria. A este respecto, a la afirmación de si las familias de los diferentes grupos culturales toman parte de los órganos de participación y toma de decisiones del centro (variable I.12), el profesorado encuestado indica, en un 42%, tal y como se muestra en la Tabla X, que no existe tal participación, que pasa a ser de un 52% sin tener en cuenta los docentes que obviaron contestar esta cuestión, frente a un 38.5% del profesorado que responde de forma afirmativa que, del mismo modo, pasa a ser de un 48% sin tener en cuenta los casos de aquellos docentes que no respondieron a dicha variable. Hemos de indicar que un 19% no contestó a esta cuestión, a pesar de ello, los resultados están muy igualados entre la opción afirmativa y negativa de respuesta a esta variable.

Tabla 20
Variable I.12. *Las familias de diferentes grupos culturales toman parte en los órganos de participación y toma de decisiones del centro*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	20	38,5	47,6
	No	22	42,3	52,4
	Total	42	80,8	100,0
Perdidos		10	19,2	
Total		52	100,0	

Una de las asociaciones estructurales internas más prolíficas en los centros educativos es la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (en adelante AMPA), tal y como señala el profesorado encuestado, indicando en un 88,5% la constitución y existencia del AMPA en sus respectivos centros.

Tabla 21
Variable I.6. El centro cuenta con Asociación de Madres y Padres (AMPA) de alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	46	88,5	90,2
	No	5	9,6	9,8
	Total	51	98,1	100,0
Perdidos		1	1,9	
Total		52	100,0	

Otra cuestión referente al AMPA es la frecuencia con la que se reúne y que difiere de un centro a otro según las respuestas del profesorado. En este sentido, a la cuestión de si el AMPA se reúne con asiduidad en el centro (variable I.7) el profesorado manifiesta en un 54% sí mantener dichas reuniones, frente a un 44% que indica no hacerlo.

Tabla 22
Variable I.7. El AMPA del centro se reúne con asiduidad con el profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido
Válido	Si	28	53,8	54,9
	No	23	44,2	45,1
	Total	51	98,1	100,0
Perdidos		1	1,9	
Total		52	100,0	

Al mismo tiempo y en relación a las reuniones mantenidas por el AMPA, la temporalidad (variable I.8) de las mismas son indicadas por los docentes del siguiente modo: el 36,5% responde que las reuniones realizadas son bimensuales; un 17% señala la opción de reuniones trimestrales; un 2% indica hacerlo cada cuatro meses y, finalmente, un 8% señala reunirse llevar a cabo reuniones una vez cada curso académico. Destacamos que a esta variable, un 36,5% del profesorado no contestó. Tal y como nos muestra la Tabla 23:

Tabla 23
Variable I.8. *¿Con qué frecuencia se reúne el AMPA con el profesorado?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Una cada dos meses	19	36,5
	Una cada tres meses	9	17,3
	Una cada cuatro meses	1	1,9
	Una cada curso académico	4	7,7
			100,0
Perdidos	19	36,5	
Total	52	100,0	

Del mismo modo, conocer la representatividad que tienen las diferentes culturas en dicho organismo interno se convierte también en un elemento importante y que hemos querido conocer. El siguiente aspecto en relación al AMPA y recogido en la variable I.9 del cuestionario, hace referencia a si en ella están representadas todas las “culturas” existentes en el centro educativo, a lo que el 48% del profesorado responde afirmativamente, frente a un 35% que señala que no. Así lo muestra la Tabla 24:

Tabla 24
Variable I.9. *En el AMPA están representadas todas las “culturas” existentes en el centro*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	18	34,6
	No	25	48,1
	Total	43	82,7
Perdidos	9	17,3	
Total	52	100,0	

Por otra parte, a la cuestión de si el AMPA participa en la resolución de conflictos en el centro y en el aula, incluida como variable I.10 y I.11 en el cuestionario respectivamente, el 44% del profesorado indica que el AMPA participa activamente de la resolución de conflictos en el centro así como el 15,4% que indica también dicha participación pero a nivel de aula. Por el contrario, un 39% del profesorado niega cualquier participación del AMPA en cuestiones que necesiten de resolución de conflictos en el centro, así como un 70% del profesorado que indica la misma negación circunscribiéndose al contexto aula. Tal y como observamos en las Tablas 25 y 26, respectivamente:

Tabla 25
Variable I.10. *El AMPA participa en la resolución de conflictos que se desarrolla en el centro*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	23	44,2	53,5
	No	20	38,5	46,5
	Total	43	82,7	100,0
Perdidos		9	17,3	
Total		52	100,0	

Tabla 26
Variable I.11. *El AMPA participa en la resolución de conflictos que se desarrolla en el aula*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	8	15,4	18,2
	No	36	69,2	81,8
	Total	44	84,6	100,0
Perdidos		8	15,4	
Total		52	100,0	

En otro sentido, entre los diferentes documentos que rigen aspectos internos de los centros educativos, podemos señalar que el más importante es el denominado Proyecto Educativo de Centro (en adelante, PEC) donde se recoge gran información en relación al contexto del centro, sus propias líneas de actuación, quienes lo integran, sus objetivos educativos, el Plan de Convivencia, el Plan de Atención a la diversidad cultural, etc. En este sentido, a la cuestión *Conoce el Proyecto Educativo de Centro* (variable II.4), el 94% del profesorado (98% en un porcentaje válido) indica conocerlo y así se señala en la Tabla 27:

Tabla 27
Variable II.4. *Conoce el Proyecto Educativo de Centro*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	49	94,2	98,0
	No	1	1,9	2,0
	Total	50	96,2	100,0
Perdidos		2	3,8	
Total		52	100,0	

Profundizando un poco más en cuestiones de contenido del PEC, un 94% del profesorado encuestado confirma la referencia a la diversidad cultural en dicho documento. Tal y como indicamos en la Tabla 28:

Tabla 28

Variable II.5. *Sabe si el Proyecto Educativo de Centro de su centro hace mención a la diversidad cultural*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	49	94,2	98,0
	No	1	1,9	2,0
	Total	50	96,2	100,0
Perdidos		2	3,8	
Total		52	100,0	

Tal y como ya hemos aludido con anterioridad, el PEC debe recoger el Plan de Convivencia a desarrollar en el centro. En este sentido, a la cuestión de si el centro dispone de normativa que regule la convivencia en el centro (variable I.13), un 98% de los docentes encuestados indican afirmativamente disponer de tal regulación frente al 2% que responde negativamente,

Tabla 29

Variable I.13. *¿Existe alguna normativa que regule la convivencia en el centro?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	51	98,1	98,1
	No	1	1,9	1,9
	Total	52	100,0	100,0

En la misma línea, un 98% el profesorado encuestado indica tener conocimiento sobre la normativa de convivencia en el centro (variable I.14), tal y como muestra la Tabla 30:

Tabla 30

Variable I.14. *¿Conoce la normativa de convivencia del centro?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	51	98,1	98,1
	No	1	1,9	1,9
	Total	52	100,0	100,0

En relación a las normas del centro educativo, la siguiente variable I.15 recogida en el cuestionario se refiere a si éstas fomentan el conocimiento entre “culturas”, a lo que el 85% del profesorado responde afirmativamente, tal y como muestra la Tabla 31:

Tabla 31
Variable I.15. *Las normas de centro fomentan el conocimiento entre “culturas”*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Valido	Si	44	84,6	88,0
	No	6	11,5	12,0
	Total	50	96,2	100,0
Perdidos		2	3,8	
Total		52	100,0	

En otro sentido y tal como señala Muñoz (2003), trabajar de forma cooperativa es una premisa imprescindible para el desarrollo de políticas educativas integracionistas así como modelos interculturales. Respecto a esta cuestión, a la variable I.16 *El profesorado del centro trabaja de forma cooperativa*, el 98% del profesorado encuestado afirma trabajar de forma cooperativa en su centro.

Tabla 32
Variable I.16. *El profesorado del centro trabaja de forma cooperativa*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	51	98,1	98,1
	No	1	1,9	1,9
	Total	52	100,0	100,0

Por otra parte y haciendo referencia al curriculum escolar, en relación a si éste responde a los distintos estilos de aprendizaje del alumnado (variable I.17), el profesorado participante responde en un 96% de forma afirmativa, tal y como se muestra en la Tabla 33

Tabla 33
Variable I.17. *El currículum escolar responde a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	50	96,2	96,2
	No	2	3,8	3,8
	Total	52	100,0	100,0

Así como, en un mayor porcentaje, un 98%, el profesorado encuestado señala que los diferentes intereses del alumnado también están atendidos en el currículum, (variable, I.18). Si tenemos en cuenta únicamente el profesorado que contestó a dicha cuestión, el 100% de los docentes afirman que el currículum escolar responde a los intereses del alumnado al que va destinado. Tal y como se refleja en la Tabla 34.

Tabla 34
Variable I.18. *El currículum escolar atiende los diferentes intereses del alumnado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	51	98,1	100,0
Perdidos		1	1,9	
Total		52	100,0	

Finalmente, en relación al currículum escolar, el mismo porcentaje, un 98% del profesorado encuestado indica que la diversidad cultural se encuentra integrada en el currículum escolar (variable I.19). Si tenemos en cuenta únicamente aquellos que contestaron a esta cuestión, el 100% de los encuestados que respondieron lo hicieron afirmativamente.

Tabla 35
Variable I.19. *El tratamiento de la diversidad cultural está integrado en el currículum de centro*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	51	98,1	100,0
Perdidos		1	1,9	
Total		52	100,0	

Dicho dato ratificamos con la aportación defendida por Bolívar (2004) al resaltar que el currículo ha de incluir los saberes, conocimientos y valores de cada cultura, en los que además, la bidireccionalidad entre la cultura dominante y minoría étnica sea cada vez más presente (Núñez, 2009).

5.2.3. Proyectos, actividades, programas, etc., desarrollados en torno a la diversidad cultural en los centros educativos

Las actividades, proyectos o programas que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la diversidad cultural señalados por el profesorado durante el desarrollo de las entrevistas que se llevó a cabo a lo largo de la segunda fase de la investigación, responden principalmente a la realización de una semana cultural, la celebración del día de la paz, día del libro, día de los derechos del niño y la niña, celebración de Carnaval o Navidad, día de la gastronomía de cada país, etc. En este sentido, el 81% del profesorado encuestado indica que el centro realiza proyectos, actividades, programas, etc., específicos que integran la diversidad cultural. Tal y como se expone en la Tabla 36:

Tabla 36
Variable I.20. *El centro realiza programas específicos de atención a la diversidad cultural*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	42	80,8	82,4
	No	9	17,3	17,6
	Total	51	98,1	100,0
Perdidos		1	1,9	
Total		52	100,0	

De un modo más específico, un 90.5% del profesorado cuestionado indica que el centro educativo realiza actividades específicas puntuales en relación con la atención a la diversidad cultural, tal y como incluye la variable I.21 del cuestionario.

Tabla 37
Variable I.21. *El centro realiza actividades específicas/puntuales de atención a la diversidad cultural*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Valido	Si	47	90,4	94,0
	No	3	5,8	6,0
	Total	50	96,2	100,0
Perdidos		2	3,8	
Total		52	100,0	

De este modo, lo hace expreso un docente del Centro 1 respondiendo a la cuestión de qué actividades realizan en atención a la diversidad cultural tanto en el centro como en el aula:

“(…) un día celebramos... por ejemplo el día de Marruecos y nos hacían unas recetas y había una intercomunicación entre los padres de unos alumnos y los padres de otros (...)” (C1PR4)

Otro docente, perteneciente al mismo centro y que desarrolla la función de Jefa de estudios en el mismo indica:

“(…) nosotros tenemos a lo largo del curso una semana cultural... que en esa semana cultural hacemos obras de teatro, bailes... la profesora de baile, de música, hace bailes del mundo... entonces coge... distintas culturas y hacen sus bailes... intentamos integrarlos todo lo posible y luego ellos si también conocen pues hacemos que en la clase tengan representación, si conocen alguna comida...intentamos meterlo dentro (...)” (C1PR9)

De estas dos últimas aportaciones vislumbramos que el tratamiento de la diversidad cultural se reduce, única y exclusivamente a aspectos más superficiales del concomimiento entre culturas, aspectos folklóricos, gastronómicos, etc.

De otro modo, el profesorado ha señalado entre los proyectos, programas o actividades de atención a la diversidad aquellos más relacionados con las gestión interna del centro, como venimos señalando y que son el Plan de

Acogida, el Aula intercultural, el Plan de Absentismo, Programa de Salud o Programa de convivencia.

Los motivos que ha señalado el profesorado por los cuales se desarrollan estos programas tienen que ver principalmente con el respetar, conocer, desarrollar, integrar, compensar, convivir, eliminar, favorecer, incluir y mejorar las relaciones culturales entre los alumnos, padres y docentes que integran la escuela. Un docente del Centro 1 y que participó en la primera fase de esta investigación respondiendo al cuestionario, expresa su parecer sobre la cuestión que le lleva a desarrollar este tipo de actuaciones, programas o actividades en el centro:

“Entender la cultura del otro como un conjunto de valores que pueden enriquecernos tanto como nuestra cultura. Valorar positivamente la diversidad cultural como elemento imprescindible para resolver los conflictos. Reconocer el derecho a la propia cultura y a su identidad. Abordar la implicación de la educación intercultural como un paso necesario para el desarrollo de una sociedad global” (C1CU6)

Por tanto, el profesorado en un alto porcentaje, el 92%, señala que participa de forma activa en las actividades que tienen que ver con la diversidad cultural, tal y como se recoge en la Tabla 38.

Tabla 38
Variable I.22. *El profesorado participa activamente en las actividades de atención a la diversidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Si	48	92,3	96,0
	No	2	3,8	4,0
Perdidos		2	3,8	
Total		52	100,0	

En relación a la opinión que le merece al profesorado la ejecución de los programas, actividades o proyectos que se realizan en torno a la diversidad cultural, cabe indicar que ésta es muy positiva. Principalmente otorgan ese valor auténtico, a la interacción entre el alumno, únicamente y tan solo en algunos casos indican que es también muy positivo para la comunidad docente

y educativa en su conjunto. En un sentido más globalizador lo indica un docente en el cuestionario y perteneciente al centro educativo denominado Centro 1:

“Creo que son clave para creer en la educación actual puesto que buscan respetar el pluralismo democrático, en el marco constitucional de cada país a la vez que reconocer el derechos a la diferencia como algo inherente a la persona. Se revisan las manifestaciones culturales de todas para alcanzar acuerdos de respeto pero sobre todo conseguir una coherencia entre las convicciones, las acciones y la exigencia académica de todo el grupo” (C1CU6)

Cabria también destacar que el ideal de desarrollo de acciones, proyectos o programas en torno a la diversidad cultural debería ser holístico e integral, de manera que no tuviera que especificarse en un proyecto, actividad o programa concreto para su correcta integración y atención. En este sentido, lo señala un docente del Centro 7 durante la entrevista realizada en la segunda fase de este estudio:

“ (...) no entendemos la diversidad cultural como un hecho aislado...para nosotros es un hecho cotidiano, es un hecho globalizador... entonces no es que hagamos una actividad en concreto para atender... es que es al contrario todas las actividades que hacemos tienen en cuenta la integración, tienen en cuenta las circunstancias que tenemos religiosas, culturales..., te puedo poner por ejemplo la última situación de diversidad que se nos ha presentado en el centro es atender dentro de los gitanos a los que tienen la religión evangelista que están demandando ya...su propio pastor en el centro y bueno hay unos acuerdo iglesia - estado que tendrán que facilitarlo...entonces tenemos que dar respuesta también a esa parte de la diversidad, no entendemos el ... no hay un proyecto en concreto...sino que todo el proyecto del centro tiene que atender a la diversidad... no hay un proyecto en concreto en concreto sino que el proyecto del centro gira en torno a la diversidad” (C7PR10)

En esta misma línea y en palabras de este último informante, la atención a la diversidad cultural desde el centro educativo es entendida entiendo no como una actividad puntual sino que, según su opinión, se precisa de una necesaria

atención y transversalidad en todas y cada una de las acciones que emprende el centro, teniendo en cuenta las características y particularidades del alumnado y grupo cultural representado en el centro, haciendo que cada centro sea distinto a otro, tal y como expresa el mismo docente de la cita inmediatamente anterior:

“El responsable es el claustro... el centro del plan de atención a la diversidad que tenemos en el centro para atender a las situaciones de diversidad... es el principal garante de esa aplicación diaria...pero no podemos entender que la diversidad se pueda tratar, se pueda atender de un modo puntual, una semana cultural... o vamos a hacer una semana de comida... no...no lo hacemos... dentro del centro, como las celebraciones... y en las fiestas que tenemos...donde se le da cabida a todos los aspectos culturales de cada una de las culturas de las personas que hay en el centro... tenemos por ejemplo un menú para marroquíes porque es un conflicto, a veces la cuestión de la comida es un conflicto... pero ya te digo...que no es una actividad concreta... todo el centro gira en torno de la diversidad cultural (C7PR10)

5.3. La diversidad cultural: concepto, dificultades y potencialidades en la escuela

El segundo de nuestros objetivos nos sitúa en las opiniones que el profesorado de los centros educativos de Educación Primaria que integran el Programa de Educación Compensatoria en el municipio de Murcia y que ha participado en esta investigación, tiene acerca de la diversidad cultural del alumnado y su gestión en los centros educativos. Aportando, al mismo tiempo, y desde su propio punto de vista, tanto las dificultades como las potencialidades que añade la diversidad cultural al entorno escolar. En la última parte de este epígrafe, identificaremos las necesidades y desafíos de la escuela en torno a la diversidad cultural descritas por el profesorado.

5.3.1. Conceptualizando la diversidad cultural

A partir de las respuestas del profesorado en torno al significado del concepto de diversidad cultural, cabe indicar que a grandes rasgos los docentes se refieren al mismo como “somos distintos *al otro*”, quedando patente una clara perspectiva multiculturalista en sus testimonios. Estas diferencias según los docentes se expresan en muchos ámbitos, tal y como aporta un profesor entrevistado en el centro educativo que se ha denominado Centro 7:

“(…) diversidad cultural es una manera diferente de entender la vida, tanto en valores, de religión, de política (...) también diferencia de razas, de donde vive cada uno, etc.” (C7PR4)

En esta misma línea, otro docente proveniente del mismo centro lo expresa de esta forma:

“diversidad cultural, si... lo que tenemos en este centro, diferentes culturas por motivo religioso, motivo de raza, motivo económico, social,...todo eso...” (C7PR5)

Por tanto, principalmente el profesorado, en su definición de diversidad cultural, hace referencia a la palabra cultura remarcando la diferencia en torno a religión, costumbres, orígenes y procedencias, etnia o raza, diferencia en el bagaje individual de cada uno, en la forma de pensamiento, en la educación o en los valores; también diferentes hábitos e idiomas. En esta línea, Bolívar (2004) o Essomba (2008) sitúan la multiculturalidad como hecho que reconoce las diferencias identitarias de cada grupo social.

Frente a las respuestas recibidas por el profesorado en relación al concepto de diversidad cultural que comenzaron su discurso señalando principalmente las diferencias descritas anteriormente, hemos de señalar algunas otras respuestas que ponen el acento directamente en el término de diversidad en general, tal y como señala un docente procedente del centro denominado Centro 32 que participó en la primera fase de esta investigación:

“La diversidad cultural se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, en las estructuras sociales, en la selección de los cultivos, en la dieta y en torno número concebible de otros atributos de la sociedad humana. La diversidad cultural refleja la multiplicidad e interacción de las culturas que coexisten en el mundo y que, por ende, forman parte del patrimonio común de la humanidad. Implica, por un lado, la prevención y promoción de las culturas existentes y, por el otro, la apertura a otras culturas” (C32CU1)

Por otra parte, identificamos un gran número de respuestas ofrecidas por los profesores y profesoras en torno al significado de diversidad cultural que defienden un valor añadido al concepto, entendiendo la diversidad cultural como un conjunto de interacciones entre las personas, de convivencia en los mismos entornos sociales y enriquecimiento mutuo, de poner en valor la tolerancia, el respeto, la integración, la heterogeneidad en *pro* de construir una sociedad en común. En este sentido, algunos docentes se sitúan más en la línea del interculturalismo, donde Giménez (2003), Jordán (2000) o Muñoz (2001) entre otros, consideran que se presupone un reconocimiento “del otro” para el desarrollo y establecimiento de empatías que susciten la comunicación. Así, lo señala un profesor del Centro 7 y que respondió al cuestionario realizado:

“En un mundo global la diversidad cultural son enriquecedoras para todos siempre que todos respetemos las culturas diferentes a la nuestra y aprendamos lo positivo de cada cultura. La diversidad se entiende como los aprendizajes que nosotros tenemos por estar dentro de un grupo social y que debemos transmitir allá donde vayamos respetando las demás costumbre, culturas, etc.” (C7CU2)

Otro docente perteneciente al Centro 1 y entrevistado, en este caso, lo indica de esta forma:

“(…) estamos hablando de interpolar diferentes, razas, etnias... y poder conjugar en una sociedad ambos valores, ambos... pues eso los ítems que cada uno aporta e incluye... y poder crear una educación y sociedad en común” (C1PR8)

Como queda reflejado, desde el ámbito escolar, la diversidad cultural es entendida desde las individualidades de cada uno, con la pretensión de compartir y conocer las características que cada alumno o cultura aporta al centro. De este modo y tal y como indica Giménez (2003), el planteamiento intercultural dentro de la escuela supone indagar sobre la relación entre las culturas, la cooperación, la convivencia, el intercambio, etc., bajo el paraguas de la interacción mutua y con el objetivo de superar cualquier tipo de exclusión. Tal y como señala un docente entrevistado y perteneciente al centro educativo denominado Centro 2:

“(…) nosotros por ejemplo aquí tenemos niños de sitios muy variados, también tenemos algunos niños gitanos y entonces conocer su cultura, respetarla y que entre todos se respeten y conocernos” (C2PR5)

También la diversidad cultural es entendida, siguiendo las respuestas de los docentes, desde el punto de vista de las necesidades educativas individuales pero desmarcándose claramente de la percepción defendida por la Administración Educativa que entiende las necesidades educativas en torno a la diversidad cultural como necesidades educativas especiales, concretamente tratadas desde la perspectiva de la Compensación Educativa (Cfr. Epígrafe 3.2). De este modo, lo expresa un docente, director de uno de los centros educativos participantes en la segunda fase de este estudio:

“Cuando hablo de diversidad cultural no hablo de necesidades educativas especiales, para mí son conceptos diferentes (...) tenemos que tratar a cada persona como una persona individual e intentar personalizar lo que esa persona necesita” (C7PR10)

Las aportaciones recogidas, desde los discursos de los docentes, en torno a la diversidad cultural, de uno u otro modo, nos dan una visión integradora tanto dentro del entorno escolar como fuera del mismo. Por otro lado, tal y como señalan García-Cano, González, Márquez y Agrela (2010), la percepción de la diversidad cultural asociada a la presencia de población inmigrante oscila entre una perspectiva problematizadora hasta la consideración de algo con

valor positivo y de enriquecimiento. De este modo, la siguiente respuesta de un docente, participa de esa visión más problemática condicionada también por el contexto donde el centro se inscribe o también debido al número de alumnos extranjeros o diversos culturalmente que recibe en sus aulas:

“la diversidad lo que aporta son conflictos, son problemas de adaptación y sobre todo también problemas de rechazo, tú vienes de fuera y no vas a venir aquí a quitarme lo mío... cuando hay necesidades todo se entiende en términos de supervivencia y es que aquí las familias tienen que entender que en un bloque entra una familia de fuera (...) y ves que viene mejor que tú porque trabajan o porque piden en la calle limosna mientras tú estás en la puerta de tu casa (...)”
(C7PR10)

No obstante, en términos generales, hemos podido observar, en las respuestas de los docentes, una tendencia hacia la defensa de la integración del alumnado culturalmente diverso en el entorno educativo. Ahora bien, al mismo tiempo, surgen una serie de dificultades entendidas en el marco y contexto escolar, así como en el aula. Dichas dificultades son causadas por multiplicidad de factores. A continuación presentamos las dificultades más significativas expresadas por los profesores y profesoras de Educación Primaria de los centros educativos del municipio de Murcia adheridos al programa de Educación Compensatoria.

5.3.2 Dificultades y necesidades añadidas a la diversidad cultural en el entorno escolar.

La recepción de alumnado culturalmente diverso -proveniente de procesos inmigratorios- en las aulas de los centros educativos del municipio de Murcia ha evidenciado una serie de necesidades, dificultades y/o limitaciones identificadas por el profesorado participante en este estudio y a las que la escuela debiera dar una respuesta educativa adecuada.

Las dificultades añadidas a la diversidad cultural fueron señaladas en el cuestionario realizado durante la primera fase de la investigación en relación

a cinco parámetros que tenían que ver directamente con (1) la incorporación tardía al centro educativo, (2) el desconocimiento de la lengua vehicular, (3) los conocimientos científico-académicos, (4) la religión o (5) la comunicación con la familia. A continuación pasaremos a señalar el valor que aportaron los docentes a cada uno de ellos y a aquellas otras dificultades que resaltaron también durante la segunda fase de la investigación, concretamente, a lo largo de la realización de las entrevistas.

En este sentido, cabe señalar en primer lugar, como dificultad identificada por el profesorado, la incorporación tardía al centro por parte del alumnado extranjero-inmigrante. En este caso, un 84,6% del profesorado encuestado indica -con una valoración de totalmente de acuerdo o de acuerdo- que muchas de las dificultades que el profesorado encuentra consiste en la incorporación que se produce del alumnado extranjero/inmigrante cuando el curso ya está iniciado, tal y como se muestra en la siguiente Tabla 39.

Tabla 39.
Variable II.8a *Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por incorporación tardía al sistema educativo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	1	1,9
	Poco de acuerdo	4	7,7
	De acuerdo	19	36,5
	Totalmente de acuerdo	25	48,1
	Total	49	94,2
Perdidos	3	5,8	
Total	52	100,0	

Durante la segunda fase de la investigación, un docente del Centro 1 realizó, en relación a la incorporación tardía al sistema educativo de acogida, alusiones a la importancia que conceden a los contenidos, aprendizajes, etc., cada cultura en función de su procedencia, hábitos y costumbres, responsabilizándoles del desfase curricular con el que cuentan en algunos casos. Cuestión que se solventaría, siguiendo a Muñoz (2001), insertando las culturas y sus particularidades dentro de la escuela, ya que la institución

educativa debe atender a la diversidad cultural desde los diferentes estilos de aprendizaje.

“Dificultades quizás a nivel curricular (...) porque si notamos que depende de la cultura. Hay culturas que se esfuerzan más a la hora de escribir o que lean antes... como que ello no le dan tanta importancia y nosotros si consideramos que por lo menos a los cinco años salgan leyendo y leyendo bien y tal... pero otras culturas dicen... no, no pasada nada,... entonces se relaja un poco (...)” (C1PR9)

La segunda de las dificultades señaladas por el profesorado en la atención a la diversidad cultural, es el desconocimiento por parte del alumnado de la lengua vehicular tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, los datos provenientes de los cuestionarios revelan que un 88,4% del profesorado afirma estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de la variable II.8b del cuestionario y cuyos resultados se presentan en la siguiente Tabla 40.

Tabla 40.
Variable II.8b *Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por desconocimiento de la lengua vehicular*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	2	3,8
	Poco de acuerdo	1	1,9
	De acuerdo	10	19,2
	Totalmente de acuerdo	36	69,2
	Total	49	94,2
Perdidos	3	5,8	
Total	52	100,0	

De igual forma, lo relata durante la entrevista un docente que desarrolla su labor educativa en el Centro 2:

“El idioma, muchos niños que vienen a mitad de curso, o... bueno, da igual que no vengán a mitad de curso, o con familias que no tienen el nuestro... el castellano como idioma pues... en casa hablan el suyo y aquí les cuesta todo, el que te entiendan, el que te escriban, el que... leer, poder hacer la dinámica del aula diaria” (C2PR1)

En relación al idioma, también el profesorado especifica diferencias significativas en torno a las nacionalidades y países de procedencia del alumnado. Así, lo señala un docente también perteneciente al mismo centro educativo, Centro 2:

“(...) dificultades, el idioma, eh... a veces, sobre todo las familias chinas, es muy difícil, porque ellos no hablan español, entonces los niños... las criaturas vienen y no hablan español, entonces... aunque aprenden...se les nota que... por ejemplo son muy buenos en matemáticas,...el idioma... la dificultad es el idioma. Y luego nosotros para comunicarnos con los padres, pues a veces tenemos que traer a alguno de la clase o algún tío, porque nosotros no sabemos chino, entonces el idioma es la dificultad. Por ejemplo, si vienen de Ucrania, ellos normalmente ya vienen con una persona... cuando estás recién llegados vienen acompañados ya de alguien. Esa dificultad en el idioma la tenemos en las familias chinas” (C2PR5)

Tal y como se pudo observar, la dificultad idiomática para algunos docentes viene acompañada de una connotación añadida y que se refiere al lugar de procedencia, otorgando mayor o menor dificultad a la inmersión del alumno en la escuela en función de los países de origen.

Otra de las dificultades señaladas por los docentes se refiere a los conocimientos científicos -académicos (variable II.8.c). En este sentido, un 69,2% del profesorado encuestado señala estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación *Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por conocimientos científicos-académicos*. Cabe matizar que un 11% no contestó esta cuestión.

Tabla 41.
Variable II.8c *Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por conocimientos científicos- académicos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	3	5,8
	Poco de acuerdo	7	13,5
	De acuerdo	19	36,5
	Totalmente de acuerdo	17	32,7
	Total	46	88,5
Perdidos	6	11,5	
Total	52	100,0	

El aprendizaje de los conocimientos científicos - académicos por parte del alumnado extranjero-inmigrante y tal y como señala un docente del Centro 1 durante la entrevista supone una dificultad, y así lo expresa:

“Dificultades... es estar todos en el mismo nivel... por ejemplo, viene un español y viene uno... yo que se... de Francia... es más difícil, porque primero tiene que aprender el idioma y después tiene que aprender los conceptos.... Y todo eso es difícil (...) dificultades que tienen que estar todos al mismo nivel dentro de un aula cuando hay diversidad” (C1PR3)

La cuarta dificultad señalada por el profesorado durante la realización del cuestionario fue la religión, aparece pues como una cuestión discordante y que genera dificultad a la hora de trabajar con el alumnado culturalmente diverso en el aula y/o en el centro. No obstante, el 57,7% del profesorado encuestado indica estar en desacuerdo o poco de acuerdo con que las dificultades provengan de la religión, que pasa a ser de un 67% si tenemos en cuenta únicamente los docentes que participaron de la respuesta a esta cuestión y no el total de docentes, tal y como muestra la siguiente Tabla 42:

Tabla 42.
Variable II.8d *Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por religión*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	19	36,5	42,2
	Poco de acuerdo	11	21,2	24,4
	De acuerdo	11	21,2	24,4
	Totalmente de acuerdo	4	7,7	8,9
	Total	45	86,5	100,0
Perdidos		7	13,5	
Total		52	100,0	

Finalmente, la quinta de las dificultades señalada por el profesorado se identifica con la comunicación con la familia. En esta línea, un 63,4% del profesorado encuestado afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la variable II.8e *Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por la comunicación con la familia*. De este modo, se muestra en la siguiente tabla 43:

Tabla 43.
Variable II.8e *Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por la comunicación con la familia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	3	5,8	6,5
	Poco de acuerdo	10	19,2	21,7
	De acuerdo	18	34,6	39,1
	Totalmente de acuerdo	15	28,8	32,6
	Total	46	88,5	100,0
Perdidos		6	11,5	
Total		52	100,0	

En la siguiente Figura 18, señalamos el valor ponderado que representan cada una de las dificultades señaladas por el profesorado: desconocimiento de la lengua vehicular, incorporación tardía al Sistema Educativo, el conocimientos científicos - académicos, la comunicación con la familia y, finalmente, la religión.

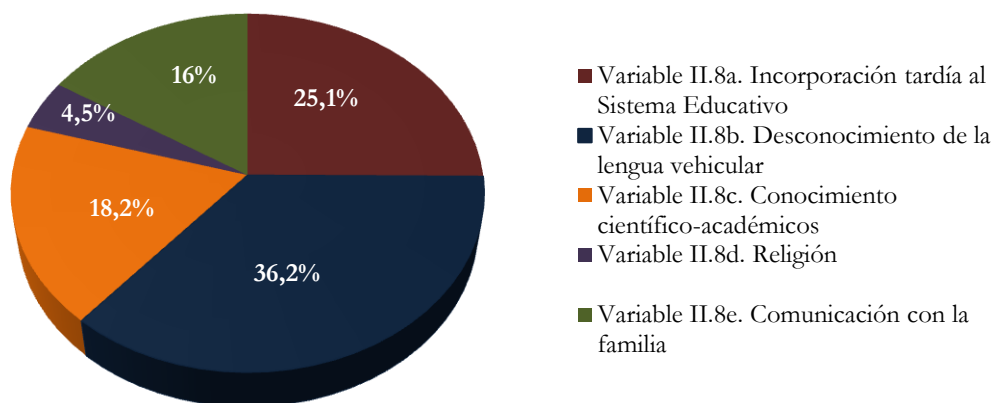


Figura 18: Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por:

Comparando los porcentajes entre todas las dificultades nombradas por el profesorado, destacamos que en primer lugar, aquella identificada por los docentes cuestionados en mayor medida ha sido la que se refiere al desconocimiento de la lengua vehicular con un 36,2%. En segundo lugar, el profesorado identifica con un valor del 25,1% la incorporación tardía al sistema educativo. Las dificultades referentes a los conocimientos científicos-académicos y la comunicación con la familia, obtienen valores del 18,2% y 16% respectivamente siendo señaladas por el profesorado en tercer y cuarto lugar. Finalmente, la dificultad que resalta el profesorado en menor medida, en quinto lugar, es la religión.

En torno a las dificultades añadidas por la comunicación con las familias extranjero-inmigrantes, la Jefa de estudios del centro educativo denominado Centro 1, indica:

“(…) dificultad a lo mejor más con las familias que con los niños y hacerles ver que tienen que ir adaptándose al nivel, que tienen que trabajar más... y tienen que ponerse las familias con el niño a trabajar en casa. Quizás tenemos más dificultades con las familias que con los propios niños, los niños se adaptan muy bien... los niños llevan un buen ritmo, lo llevan todo muy bien,... peor son los padres a los que les cuesta más coger el ritmo de trabajo del centro (...)” (C1PR9)

5.3.3. Relaciones en el binomio escuela - familia

La última aportación expuesta por esta docente jefa de estudios, pone la atención sobre la familia y su propia concepción acerca de la escuela para las relaciones recíprocas tan necesarias, por otra parte, para el trabajo con los niños. La familia se considera uno de los principales agentes educativos y sociales. Pérez (1999a) considera a la familia junto al grupo de iguales o los medios de comunicación agentes que ejercen de un modo directo reproducciones de la comunidad donde el individuo se inscribe. De un modo más concreto, García - Cano, Agrela, Márquez y González (2008) vislumbran un cambio de rol, donde se presenta a la escuela principalmente con la tarea de formación de ciudadanos, tarea que anteriormente recaía sobre la familia.

Por el contrario, existen otros discursos que no relacionan la procedencia geográfica, étnica y/o cultural de la familia con comportamientos “no gratos” en los contextos escolares. De esta forma, cualquier grupo familiar independientemente de sus características puede mostrar y/o desarrollar conductas aprobadas o reprobables en la escuela. Así lo expresa un docente del Centro 2 durante la realización de la entrevista:

“(...) tenemos una familia rumana que a lo mejor le cuesta más seguir unos hábitos de venir a su hora, alguna familia también a lo mejor... gitanos también les cuesta cumplir un horario, pero a los españoles también les pasa... no es especial (...)” (C2PR5)

La familia, como agente educativo, tal y como señalábamos anteriormente, también ha de considerarse en la construcción de un entorno socioeducativo favorable para la integración del alumnado. Del siguiente modo lo expresa un docente inscrito en el centro educativo llamado Centro 7:

“La familia es lo fundamental (...) la diversidad que hay... es que no tienes...los padres... o sea que los niños carecen de familias... por ejemplo, esta mañana, yo tengo un alumna que tiene una madre pero que pasa olímpicamente de ella entonces aquí la cría lo que quiere es afecto y yo aquí hago de maestra, de madre, de psicóloga, de trabajadora social... de todo... y los límites que me encuentro son esos...”

que no se puede trabajar con ellos lo que deberíamos trabajar... a nivel de emociones (...)" (C7PR8)

Las relaciones que la escuela establece con su entorno es, en ocasiones, una limitación para el propio desarrollo de la misma como institución integradora de la diversidad cultural. Nos referimos nuevamente a la familia, en esta ocasión como un agente que complica las tareas educativas. Así, lo señala una joven docente de un centro público que desarrolla su labor educativa en el Centro 2:

"(...) quizás más talleres, más inclusión de las familias, es que ya no es solo que no te entiendas con los alumnos, es que con los padres también hay dificultades, entonces... es doble problema, pues quizás las escuelas de padres, donde se pueden intercambiar... tanto maestros, padres, niños, no se... (...)" (C2PR1)

Por otra parte, una figura que aparece en pocos casos relacionada con las necesidades y recursos humanos para atender a la diversidad cultural tanto en los centros educativos como en el contexto del aula así como en comunicación directa con las familias es la figura del mediador intercultural. En este sentido, un 91,4% del profesorado indica estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que *La figura de un/a mediador/a intercultural en el centro es positiva* (variable II.6). Por el contrario, el 8,7% señaló estar en desacuerdo o poco de acuerdo con dicha idea.

Tabla 44
Variable II.6 *La figura de un/a mediador/a intercultural en el centro es positiva*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	1	1,9	2,2
	Poco de acuerdo	3	5,8	6,5
	De acuerdo	21	40,4	45,7
	Totalmente de acuerdo	21	40,4	45,7
	Total	46	88,5	100,0
Perdidos		6	11,5	
Total		52	100,0	

En esta línea, la necesidad de incluir la figura del mediador en el centro educativo es también expresada por un docente del Centro 7 durante la entrevista:

“La familia... la colaboración con los padres, porque viene mucha gente árabe que te dejan a los niños... igual que los colegios de inglés que tienen a sus profesores nativos de inglés pues que haya un mediador que pueda explicarle las normas... y que tiene que haber un periodo de adaptación y que no lo saben... te sueltan al crío y ya vendrán a por él” (C7PR8)

Bajo esta cuestión cultural también han sido identificados, en gran medida, los inconvenientes mencionados por los docentes, éstos no únicamente relacionados con la familia sino con las propias costumbres o hábitos de cada grupo cultural. En torno a ello, la distinción más referida ha sido la semejanza o diferencia que muestran las distintas culturas coexistentes en el aula. El hecho de que se comparta lengua o religión por varios alumnos ha generado en el profesorado que la dificultad de incorporar al alumno al centro y/o al aula sea mucho más liviana e incluso nula. Concretamente, un docente lo explica del siguiente modo:

“¿Dificultades?...en realidad también depende un poquito el tipo de cultura que esté incluida dentro de la clase... si son culturas que aunque tengan diferencias son parecidas entre sí... realmente... hay muy pocas... en el aula hay muy pocas cosas que digas tu que no puedes trabajar una cosa porque tal.... Si son culturas opuestas....o tienen muchas cosas que no llegan a cuadrar... pues... no se la religión podría ser un problema en la manera de tratarla... (...) entonces yo creo que en todo caso el tema de la religión podría ser un problema” (C1PR5)

5.3.4. La cultura como diferencia en el aula.

Las diferencias raciales han llevado también al profesorado a nombrar en gran medida éstas como cuestiones discordantes que aporta la diversidad cultural al aula. Muñoz (2001 y 2003) considera el racismo como una de las principales causas de los problemas educativos. El nivel de aceptación entre unas y otras culturas, los conocimientos o reconocimientos de cada cultura, los valores y el racismo han sido cuestiones señaladas en relación a las dificultades que aporta la diversidad cultural al aula o al centro. En este sentido, apostar por una pedagogía intercultural pasa, entre otras cuestiones, por superar el racismo (Aguado, 2003). De este modo, se expresan algunos de los docentes entrevistados al respecto, en concreto, un docente del Centro 1, centro educativo concertado participante tanto en la primera y segunda fase este estudio:

“Dificultades.... Su tú conoces costumbres que tú no aceptas, o al contrario, no te sientes integrado porque tus costumbres, tus orígenes... son diferentes al que tienes al lado... surgen roces, surgen conflictos, surgen problemas” (C1PR6)

Otro docente, en este caso, del Centro 7, expresa:

“(...) se pueden encontrar con el desconocimiento... de los diferentes ámbitos culturales que puedan haber en el aula... y eso pueden surgir chispas... comportamientos xenófobos... no de admitir al otro (...)” (C7PR2)

Un ejemplo claro basado en el desconocimiento “del otro” lo expone un docente, también del mismo centro educativo, Centro 7 y que desarrolla la labor de Jefe de estudios en el mismo:

“el desconocimiento, hablo desde el punto de vista del niño (...) viene una niña negra y la ven rara, la ven rara, la ven distinta... la ven fuera de su ámbito, cuidado aquí... y además vienen condicionados por las familias, porque eso es así de claro... es una realidad, no te juntes con negros... no te juntes con tal... una dificultad clarísima y evidente” (C7PR9)

Los valores y el conocimiento o desconocimiento de los mismos son también una cuestión que genera dificultades entre el profesorado. Más concretamente aquellos valores relacionados con el concepto de mujer, tratados fundamentalmente desde el punto de vista asimilacionista. En este sentido, un docente del Centro 7 expone:

“dificultades... pues lo valores... por ejemplo los que yo tengo, no los tienen los críos que vienen conmigo, (...) no todo lo malo es de ellos ni todo lo bueno es mío, pero hay dificultades en este aspecto. Por poner un ejemplo, los árabes a la mujer no la miran como nosotros queremos que la miren... pero bueno, intentamos que entren dentro de nuestra manera de ser... es la mayor dificultad que veo (...)” (C7PR4)

Por ello, algunos docentes señalan la manifestación de prejuicios como limitación de la propia escuela para atender a la diversidad cultural. Y es precisamente un hecho significativo señalado por Muñoz (2001 y 2003) o Merino y Ruiz (2005) con el que no podría desarrollarse una verdadera escuela intercultural sino se ven superados los prejuicios entre culturas o entre seres humanos. Así lo indica un docente en el Centro 1 durante la participación de la entrevista:

“(...) hay mucha hipocresía, se vende que sí, pero no... porque no se llega a trabajar nunca con los profesores para prepararlos para una diversidad, nunca... vamos a hacer esto si... estamos teniendo cada vez más inmigrantes... pero ¿no están formando?... ¿estás trabajando en la base, que somos los adultos que a lo mejor tenemos muchos prejuicios también nosotros? Eso no se está trabajando...” (C1PR9)

También otro docente, del mismo centro, Centro 1, centro educativo concertado señala:

“(...) la institución yo creo que la formamos las personas... si las personas que se forman y no están preparadas... hay que prepararse bien psicológicamente, eso si es cierto, porque no creo que desde mi punto de vista que todo el mundo esté preparado para la diversidad cultural, para encontrarse una diversidad, por ejemplo en el aula...”

como centro...sí, siempre y cuando el equipo directivo quiera dar marcha” (C1PR4)

En este sentido, a la cuestión de si *La diversidad cultural dificulta el desarrollo de las clases con normalidad* (variable III.10), el profesorado ha contestado en un 44,2% estar poco de acuerdo con tal afirmación y en un 25% en desacuerdo. Cabría señalar que el 25% de los docentes participantes consideran en modo de acuerdo o totalmente de acuerdo que la diversidad cultural dificulta el desarrollo de las clases con normalidad, tal y como se presenta en la Tabla 45.

Tabla 45
Variable III.10 *La diversidad cultural dificulta el desarrollo de las clases con normalidad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	13	25,0
	Poco de acuerdo	23	44,2
	De acuerdo	10	19,2
	Totalmente de acuerdo	3	5,8
	Total	49	94,2
Perdidos	3	5,8	
Total	52	100,0	

5.3.5. Falta de recursos humanos y materiales

Otra de las dificultades encontradas para tratar a la diversidad cultural tanto en el aula como en el centro educativo se refiere a aquellas relacionadas tanto con los recursos materiales como con los recursos humanos. En este sentido, González, García - Cano, Agrela y Márquez, (2007) señalan que el desarrollo de una escuela intercultural pasa por la mejora de los recursos económicos y materiales, además de una mirada analítica que permita y facilite la incorporación de los recursos a la escuela intercultural. De este modo, un profesor del Centro 7 durante la entrevista comenta:

“yo sobre todo lo veo a nivel de recursos, si no disponemos de los recursos necesarios... personales... a veces también materiales, pero

sobre todo personales, (...) hay mucha dificultad y no podemos llegar a todos” (C7PR7)

En este sentido y en relación a cubrir los recursos humanos, más de la mitad del profesorado, un 65,4% señala estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la necesidad de mayor cantidad de recursos humanos para atender a la diversidad cultural en el centro o aula. Tal y como se incluye en la Tabla 46:

Tabla 46
Variable III.11 *Son necesarios más recursos humanos para atender a la diversidad cultural en el centro*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	4	7,7
	Poco de acuerdo	11	21,2
	De acuerdo	10	19,2
	Totalmente de acuerdo	24	46,2
	Total	49	94,2
Perdidos	3	5,8	
Total	52	100,0	

Concretamente, los recursos humanos son centralizados principalmente en la figura del profesor/maestro de apoyo. Así, lo indica un docente entrevistado en el centro educativo denominado Centro 2:

“(...) recursos personales falta profesores de apoyo por todos lados” (C2PR3)

Del mismo modo, lo señala un docente perteneciente al Centro 1, centro educativo concertado y que participó en ambas fases de la investigación:

“(...) lo que se necesitaría serían profesores de apoyo... para atender a la diversidad cultural, actualmente tenemos muchos alumnos en las aulas y... intentamos dedicarle el tiempo necesario a cada uno... en particular pero sí que es verdad que necesitaríamos profesores de apoyo para profundizar en más de estos temas” (C1PR2)

En torno a las cuestiones relacionadas con la falta de apoyos, los docentes consideran que tales apoyos deben ir dirigidos hacia la enseñanza de la lengua. Tal y como se veía anteriormente ésta aparece como una de las dificultades encontradas a la hora de atender a la diversidad cultural. Del mismo modo, es señalada como una necesidad a cubrir por el profesorado. Así lo expresa un docente que se encuentra en el Centro 7 y que menciona a los profesores de idiomas como un recurso humano indispensable en las aulas donde existe desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela por parte del alumnado:

“Necesitaríamos más personal...en relación al aprendizaje de la lengua... se nota una barbaridad cuando hay un apoyo... este año, por ejemplo, ha habido un apoyo a la lengua española y se ha notado gramaticalmente, no es barullo como normalmente suele ser... aprenden con una inmersión natural pero cuando se dirige al principio dado que el nivel cultural es bajo... cuando es algo bueno... es fundamental para este centro que haya personas que enseñen el español en las primera etapas” (C7PR3)

Igualmente, en relación a las necesidades requeridas para atender adecuadamente a la diversidad cultural y que implican el aumento de docentes en las aulas, el profesorado justifica su necesidad para evitar una de las situaciones más dadas entre los docentes y que no es otra que el desgaste acusado por estos profesionales. Así lo explica un docente del mismo centro educativo, Centro 7, centro público del centro de Murcia:

“Necesidades... pues yo creo que personal... para tender a la diversidad se requiere personal...personal (...) yo tengo el caso de que somos muy poquitos... pero en un aula que te puedes encontrar... por ahí por Cartagena o por otros sitios... no puedes... no puedes... te quemas y no consigues apenas nada... requiere de personal... también de recursos materiales... pero de personal... que se pueda atender. Es que los chicos así que son... de diferentes culturas y demás... requiere de movimiento, requiere de cambio y una misma persona se quema...requiere inyecciones” (C7PR1)

Tras esta última aportación podemos observar como la falta de recursos humanos señalada por el profesorado aparece unida a la falta de tiempo para el propio desempeño docente así como a la necesidad de prestar una atención más individualizada hacia todos y cada uno de los alumnos. En esta línea, Fullan (2002) resalta que la complejidad viene dada por multiplicidad de factores, entre los que señala que las decisiones docentes son tomadas a menudo por el procedimiento pragmático de ensayo y error, que los maestros tienen que enfrentarse a incidentes cotidianos tanto dentro como fuera del aula, que hay que cubrir curriculum, hacer entender la materia, tener una influencia positiva en cada uno de los estudiantes y, todo ello, con la pretensión de la falta de tiempo.

También lo indica un docente del centro educativo, Centro 2, que participó tanto de la entrevista como del cuestionario:

“Nos faltaría quizás más personal para atender a esos niños que vienen con retrasos en el aula principalmente” (C2PR2)

En este sentido, las propias estrategias y organización internas de la escuela también juegan un papel importante en la inclusión o no de todo el alumnado. Para Fullan (2002b) es necesaria una “reculturación”, es decir, la creación de tiempos y espacios que facilite la transformación de hábitos, habilidades, prácticas con el fin de crear una comunidad escolar amplia y donde la escuela disponga de permeabilidad para con el exterior. También lo señala de este modo un docente:

“(...) entonces recursos personales estaría bien que tuvieran, pues a lo mejor también metodológicamente estrategias para plantear trabajos más cooperativos, o trabajos de otro tipo...por proyectos,... de otro tipo de organización que permitiera más éste... la creación de grupo, dentro de la diversidad que se hiciera grupo... recursos metodológicos y personales prácticamente, estrategias de cómo abordar el trabajo” (C7PR2)

Por otro lado, un 67,3% del profesorado encuestado se identifica con una valoración de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación *Se necesita más recursos materiales para atender a la diversidad cultural en el centro* (variable III.12), tal y como se incluye en la Tabla 47:

Tabla 47
Variable III.12 *Se necesita más recursos materiales para atender a la diversidad cultural en el centro*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	3	5,8	6,1
	Poco de acuerdo	11	21,2	22,4
	De acuerdo	12	23,1	24,5
	Totalmente de acuerdo	23	44,2	46,9
	Total	49	94,2	100,0
Perdidos		3	5,8	
Total		52	100,0	

La falta de recursos de los que dispone o, en este caso, carece la institución escolar es también una limitación para los docentes a la hora de abordar la diversidad cultural en el aula. y así lo muestra el Director del centro educativo denominado Centro 7:

“(…)recursos materiales... las mismas fotocopiadoras no funcionan bien... no tenemos libros...no usamos libros desde abajo (refiriéndose a la educación infantil) estamos intentando... el material es fundamental... esa ayuda es prioritaria... y luego hay que dar a entender al exterior que un centro como este no está tan mal como se piensa, porque hay recursos humanos... porque hay Aula Abierta.... Y tiene ayudas personales más que otros centros (...)” (C7PR6)

Por otro lado, siguiendo la línea de falta de recursos, los docentes señalan como necesidad el aumento de dotación en los programas educativos desarrollados para atender a la diversidad cultural, en este caso, el programa de Educación Compensatoria, ya que es descrito como deficitario y poco adecuado a las necesidades que la diversidad cultural presenta. Al mismo tiempo y, una vez más, de las aportaciones que realizan los docentes se puede observar la sistemática idea referente a que es el alumno “de fuera” el

que tiene que adaptarse a la cultura mayoritaria sin dar más posibilidades. Así, lo expresa un docente que desempeña su labor docente en el Centro 2:

“(…) sí que hay un programa de compensatoria pero muy limitado, con muy poco número de horas... para este centro sí que haría falta más horas. Me refiero principalmente al alumnado, de poder...alumnado que viene de fuera y que tienen que adaptarse a la cultura y sobre todo a la lengua, horarios para poder compensar todo el desfase que tiene en ese sentido y poder adaptarse lo antes posible” (C2PR4)

Del mismo modo, las limitaciones o necesidades expuestas por el profesorado tienen relación con la escuela como institución escolar y social, capaz de promover la mejora educativa y social y, de este modo, no reproducir roles sociales que perpetúen las dificultades señaladas por los docentes y que acompañan a la diversidad cultural. En esta línea, una de las limitaciones de las que dispone la escuela para atender a la diversidad cultural tiene que ver con la homogeneización del propio sistema educativo. En palabras de Hernández (2009), el profesorado está formado precisamente en una escuela homogénea y esto implica modificar esquemas que han vivido como alumnos y que ahora forman parte como profesionales. De este modo, lo señala un docente del Centro 1, centro educativo concertado de la ciudad de Murcia:

“(…) tienes un sistema educativo muy rígido que no te permite que te salgas de esa estructura y no puedes... digamos... como aunar esfuerzos... o que hay... que vertebre todo el sistema educativo, todas las áreas en función también... de integrar... de conocer las características de cada uno (...)” (C1PR6)

En la misma línea, otro docente del mismo centro educativo, Centro1 comenta:

“(…) sí que se intenta unificar todo un poco... y atender a todo, también es cierto que ya no solo a nivel cultural...me refiero de culturas distintas sino a nivel académico... todavía hay unos estándares que tienes que tú tienes que cumplir y que hay niños que no llegan a eso... niños que se quedan atrás... y o el profesor dice que sale... o digamos

que en general... Se tienen que quedar... no hay otra manera de enseñar para que potencie lo que hace bien aunque le cueste un poco otras cosas” (C1PR5)

5.3.6. La función educativa de la escuela

Tal y como se referenció en el marco teórico de este trabajo (cfr. Epígrafe 2.3.3.3), las personas van construyendo las organizaciones escolares, estableciendo planteamientos ideológicos, intereses o intenciones comunes y que configuran una cultura de centro propia (González, 2003). En este sentido, otra limitación que puede forjarse en la escuela para atender al alumnado culturalmente diverso y que se identifica en los discursos del profesorado, tiene que ver con la propia ideología del centro, la cultura de centro o incluso, la cultura del propio profesorado. En esta línea, un docente del Centro 1 durante la entrevista realizada, comenta:

“(...) es cierto que al final la propia ideología del centro que pueda presentar un centro que hace que tengamos una discriminación encubierta, sin querer manifestarla pero si se discrimina a un chaval que proviene de un estatus social... o que tiene un estatus social definido... no creo que se potencie al cien por cien y se respete al cien por cien de donde viene cada uno de esos chicos... si, como agencia de socialización al igual que la familia se tiene que socializar a ese grupo de niños de cara a una vida que van a tener ahí fuera, para un trabajo... para su vida (...)” (C1PR7)

La institución educativa también ha de saber integrar a todo el alumnado que recibe, independientemente de sus características y condiciones. Esto es, en la medida que el alumno se vea representado e identificado con todo lo que acontece en su escuela, se sentirá más partícipe e integrante en, para y de la misma. Tal y como señala Laieza y Crespo (2012), tradicionalmente las minorías étnicas no se han visto representadas en la escuela, tratando la diversidad cultural desde el punto de vista asimilacionista, donde las diferencias tenían que ser eliminadas. Esto se ve ejemplificado en la aportación que nos señala un profesor del Centro público 7, que dispone de un

gran número de alumnos extranjeros y de minorías étnicas, en relación a la representación que tienen las diferentes culturas en el calendario escolar.

“(…) porque se sigue durante el curso escolar una línea que no permite la diversidad que es una línea que sigue el calendario nuestro...a nivel curricular, a nivel festivo, a nivel celebracional... aunque esa palabra no exista, eso no se respeta en ningún centro, llega la navidad y se celebra la navidad, lleva semana santa y se celebra semana santa... no se integra la cultura en ningún centro” (C7PR5)

Finalmente, la escuela es una institución creada para la formación de ciudadanos en un amplio campo de conocimientos que conlleve también un desarrollo personal. En contextos donde las necesidades básicas no están del todo cubiertas, la escuela adquiere una connotación diferenciada. De ahí la necesidad de desarrollar programas que compensen las desigualdades entre alumnos. Tal y como señalábamos anteriormente, en la epígrafe 1.1.3, el cambio hacia una escuela intercultural pasa por no compensar o eliminar déficits sino generar oportunidades, modelos e integrar la realidad socioeducativa que vive la escuela actualmente. Así lo relata el director de un centro educativo, Centro 7, durante la entrevista realizada:

“(…) esta gente está ahí y hay que atenderla y que la escuela tiene que dar una respuesta educativa... pero también se piensa que la escuela es el elemento que tiene que cubrir las necesidades básicas de alimentación de los alumnos y esto no puede ser nunca así... la escuela puede compensar pero nunca puede sustituir... yo me tiro de los pelos cuando oigo en las noticias que hay que abrir los comedores en verano... o que hay que abrir los comedores en vacaciones... no señor, no señor, y lo voy a justificar... un comedor puede dar de comer a un niño y puede costar cinco euros con veinte, pero una madre que está en su casa puede poner por cinco euros con veinte una olla para toda la familia y no comer solo el niño que está, encima, desarraigándolo de la familia...esto...es una cuestión también de educación y es cuestión también de enriquecimiento... vamos a pensar que las empresas que van a hacer esto no lo van a hacer gratis... abrir los comedores en verano tiene que tener un beneficio sino no... sin beneficio no van a venir a trabajar y aquí el beneficio social está en que las familias tuvieran para poder poner esa olla y una educación a los padres de poner esa hoyita...

es que entender que las instituciones puede compensar pero nunca sustituir (C7PR10)

5. 3. 7. Potencialidades unidas a la diversidad cultural

Tal y como hemos descrito anteriormente, la diversidad cultural genera una serie de dificultades para el profesorado descritas por ellos/as mismos/as. Sin embargo, también los docentes otorgan a la diversidad cultural una serie de potencialidades que hacen manifiestas principalmente relacionándolas con los valores, lo que cada cultura aporta al aula y al centro, a la apertura que supone ver alumnos y alumnas con características distintas que aportan globalidad al aula.

En este sentido, un 84,6% de los docentes encuestados consideran que la diversidad cultural otorga valores positivos tanto al centro como al aula, tal y como se recoge en la siguiente Tabla 48.

Tabla 48

Variable II. 7 La diversidad cultural otorga al centro/aula valores positivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Poco de acuerdo	6	11,5
	De acuerdo	13	25,0
	Totalmente de acuerdo	31	59,6
	Total	50	96,2
Perdidos	2	3,8	
Total	52	100,0	

El profesorado mayoritariamente ha identificado como potencialidad de la diversidad cultural, la riqueza que las diversas culturas aportan, una riqueza que no reside únicamente en la procedencia del alumno sino que va más allá, contando con diferencias físicas, familiares, concepciones, etc. Así lo indica un docente durante la entrevista y que desarrolla su labor docente en un centro concertado, Centro 1:

“(…) este trabajo que a ti te lleva y que te lleva incluso a propios compañeros es de riqueza (…) cada uno somos distintos... yo soy diferente a ti... y por ejemplo tengo (...) una niña con Síndrome de Down y tengo una niña que es negrita y tengo una niña que su padre es

chino y otra que su padre es alemán... y lo que verdaderamente hacen este tipo de niños... es que aportan mucha riqueza... incluso de donde son... te explican hasta paisajes y nos hace que... sea la clase más amena y divertida (...)" (C1PR4)

Otra potencialidad ligada a la diversidad cultural mencionada por el profesorado tiene que ver con predisponer a la escuela como institución para la integración de las diferentes culturas a fin de contribuir a una mejora a nivel social. En la misma línea, Palomero (2006) y Borrero (2012) apuestan por la transformación de la escuela hacia una escuela intercultural que pase de la integración a la inclusión y que esté atenta a la diversidad siendo capaz de valorar las aportaciones que las diferentes culturas encierran. Este sentido un profesor participante de la entrevista en el Centro 1, centro educativo concertado expresa:

"(...) ahora mismo la característica de la integración es muy importante (...) la sociedad demanda integración, demanda trabajo cooperativo, pienso que el saber, el conocer y asimilar las costumbres de cada uno, las diferencias de cada uno... eh... es importante a la hora del futuro hacer una sociedad más rica, para mí la mayor potencialidad. La integración, reconocer las diferentes características de cada uno... y los diferentes aspectos culturales para el tema de la integración" (C1PR6)

Asimismo, hemos de considerar aquellos docentes que circunscriben la potencialidad de la diversidad cultural en el aula al conocimiento mutuo que se genera en torno a aspectos más folklóricos, gastronómicos o incluso de los juegos tradicionales o típicos de cada cultura. De este modo, lo indica un docente del Centro 2, durante la realización de la entrevista:

"(...) aportan sus experiencias desde su cultura tanto si es comida como si son fechas de lo que ellos celebran (...)" (C2PR1)

Por otro lado, hay profesores que describen las potencialidades de la diversidad cultural sin poner el acento en uno u otro lado, es decir, consideran la diversidad cultural como algo a construir conjuntamente. Para ello y tal y como nos señala Jordán (2000), el enriquecimiento ha de ser

mutuo y trabajar conjuntamente teniendo en cuenta a todo el alumnado, no únicamente al alumnado inmigrante sino haciendo partícipe a toda la comunidad educativa. Un docente del Centro 7, comenta durante la entrevista lo siguiente:

“(...) que no todo lo que tú conoces es único y real... que hay otros comportamientos, que hay otras ideas, aunque estos son niños... hay otras ideas... lo único que intentamos a lo mejor ... es que se unifica un poco con comportamientos humanos... la formación que intentamos es humana, (...) y no diferenciar culturas en ningún sentido... de hecho se habla de ellas, yo hablo de ellas al ser de otra lengua... al darles inglés... en la diversidad cultural (...)” (C7PR6)

A la cuestión más generalizada de si el alumnado culturalmente diverso dificulta la convivencia en el centro (variable II.9), el profesorado ha manifestado estar en desacuerdo o poco de acuerdo con esta idea en un 73%. Sin embargo, un 21,2% de los docentes manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la diversidad cultural del alumnado lleva consigo una dificultad añadida para el desarrollo de una convivencia pacífica en el centro educativo. De este modo, lo muestra la Tabla 49:

Tabla 49
Variable II. 9 *La diversidad cultural del alumnado dificulta la convivencia en el centro*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
	En desacuerdo	20	38,5
	Poco de acuerdo	18	34,6
Válido	De acuerdo	8	15,4
	Totalmente de acuerdo	3	5,8
	Total	49	94,2
Perdidos		3	5,8
Total		52	100,0

Es precisamente el espacio escolar el más idóneo para desarrollar la convivencia entre culturas tal y como defiende Domínguez (2006) al considerar la institución educativa como un espacio donde desarrollar nuevas formas de reflexión y convivencia, de comprensión de valores y oportunidades para nuevas generaciones que contribuyan a una sociedad pacífica y en

colaboración. Es necesario para ello el reconocimiento “del otro” que propicie el interculturalismo que Giménez (2003) considera necesario para la convivencia y democratización participativa, incluyente e integradora de los “nuevos” ciudadanos.

5.4. La formación docente del profesorado.

La formación del profesorado, tanto inicial como continua, en la etapa educativa de Educación Primaria y la preparación de este colectivo para atender a la diversidad cultural que se encuentra en las aulas, ha sido abordada teóricamente a lo largo del segundo capítulo de este trabajo. En relación con ello y dando respuesta al tercer objetivo general de investigación -Analizar la formación básica y permanente del profesorado de la etapa de Educación Primaria en torno a la diversidad cultural- y objetivo específico C - Detallar las demandas y necesidades del profesorado en torno a la diversidad cultural atendiendo especialmente a las que se enmarcan en la formación- analizamos, en lo que sigue, tanto la formación inicial como permanente del profesorado participante en este estudio, detallando igualmente las necesidades formativas indicadas por dicho profesorado en torno a cuestiones que tienen que ver con la diversidad cultural.

5.4.1. La presencia de la diversidad cultural en la formación inicial

A lo largo del periodo de la formación inicial, tal y como ya tratamos en el marco teórico de este estudio, el profesorado ha de haber adquirido los conocimientos necesarios que posibilitan su llegada al ámbito educativo en las mejores condiciones para poder desarrollar una labor docente acorde con la realidad de la escuela.

Por ello, nos detenemos ahora en la descripción de la formación que los docentes recibieron en su periodo inicial de estudios universitarios en relación con la temática de diversidad cultural. Ahora bien, teniendo en cuenta el proceso metodológico desarrollado en este trabajo que ha incluido dos fases

de investigación, diferentes instrumentos de recogida de datos y distintas muestras de estudio compuestas por docentes con diversas trayectorias educativo-formativas, contextos laborales y vivencias personales, la información obtenida responde a diferentes momentos y fuentes. De esta forma, los datos que presentamos referentes a la formación inicial del profesorado provienen de:

-En primer lugar, de los planes de estudio en las titulaciones universitarias realizadas por el profesorado participante en la segunda fase de la investigación. Se trata de la formación universitaria a la que pudieron optar los docentes entrevistados y pertenecientes a los tres centros educativos de procedencia.

-En segundo lugar, de los discursos de ese grupo de docentes recogidos mediante la realización de entrevistas.

-En tercer lugar, de las respuestas del profesorado participante en la primera fase de esta investigación, a través de la cumplimentación de los cuestionarios.

5.4.1.1. Planes de estudio en la Universidad y su relación con la diversidad cultural

En la siguiente Tabla 50, se muestra la titulación realizada por los veinticuatro docentes entrevistados en la segunda fase de la investigación, el año en el que finalizaron sus estudios, es decir, el año en el que titularon, así como la universidad en la que los desarrollaron.

Tabla 50

Titulaciones realizadas por los docentes en la segunda fase de la investigación.

Código del docente	Titulación	Año de finalización	Universidad
C2PR5	Maestro Especialidad en Educación Primaria	1980	Universidad de Murcia
C7PR4	Maestro Especialidad en Educación Primaria	1980	Universidad de Murcia
C7PR6	Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras (inglés)	1982	Universidad de Murcia
C2PR4	Maestro Especialidad en Educación Primaria	1987	Universidad de Murcia
C7PR10	Maestro Especialidad en Educación Primaria	1988	Universidad de Murcia
C1PR4	Maestro Especialidad en Educación Primaria	1989	Universidad de Murcia
C7PR2	Licenciada en Pedagogía	1992	Universidad de Murcia
C7PR3	Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras (francés)	1994	Universidad de Salamanca
C7PR7	Maestro Especialidad en Educación Especial	1995	Universidad de Murcia
C7PR8	Maestro Especialidad en Educación Primaria	1996	Universidad de Murcia
C1PR2	Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras (inglés)	1999	Universidad de Murcia
C1PR7	Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras (francés)	1999	Universidad de Murcia
C1PR9	Licenciada en Pedagogía	1999	Universidad de Murcia
C1PR1	Maestro Especialidad en Educación Primaria	2001	Universidad de Murcia
C7PR5	Maestro Especialidad en Educación Musical	2001	Universidad de Murcia
C7PR9	Maestro Especialidad en Educación Física	2001	Universidad de Murcia
C2PR3	Maestro Especialidad en Educación Primaria	2002	Universidad de Murcia
C7PR1	Maestro Especialidad en Educación Especial	2003	Universidad de Murcia
C1PR8	Maestro Especialidad en Educación Física	2004	Universidad de Murcia
C1PR3	Maestro Especialidad en Educación Primaria	2007	Universidad de Murcia
C2PR1	Maestro Especialidad en Educación Primaria	2008	Universidad de Murcia
C2PR2	Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras (inglés)	2008	Universidad de Almería
C1PR5	Maestro Especialidad en Educación Primaria	2011	Universidad de Murcia
C1PR6	Maestro Especialidad en Educación Primaria	2014	Universidad Unir La Rioja

Tal y como se puede comprobar en la Tabla 51, la Universidad de Murcia ha sido la institución donde la mayor parte del profesorado entrevistado - veintiún docentes de los veinticuatro totales- ha realizado su formación inicial. El resto, tres maestros, se han formado en otras Universidades: Salamanca, Almería y La Rioja, respectivamente.

Respecto a las especialidades elegidas y estudiadas por estos docentes, cabe resaltar que Magisterio de Educación Primaria fue la opción mayoritaria realizada por este profesorado. Así, un total de doce docentes manifestaron contar con esta especialidad; seguida de las titulaciones de Maestro en la Especialidad de Lenguas Extranjeras para cinco docentes; en la Especialidad de Educación Especial para dos docentes; en la Especialidad de Educación Física para dos docentes y en la Especialidad de Educación Musical para un docente. Finalmente, los dos docentes restantes cursaron sus estudios universitarios en la Licenciatura de Pedagogía.

Tabla 51
Especialidad de los docentes entrevistados

Especialidad	Docente
Magisterio Especialidad en Educación Primaria	12 (C1PR1, C1PR3, C1PR4, C1PR5, C1PR6, C2PR1, C2PR3, C2PR4, C2PR5, C7PR4, C7PR8 y C7PR10)
Magisterio Especialidad en Lenguas Extranjeras	5 (C1PR2, C1PR7, C2PR2, C7PR3 y C7PR6)
Magisterio Especialidad en Educación Especial	2 (C7PR1 y C7PR7)
Magisterio Especialidad en Educación Física	2 (C1PR8 y C7PR9)
Magisterio Especialidad en Educación Musical	1 (C7PR5)
Licenciatura en Pedagogía	2 (C1PR9 y C7PR2)

Atendiendo a los años que los docentes titularon, señalamos que la formación adquirida se realizó bajo diferentes Planes de estudios.

Tabla 52

Plan educativo de los docentes entrevistados

Especialidad Titulación	Plan de Estudios	Docente
Magisterio Especialidad en Educación Primaria	Plan Experimental 1971	C1PR4, C2PR4, C2PR5, C7PR4, C7PR6 y C7PR10
	Plan de 1992	C7PR8
	Plan de 1995	C1PR1 y C2PR3
	Plan de 2000	C1PR3, C2PR1y C1PR5
	Plan de 2011	C1PR6
Magisterio Especialidad en Lenguas Extranjeras	Plan de 1992	C7PR3
	Plan de 1995	C1PR2 y C1PR7
	Plan de 1999	C2PR2
Magisterio Especialidad en Educación Especial	Plan de 1995	C7PR7
	Plan de 2000	C7PR1
Magisterio Especialidad en Educación Física	Plan de 1995	C7PR9
	Plan de 2000	C1PR8
Magisterio Especialidad en Educación Musical	Plan de 1995	C7PR5
Licenciatura en Pedagogía	Plan de 1979	C7PR2
	Plan de 1995	C1PR9

A continuación, expondremos los planes de estudios realizados por nuestros informantes clave, destacando únicamente aquellas asignaturas obligatorias y optativas presentes en cada uno de los correspondientes Planes de estudios y que tienen una relación directa o indirecta con cuestiones que guardan alguna correlación con la diversidad cultural. Los criterios usados para destacar dichas asignaturas parten de la presencia, bien en el título de la materia o bien en la descripción de la misma, de palabras relacionadas con la diversidad cultural, tales como: antropología, etnología, etnia, cultura, sociedad, migración, interculturalidad, multiculturalidad, globalización, etc.

El primero de los Planes de estudio de aquellos docentes que titularon entre los años 1980 y 1989 (seis docentes de la segunda muestra entrevistada), pertenece al llamado Plan “experimental” de 1971 en la Universidad de Murcia, que abre el campo de las especialidades en el título de Maestro y

cuyas directrices intentan elevar el nivel del profesorado de Educación General Básica. Las especialidades del Plan “experimental” de 1971 fueron las siguientes:

Título de Diplomado en Profesorado de EGB. Especialidad de Preescolar.

Título de Diplomado en Profesorado de EGB. Especialidad de Ciencias Humanas

Título de Diplomado en Profesorado de EGB. Especialidad Filología.

Título de Diplomado en Profesorado de EGB. Especialidad Ciencias.

Título de Diplomado en Profesorado de EGB. Especialidad Educación Especial.

La adaptación de los Planes de estudios experimentales constituyó la base para la elaboración de los definitivos Planes de estudios buscando cierta homogeneidad, sin perjuicio de la autonomía de las Universidades. De modo que habilitaran al futuro docente para el posterior desarrollo de la labor docente en todo el ámbito nacional (MEC, 1977). Concretamente se establecieron cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología; Educación Preescolar y Educación Especial. Ahora bien, el conjunto de las materias comunes así como aquellas pertenecientes a las diferentes especialidades no guardan relación con cuestiones que aquí analizamos, esto es, temáticas de diversidad cultural (Anexo 8 en CD).

Tras la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990, estos títulos de la Universidad de Murcia relacionados con la educación se transformaron y pasaron a desglosarse en:

Título de Maestro Especialidad en Educación Infantil

Título de Maestro Especialidad en Educación Primaria

Título de Maestro Especialidad en Lenguas Extranjeras (francés o inglés)

Título de Maestro Especialidad en Educación Musical

Título de Maestro Especialidad en Educación Física

Título de Maestro Especialidad en Educación Especial

El segundo Plan de estudios incluido en la Tabla 53, corresponde a un docente que cursa la titulación de Licenciado/a en Pedagogía, finalizando dicha formación en 1992. El Plan de estudios realizado es el Plan de estudios de 1979 en el que Ciencias de la Educación obtiene su división en las secciones de Ciencias de la Educación y Psicología². De la sección de Ciencias de la Educación podemos destacar una sólo asignatura que intuimos puede guardar relación con la diversidad cultural ya que no contiene descriptor alguno en el que basarnos.

Tabla 53
<i>Plan de formación 1979. Ciencias de la Educación (Pedagogía). Universidad de Murcia</i>
ASIGNATURAS GENERALES
<i>Sociología de la educación</i>

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan educativo de Ciencias de la Educación de 1979.

El tercero de los Planes de estudio de la Universidad de Murcia, incluido en la Tabla 54 y Tabla 55, corresponde al Plan de Estudios del Título de Maestro-Especialidad en Educación Primaria y Plan de Estudios del Título de Maestro-Especialidad en Educación Especial, ambos de 1992³, (Anexo 9 en CD y Anexo 10 en CD) en el que dos de los docentes entrevistados indicaron haber realizado sus estudios universitarios. De dicho Plan podemos destacar las siguientes asignaturas tanto troncales como optativas, y respectivamente para cada una de las especialidades, que, de modo transversal o directo, tienen relación con la diversidad cultural.

² Publicado en BOE 25 de octubre de 1979

³ Publicado en BOE el 26 de abril de 1994.

Tabla 54
Plan de formación 1992. Magisterio Especialidad en Educación Primaria. Universidad de Murcia.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de Sociología. Sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo. Cultura y subculturas. La socialización. Agencias de socialización. Familia, grupos de pares y medios de comunicación de masas.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la población</i>	Análisis del tamaño, distribución, estructura, Sociología. Características y procesos de la población. Fuentes de datos demográficos. Características de la población: población y educación. Estadísticas educativas. Características de la población escolar: estructura y comportamiento de la población escolar
<i>Sexismo y coeducación</i>	Factores que originan las diferencias. Sistema sexo - género. Identificación sexual: agentes implicados en la transmisión de los estereotipos sexistas. Mujer y sistema educativo. La educación separada y la mixta. Concepto y ámbito de la coeducación. La acción positiva.
<i>Folclore musical y su didáctica</i>	Diversos aspectos teóricos y didácticos que integran esta materia. Práctica de cantos, danzas tradicionales del folclore español, europeas y extraeuropeas, instrumentos. Audiciones musicales. Iniciación a trabajos de campo. Repertorio.
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir de Plan de Estudios de Magisterio Especialidad en Educación 1992

Tabla 55

Plan de formación 1992. Magisterio de Educación Especial en la Universidad de Murcia.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición la vida activa y mercado de trabajo.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la población</i>	Análisis del tamaño, distribución, estructura, Sociología. Características y procesos de la población. Fuentes de datos demográficos. Características de la población: población y educación. Estadísticas educativas. Características de la población escolar: estructura y comportamiento de la población escolar
<i>Antropología social</i>	Realizar un estudio descriptivo y comparativo de diferentes estilos de cultura como medio de comprensión de los diversos modos de ser y pensar del hombre.
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir de Plan de Estudios Magisterio de Educación Especial 1992.

El cuarto Plan de estudios en el que el profesorado participante ha señalado realizar su formación universitaria en sus distintas especialidades es: el Plan de estudios del Título de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera, el Plan de estudios del Título de Maestro-Especialidad en Educación Primaria, el Plan de estudios del Título de Maestro-Especialidad en Educación Física y el Plan de estudios del Título de Maestro-Especialidad en Educación Musical, respectivamente (Anexo 11 en CD). Todas estas especialidades se engloban bajo el Plan de Estudios de 1995⁴. De él, dos docentes señalan que estudiaron la Especialidad de Lengua extranjera en alguna de sus dos modalidades, inglés o francés, otros dos docentes indican realizar dicho Plan en la Especialidad de Educación Primaria, otro docente realiza los estudios en la Especialidad de Educación Física y, uno último en la Especialidad de Educación Musical. En las Tablas sucesivas (Tabla 56, Tabla 57, Tabla 58 y Tabla 59) se recogen aquellas asignaturas relacionadas con la diversidad cultural para cada una de las especialidades comentadas.

⁴ Publicado en BOE el 10 de marzo de 1998 y el 11 de marzo de 1998.

Tabla 56
 Plan de formación 1995. Maestro en Especialidad Lenguas extranjeras (inglés o francés).
 Universidad de Murcia.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de Sociología. Sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo. Cultura y subculturas. La socialización. Agencias de socialización. Familia, grupos de pares y medios de comunicación de masas.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la población</i>	Análisis del tamaño, distribución, estructura, Sociología. Características y procesos de la población. Fuentes de datos demográficos. Características de la población: población y educación. Estadísticas educativas. Características de la población escolar: estructura y comportamiento de la población escolar
<i>Antropología social</i>	Realizar un estudio descriptivo y comparativo de diferentes estilos de cultura como medio de comprensión de los diversos modos de ser y pensar del hombre.
<i>Ética social y económica</i>	Estudio de los conceptos y problemas éticos que se ponen en juego en la vida social y económica
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia elaborada a partir del Plan de Estudios de Maestro de Especialidad en Lenguas Extranjeras 1995.

Tabla 57

Plan de formación 1995. Maestro en Especialidad Educación Primaria Universidad de Murcia.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de Sociología. Sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo. Cultura y subculturas. La socialización. Agencias de socialización. Familia, grupos de pares y medios de comunicación de masas.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Antropología social</i>	Realizar un estudio descriptivo y comparativo de diferentes estilos de cultura como medio de comprensión de los diversos modos de ser y pensar del hombre.
<i>Ética social y económica</i>	Estudio de los conceptos y problemas éticos que se ponen en juego en la vida social y económica
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de estudios de Magisterio Especialidad en Educación Primaria 1995.

Tabla 58

Plan de formación 1995. Maestro en Especialidad Educación Física. Universidad de Murcia.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de Sociología. Sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo. Cultura y subculturas. La socialización. Agencias de socialización. Familia, grupos de pares y medios de comunicación de masas.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la población</i>	Análisis del tamaño, distribución, estructura, Sociología. Características y procesos de la población. Fuentes de datos demográficos. Características de la población: población y educación. Estadísticas educativas. Características de la población escolar: estructura y comportamiento de la población escolar
<i>Antropología social</i>	Realizar un estudio descriptivo y comparativo de diferentes estilos de cultura como medio de comprensión de los diversos modos de ser y pensar del hombre.
<i>Ética social y económica</i>	Estudio de los conceptos y problemas éticos que se ponen en juego en la vida social y económica
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Estudios de Educación Primaria Especialidad de Educación Física 1995.

Tabla 59 Plan de formación 1995. Maestro en Especialidad Educación Musical Universidad de Murcia.	
ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de Sociología. Sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo. Cultura y subculturas. La socialización. Agencias de socialización. Familia, grupos de pares y medios de comunicación de masas.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Antropología social</i>	Realizar un estudio descriptivo y comparativo de diferentes estilos de cultura como medio de comprensión de los diversos modos de ser y pensar del hombre.
<i>Ética social y económica</i>	Estudio de los conceptos y problemas éticos que se ponen en juego en la vida social y económica
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir de Plan de Estudios de Magisterio Especialidad de Educación Musical 1995.

Otro docente indica haber cursado la Licenciatura de Pedagogía, cuyo Plan de estudios es de 1995⁵ (quinto Plan de estudios siguiendo con nuestra clasificación) (Anexo 11). Éste atiende a las siguientes asignaturas tanto troncales como optativas en relación con la diversidad cultural, expuestas en la siguiente Tabla 60.

⁵ Publicado en BOE el 5 de marzo de 1998.

Tabla 60

Plan de formación 1995. Licenciatura de Pedagogía. Universidad de Murcia

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Antropología de la Educación</i>	El hombre como fundamento de la educación. Fundamentos antropológicos de la evolución cultural y educativa. Los procesos de aculturación y la educación
<i>Sociología de la educación</i>	Análisis sociológico del Sistema educativo. Sociología de las organizaciones educativas. Sociología y sociología de la educación. Conceptos básicos, Sistema educativo y estratificación social. Educación y sistema productivo. El sistema educativo español. Reproducción y cambio social
<i>Pedagogía Social</i>	Áreas y procesos de intervención en la Pedagogía social. Los agentes de la Educación social. Educación y modelos de aprendizaje social.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>La profesión del pedagogo social</i>	Las profesiones educativas. Teoría del profesionalismo en las sociedades de bienestar. El pedagogo social como profesional. Su relación con otros profesionales de la educación. Los profesionales de la reflexión: enfoques éticos actuales.
<i>Educación para la convivencia</i>	Educación democrática y educación ciudadana. Para una mejora de la ciudadanía contemporánea. Enfoques del concepto democracia: del paradigma tecnológico al crítico. Técnicas participativas y educación democrática. Escuela y democracia
<i>Políticas comparadas del bienestar social</i>	Derecho universal a la educación. El derecho a la diferencia. Políticas y estrategias de integración escolar y laboral. Adaptación a nuevos espacios socioeconómicos. La comparación de políticas sociales comunitarias
<i>Coeducación y educación no sexista</i>	Conocimiento sobre origen de las diferencias entre hombres-mujeres. El sistema sexo/género. Mujer y educación: proceso histórico. Sexismo en Educación las relaciones sociales: agentes implicados. Indicadores para la detección y análisis del sexismo en las relaciones socioeducativas. Propuestas para la “acción positiva”: líneas internacionales y nacionales. La igualdad de oportunidades desde los agentes de socialización: familia, educación y otros agentes
<i>Orientaciones para la acción socioeducativa con el pueblo gitano</i>	Conocimientos sobre la historia del Pueblo Gitano: situación española. Datos socioculturales. El Pueblo Gitano ante la Ley y la Administración. Racismo contra los gitanos. La interculturalidad desde la perspectiva gitana. El Pueblo Gitano en el marco europeo: la Resolución de 22 de mayo de 1989 sobre escolarización de niños gitanos e itinerantes. Situación educativa y asociacionismo gitano. Propuestas para la reflexión y la acción.
<i>Modelos de trabajo cooperativo para la atención a la diversidad</i>	En la que se pretende conocer los servicios de apoyo externo e interno: funciones y tareas relaciones y estrategias de trabajo. Técnicas y procedimientos de trabajo cooperativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Plan de Estudios Pedagogía 1995.

Continuando con el sexto Plan de estudios, indicamos que éste corresponde al Plan de Estudios del año 2000⁶ (Anexo 12 en CD), en el que realizaron su formación universitaria un total de cinco docentes de nuestros informantes clave correspondientes a la segunda fase de la investigación. Las especialidades cursadas fueron: Educación Especial, Educación Física y Educación Primaria. En las Tablas que se muestran a continuación de forma consecutiva (Tabla 61, Tabla 62 y Tabla 63) se incluyen las asignaturas, troncales y optativas, relacionadas con la diversidad cultural.

Tabla 61 <i>Plan de formación 2000. Magisterio de Educación Especial en la Universidad de Murcia.</i>	
ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del curriculum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición la vida activa y mercado de trabajo.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Ética social y económica</i>	Estudio de los conceptos y problemas éticos que se ponen en juego en la vida social y económica
<i>Disciplina escolar</i>	Disciplina escolar. Convivencia escolar. Tolerancia escolar. Gestión y control del aula. Clima escolar. Educación social. Conductas disruptivas en el aula. Resolución de conflictos escolares.
<i>Etnología y antropología social</i>	Análisis e interpretación de las informaciones obtenidas a través del trabajo de campo, sobre el hombre y sus creaciones literarias.
<i>Sociología de la población</i>	Análisis del tamaño, distribución, estructura, Sociología. Características y procesos de la población. Fuentes de datos demográficos. Características de la población: población y educación. Estadísticas educativas. Características de la población escolar: estructura y comportamiento de la población escolar
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir de Plan de Estudios de Magisterio Especialidad de Educación Especial 2000.

⁶ Publicado en BOE 20 de mayo de 2002

Tabla 62

Plan de formación año 2000. Maestro en la Especialidad de Educación Física. Universidad de Murcia.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición la vida activa y mercado de trabajo.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Sexismo y coeducación en Educación Primaria</i>	Conocimientos de enseñanza segregada versus enseñanza mixta: la coeducación. Detección y análisis del sexismo en Educación Primaria. La apuesta de la LOGSE por la coeducación; la transversalidad en Primaria; PGC, PEC, PCC, PA. El sexismo en el currículum explícito y oculto. Sexismo y coeducación en las distintas áreas. El sexismo en el lenguaje y la literatura: aspectos cautivos. Juegos y juguetes coeducativos de 6 a 12 años. Educación afectivo - sexual y coeducación. Evaluación de procesos coeducativos en Primaria.
<i>Ética social y económica</i>	Estudio de los conceptos y problemas éticos que se ponen en juego en la vida social y económica
<i>Disciplina escolar</i>	Disciplina escolar. Convivencia escolar. Tolerancia escolar. Gestión y control del aula. Clima escolar. Educación social. Conductas disruptivas en el aula. Resolución de conflictos escolares.
<i>Etnología y antropología social</i>	Análisis e interpretación de las informaciones obtenidas a través del trabajo de campo, sobre el hombre y sus creaciones literarias.
<i>Sociología de la población</i>	Análisis del tamaño, distribución, estructura, Sociología. Características y procesos de la población. Fuentes de datos demográficos. Características de la población: población y educación. Estadísticas educativas. Características de la población escolar: estructura y comportamiento de la población escolar
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir de Plan de Estudios Magisterio Especialidad de Educación Física 2000.

Tabla 63

Plan de formación 2000. Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Murcia.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la Educación</i>	Conceptos básicos de Sociología. Sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo. Cultura y subculturas. La socialización. Agencias de socialización. Familia, grupos de pares y medios de comunicación de masas.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Sexismo y Coeducación en Educación Primaria</i>	Conocimientos de enseñanza segregada versus enseñanza mixta: la coeducación. Detección y análisis del sexismo en Educación Primaria. La apuesta de la LOGSE por la coeducación; la transversalidad en Primaria; PGC, PEC, PCC, PA. El sexismo en el currículum explícito y oculto. Sexismo y coeducación en las distintas áreas. El sexismo en el lenguaje y la literatura: aspectos cautivos. Juegos y juguetes coeducativos de 6 a 12 años. Educación afectivo - sexual y coeducación. Evaluación de procesos coeducativos en Primaria.
<i>La disciplina escolar</i>	Disciplina escolar. Convivencia escolar. Tolerancia escolar. Gestión y control del aula. Clima escolar. Educación social. Conductas disruptivas en el aula. Resolución de conflictos escolares.
<i>Etnología y Antropología Social</i>	Análisis e interpretación de las informaciones obtenidas a través del trabajo de campo, sobre el hombre y sus creaciones literarias.
<i>Sociología de la población</i>	Análisis del tamaño, distribución, estructura, Sociología. Características y procesos de la población. Fuentes de datos demográficos. Características de la población: población y educación. Estadísticas educativas. Características de la población escolar: estructura y comportamiento de la población escolar
<i>Religión y cultura</i>	Fundamentos del hecho religioso a la luz de las ciencias de la religión. Fe y cultura contemporáneas

Fuente: Elaboración propia a partir de Magisterio Especialidad de Educación Primaria 2000.

Tal y como hemos señalado no todos los docentes participantes en esta segunda fase de la investigación desarrollaron su formación inicial en la Universidad de Murcia. Como indicamos, tres de ellos cursaron sus estudios iniciales en diferentes universidades: Universidad de Salamanca, Universidad de Almería y, finalmente, Universidad Internacional de La Rioja, con lo que los planes de estudios difieren respecto a la Universidad de Murcia. En este sentido, un docente cursó su formación inicial en la Universidad de Salamanca, en la titulación de Magisterio Especialidad en Lengua extranjera (francés) bajo el Plan de Estudios regulado por el Real Decreto 1440/1991 de

30 de agosto (Anexo 13 en CD) por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención⁷. En la Tabla 64 incluimos la única asignatura relacionada con la diversidad cultural que podemos extraer de este Plan.

Tabla 64

Real Decreto 1440/1991. Magisterio Especialidad en Lengua extranjera (francés). Universidad de Salamanca.

ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la educación</i>	Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de RD 1444/1991 Magisterio Especialidad en Lengua extranjera 1991

Para otro de los docentes su universidad fue la Universidad de Almería, donde curso también la titulación de Maestro en la Especialidad en Lenguas extranjeras (inglés) con el Plan de Estudios de 1999⁸ (Anexo 14 en CD). En la siguiente Tabla 65, mostramos las asignaturas de dicho Plan de Estudios que pudieran tener relación directa o indirecta con la diversidad cultural.

⁷ En el caso de la Universidad de Salamanca, no hubo Plan de Estudios publicados de forma autónoma hasta el año 1992 (BOE, 31 de mayo de 1994), regulándose éstos por el RD 1440/1991 a nivel general.

⁸ Publicado en BOE 12 de agosto de 1999.

Tabla 65 <i>Plan de 1999. Maestro Especialidad en Lenguas extranjeras (inglés). Universidad de Almería.</i>	
ASIGNATURAS TRONCALES	DESCRIPCIÓN
<i>Sociología de la educación</i>	Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo.
ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
<i>Coeducación</i>	La transmisión del género en la escuela. Roles y estereotipos. La coeducación en la escuela mixta. Modelos curriculares coeducativos. Estrategias didácticas y género.
<i>Educación y diversidad sociocultural</i>	Currículum y discriminación por razones socioculturales. Diseño curricular y diversidad sociocultural del alumnado. Estrategias didácticas en contextos socioculturales. Acciones educativas con alumnado de etnia gitana. Minorías étnico-culturales y organización de centros escolares.
<i>Sociología y educación para el desarrollo y la solidaridad</i>	Concepto de desarrollo social. Modelos de desarrollo social. Las relaciones norte/sur. La situación de la infancia en el tercer mundo (UNICEF). Concepto de educación para el desarrollo (Unesco). La educación para el desarrollo y la solidaridad en ONGDS.

Fuente: Elaboración propia a partir de Magisterio Especialidad de Lenguas extranjeras 1999

Finalmente, otro docente que participó de la segunda fase de la investigación tituló recientemente, año 2014 en la titulación de Maestro en Educación Primaria, realizándolo a través de la Universidad Internacional de La Rioja bajo el Plan de estudios de 2009⁹ (Anexo 15 en CD). En la siguiente Tabla 66, incluimos las asignaturas relacionadas con la diversidad cultural que dicho plan incluye.

⁹ Publicado en BOE el 1 de agosto de 2011

Tabla 66

Plan de estudios 2009. Grado de Maestro en Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja.

ASIGNATURAS OPTATIVAS	DESCRIPCIÓN
	<i>Enseñanza - aprendizaje en contextos multiculturales</i>
	<i>Retos educativos de la globalización</i>
	<i>Religión, cultura y valores</i>
	<i>Igualdad y diversidad escolar y social</i>
	<i>Educación y convivencia dentro y fuera del aula</i>
	<i>Formación económica y social.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Plan de Estudios Grado de Educación Primaria 2009.

En definitiva, podemos señalar que las asignaturas relacionadas con la diversidad cultural para todos los que cursaron Magisterio en cualquiera de sus especialidades no difieren significativamente de unos planes de estudios a otros. Muy al contrario todos los planes de estudios comparten la asignatura obligatoria denominada *Sociología de la Educación*. En relación a las asignaturas optativas, las diferentes titulaciones comparten algunas de las asignaturas tales como *Sociología de la población; Etnología y antropología social o Antropología social*, entre otras. En el caso del docente que cursó la titulación de Pedagogía (Plan de Estudios de 1995) ésta incluía unas asignaturas optativas distintas de aquellos docentes que realizaron Magisterio de Educación Primaria en cualquiera de sus especialidades, tal y como muestran las tablas expuestas.

Por otra parte, hemos de destacar que aquél plan de estudios más actual, el Plan de 2009 para el Grado de Educación Primaria de la Universidad Internacional de La Rioja si contempla asignaturas que se relacionan más directamente con la temática de diversidad cultural incluyendo términos como: globalización, cultura, diversidad escolar y social y contextos multiculturales.

5.4.1.2. La formación inicial en diversidad cultural descrita por el profesorado

Durante la primera fase de la investigación, esto es, la implementación del cuestionario, únicamente el 32% del profesorado contestó a la cuestión referente a las asignaturas en torno a la diversidad cultural cursadas en el periodo de su formación inicial. Concretamente, fueron recibidas las respuestas de 17 docentes de entre los 52 totales. De ese 32% de profesorado del que obtuvimos respuestas, un 53% afirma no haber realizado ninguna asignatura relacionada con la diversidad cultural durante su formación inicial. Por el contrario, el 47% afirma haber realizado alguna asignatura en torno a la diversidad cultural durante su etapa formativa inicial. Las asignaturas señaladas por el profesorado como aquellas relacionadas con la diversidad cultural son las recogidas en la Tabla 67:

Tabla 67

Variable III.1 *Indique qué asignaturas en torno a la diversidad cultural cursó en su periodo de formación inicial*

Diversidad cultural y desigualdades sociales en el aula

Diagnóstico pedagógico en el aula

Etnología y antropología social

Biología de la sociedad

Comunicación y diversidad en el aula

Conflictos en el aula

Inmigración y diversidad cultural

Sociología de la diversidad

Diversidad cultural en el aula

Psicología de la educación

Psicología del desarrollo

Sociología de la educación

Política y formación cívica

Lenguas hispánicas. Danzas y folklore multicultural

Igualmente, durante la segunda fase de la investigación en la que se llevaron a cabo las entrevistas, nos dispusimos a identificar y conocer de mano del propio docente cual había sido la formación inicial, en torno a la diversidad cultural, cursada y los motivos que le habían llevado a realizarla. En torno a

ello, uno de los profesores indica no haber cursado formación inicial alguna relacionada con la diversidad cultural justificando su ausencia en el hecho de que las aulas no disponían de alumnado extranjero en ese momento. Por tanto, este caso revela la relación entre diversidad cultural y extranjería e inmigración, tal y como pusimos de manifiesto en la revisión teórica del primer capítulo de esta tesis; en esta línea Vargas (2007) alenta al reconocimiento de la diversidad que ya existía con anterioridad a la llegada de población migrante. Como ejemplo de ello, incluimos el testimonio de un docente que tituló en el año 1988 y que actualmente desarrolla su labor docente en el Centro 7:

“Hombre... yo soy muy mayor... te puedo decir que cuando yo salí de la Facultad de Educación en Murcia llegaba la primera patera, en el año ochenta y ocho... no se sabía lo que era aquí un extranjero y los que pasaban iban de paso... en el noventa empezamos ya a tomar conciencia porque sobre todo en los centros del campo de Cartagena, yo estaba trabajando allí... y si que había una afluencia ya de magrebíes, y empezamos a tomar conciencia ya con los programas de educación compensatoria que ahí si teníamos formación” (C7PR10)

En la misma línea, un joven docente que tituló en el año 2002 y que se encuentra actualmente desarrollando su labor educativa en el Centro 2, pone de manifiesto en su discurso la escasez de referencias a la diversidad cultural en el marco de su formación,

“No recuerdo nada... yo me acuerdo que teníamos a la hora de hacer programaciones... tenéis que tener en cuenta esto... no se qué y no sé cuánto y atención a la diversidad entonces tu ya te imaginabas que atención a la diversidad podía ser un niño extranjero o un niño con necesidades” (C2PR3)

De estas aportaciones podemos observar que a pesar de los llamativos cambios educativos y sociales acontecidos en los últimos treinta años, tanto docentes noveles como docentes con más años de experiencia no relacionan su formación inicial con la formación en diversidad cultural. Contrariamente en esta línea, Domínguez (2006) puntualiza que la formación inicial debe

enfocarse desde la adaptación de los procesos de enseñanza - aprendizaje, coherentes y comprometidos con la interculturalidad, siendo capaces también de abrirnos a una humanidad emergente y reconociendo la diversidad de códigos y comunidades.

En otro sentido, otro docente procedente del Centro 7, comenta durante la entrevista en relación a si ha recibido formación inicial relacionada con la diversidad cultural, que ésta principalmente se adquiere a través de la práctica educativa, si bien, hace referencia a la formación y al aprendizaje en general sin mención alguna a la diversidad cultural:

“No, nunca. Solamente pasó que cuando pasé las oposiciones este fue el primer centro donde vine y este es el centro donde me voy a retirar y en este centro he ido aprendiendo a base de práctica... los años de experiencia” (C7PR6)

Como señala este docente, el desarrollo de la práctica educativa confiere la formación necesaria para atender a las realidades educativas en las que llevan a cabo su trabajo. En relación a ello, una variable de las del cuestionario (variable III.6) hace referencia a si la formación inicial recibida corresponde con la realidad que viven los docentes en sus aulas. A ello, el 73% de los docentes, que asciende a un 93% en porcentaje válido, indica estar en desacuerdo o poco de acuerdo con tal afirmación. En torno a estos porcentajes, cabe resaltar que el 21% del profesorado no emitió respuesta. Es decir, tal y como muestra la Tabla 68, el profesorado se encuentra bastante disconforme con que la formación inicial recibida en la universidad se acerque a la realidad educativa que posteriormente se encuentran en sus centros de trabajo.

Tabla 68

Variable III.6 *La formación inicial recibida se corresponde con la realidad que se vive diariamente en el aula*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	16	30,8
	Poco de acuerdo	22	42,3
	De acuerdo	3	5,8
	Total	41	78,8
Perdidos	11	21,2	
Total	52	100,0	

Por otra parte, existen otros docentes que indican recordar haber realizado alguna asignatura relacionada con la diversidad cultural durante su etapa formativa inicial, tal y como señala un docente del Centro 7:

“yo hice una optativa que se llamaba atención a la diversidad que tratan un poco de las etnias que hay... las características...eso que tenemos que partir de los intereses... de más o menos... diversidad no quiere decir que tengamos que meter cosas de un sitio a otro” (C7PR1)

Hemos de destacar que aquellos que indican haber realizado actividades formativas durante la formación inicial también explican el motivo principal por el cual se interesaron por desarrollar tal formación. Mayoritariamente aquellos que señalaron haberla cursado lo destacan como algo puntual, con el fin de conseguir créditos de libre configuración. Es lo que Aguado (2006) puntualiza indicando principalmente que la formación del profesorado en diversidad cultural es algo puntual y no se encuentra incluida en la formación inicial de los estudiantes de magisterio. Únicamente el discurso de un docente se refiere a haber realizado la formación inicial de manera voluntaria e interesada. Así, lo relata este docente del Centro 1 durante la realización de la entrevista en la segunda fase de la investigación:

“La cogí yo... antropología y etnología... porque estuve trabajando en centros para la reinserción social y laboral con chicos que venían de distintos estratos de la sociedad, sobre todo de lo más bajos que nos podamos imaginar, sobre todo con chavales que habían tenido

problemas con drogas o delincuencia en general... en ese tema siempre me ha gustado mucho por el tema del conflicto, quizás por ascendencia... también me he preocupado mucho por cómo se trabaja con niños de etnia gitana, con... sabiendo muy bien de donde vengo yo... que vengo de una familia muy humilde, el cómo se trabaja con estos chicos para poder ayudarles algún día (...)" (C1PR7)

Contrariamente, el porcentaje de docentes que manifiesta la necesidad de una formación específica en torno a la diversidad cultural ha sido muy alto: un 83% de los docentes señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación *Es necesaria una formación específica en atención a la diversidad cultural durante la formación inicial* (variable III.5) del cuestionario, tal y como se presenta en la Tabla 69:

Tabla 69
Variable III.5 *Es necesaria una formación específica en atención a la diversidad cultural durante la formación inicial*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	1	1,9	2,0
	Poco de acuerdo	5	9,6	10,2
	De acuerdo	17	32,7	34,7
	Totalmente de acuerdo	26	50,0	53,1
	Total	49	94,2	100,0
Perdidos		3	5,8	
Total		52	100,0	

Como es de resaltar, la formación inicial se compone no únicamente de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la titulación universitaria que se estén realizando, también las universidades ponen a disposición del alumnado matriculado una serie de talleres, seminarios, cursos, etc., que ayudan a completar la formación inicial. A lo largo de dicha formación inicial hemos querido también conocer cuáles fueron las actividades realizadas por los docentes encuestados. En este sentido, únicamente el 36,5%, esto es, 19 docentes del total, contestaron a la cuestión identificada como variable III.2 en el cuestionario, *Indique qué cursos, talleres, actividades,... en torno a la diversidad cultural cursó para completar su formación inicial durante los*

estudios universitarios. Las respuestas obtenidas se incluyen en la siguiente Tabla 70:

Tabla 70

Variable III.2 *Indique qué cursos, talleres, actividades... en torno a la diversidad cultural cursó para completar su formación inicial durante los estudios universitarios*

Español como lengua extranjera

Talleres de juegos y actividades de aprendizaje cooperativo

Voluntaria con niños y niñas con problemas de marginación social e inmigrantes

Máster de Español para extranjeros

Cursos de atención a la diversidad

Cursos en Francia e Italia con jóvenes de Túnez, Rumanía, España, Italia y Francia

El fenómeno de la interculturalidad en la Educación del s.XXI

Jornadas sobre la diversidad cultural

Cursos, seminarios de Educación compensatoria y Jornadas en Secretariado General Gitano

Danzas y Folclore multicultural

Cursos sobre conciliación de la diversidad cultural del alumnado

Programa de valores en cine y literatura

5.4.2. La formación permanente en y para la diversidad cultural en la escuela.

Una vez finalizado el periodo de formación inicial, el profesorado afronta la formación permanente desde diferentes ópticas, con distintas funcionalidades así como en respuesta a múltiples necesidades que demanda la realidad escolar en la que desarrolla su trabajo docente. En adelante, se describe la formación permanente en torno a la diversidad cultural que realiza el profesorado de Educación Primaria participante en esta investigación.

En el siguiente discurso perteneciente a un docente del Centro 8, se puede comprobar la presencia de cuestiones referentes a la atención a la diversidad cultural previo al desarrollo de la labor docente en cualquier centro educativo, esto es, en la fase de preparación de las oposiciones que posibilitan optar a una plaza docente en un colegio público. Si bien, la referencia a esta cuestión aparece en mayor medida como algo colateral

recogido en determinadas unidades temáticas que como un asunto imprescindible en la capacitación previa para el magisterio,

“Ninguna específicamente, pero si se dieron temas en las oposiciones relacionadas con la atención a la diversidad cultural y sobre todo atención a la heterogeneidad del alumnado en cualquiera de sus características, haciendo hincapié en algunas asignaturas. Ejemplo: importancia de grupos heterogéneos” (C8CU1)

Por otra parte, una vez el docente ha entrado a formar parte del centro educativo como profesional, la realización de acciones de formación continua se lleva a cabo de formas variadas. De esta forma, a la cuestión *Qué tipo de formación continua específica en torno a la diversidad cultural recibe*, incluida en el cuestionario como variable 3 del tercer bloque (variable III.3), el 53% del profesorado que contestó indica su participación en alguna actividad específica en torno a la diversidad cultural dentro del centro en el que desarrolla su labor docente. De entre estos docentes, cabe señalar respuestas como las que siguen: “seminarios de compensatoria” (C3CU1); “cursos sobre diversidad cultural ofrecido por radio ECCA” (C3CU2); “formación y portafolio europeo de las lenguas” (C6CU3); “mediante mi propia investigación personal a través de internet” (C3CU7).

En sentido contrario, el 47% restante de las respuestas recibidas por los docentes, señala no recibir formación continua alguna en torno a la diversidad cultural, donde encontramos respuestas de tipo: “ninguna” (C2CU1); “ninguna, pero si se ofrecen cursos de CPR relacionados, con la posibilidad de realizarlos quien quiera (...)” (C8CU1) o incluso, “Concretamente en este curso ninguno porque tengo otras prioridades” (C32CU1).

Así, podemos observar desde las aportaciones que nos realizan los docentes durante la implementación del cuestionario que la formación continua específica en torno a la diversidad cultural que se recibe, parte principalmente de las motivaciones personales de ellos/as mismos/as, siendo

impartida tanto por entidades públicas como privadas o asociaciones. A este respecto, en la variable 4 del bloque III (variable III.4) del cuestionario se solicitaba al docente que indicara por parte de quién se recibe la formación y las respuestas dadas señalan principalmente a la Consejería, al propio centro educativo, a los diferentes Centros de Profesores y Recursos (CPR) y, finalmente, indican que a nivel particular.

De entre las diversas vías que dispone el docente para formarse, la variable III.7 del cuestionario, incluye la afirmación *El centro atiende a las necesidades formativas del profesorado*. A este respecto, el 48% del profesorado señala estar de acuerdo con tal afirmación y un 13,5% totalmente de acuerdo. De modo contrario, un 23% señala estar poco de acuerdo y únicamente un 2% señala estar en desacuerdo, tal y como se muestra en la Tabla 71:

Tabla 71
Variable III.7. *El centro atiende a las necesidades formativas del profesorado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	1	1,9
	Poco de acuerdo	12	23,1
	De acuerdo	25	48,1
	Totalmente de acuerdo	7	13,5
	Total	45	86,5
Perdidos	7	13,5	
Total	52	100,0	

Siguiendo con el propio centro educativo como “agente” promotor de la formación docente y de un modo más explícito, durante la segunda fase de la investigación, aquellos docentes que participaron en las entrevistas responden de forma negativa a la pregunta de si reciben actualmente formación por parte del centro. Es decir, ninguno de los veinticuatro docentes entrevistados afirmó recibir formación en el centro relacionada con la diversidad cultural en la actualidad. No obstante, sí señalaron haberla recibido en otro momento, a lo largo de su formación continua y, en cada caso, ésta viene determinada por las particularidades e intereses de cada docente, respondiendo a las

necesidades de la materia que imparten, siendo en pocas ocasiones, una formación relacionada con la diversidad cultural. A continuación, mostramos algunas de las respuestas más significativas expuestas por el profesorado en este sentido.

Uno de los docentes entrevistados que desarrolla su labor docente en el Centro 1 señala:

“(…) es que como el cole es bilingüe únicamente hemos estado haciendo cursos relacionados con eso. Si que con las editoriales con las que trabajamos si hemos recibido cursos, pero en relación a este tema no” (C1PR1)

Desde el mismo centro, Centro 1 y en la misma línea, indica otro docente:

“Te tengo que ser franco... como hoy día las demandas que yo realizo o que me piden a mi es a nivel de idiomas o de nuevas tecnologías...sobre todo a nivel de lengua...mi formación va por ahí... que tengo carencias... te lo reconozco yo (...)” (C1PR8)

En relación a la materia que cada docente imparte, tal y como señalábamos anteriormente un docente del Centro 7, señala que su adquisición de formación permanente ha ido relacionada únicamente con su formación en idiomas, indicando que ha realizado viajes a diferentes países, estudiando su lengua y cultura con el fin de poder trasmitirla posteriormente:

“Yo si porque soy de idiomas y creo que me puedo poner el pellejo de los demás porque he sido inmigrante desde muy joven (...) yendo a los países de la lengua que quiero enseñar a través de cursos también” (C7PR3)

Se puede comprobar, desde el discurso de los docentes, que las líneas que priorizan en su formación permanente se refieren principalmente a las tecnologías de la información y la comunicación y los idiomas, cuestión que ya se señalaba en la capítulo 2 de este trabajo (Cfr. epígrafe 3.2.2) al referirnos al Plan Regional de Formación del Profesorado desde el que se deja, en la

agenda formativa, en un plano secundario a cuestiones que favorecen la integración de la diversidad del alumnado.

Por otra parte, la referencia a la formación permanente en torno a cuestiones relacionadas con la educación compensatoria es una constante en el discurso del profesorado, tal y como puede observarse en el discurso de un docente del Centro 2,

“Sí que he hecho algo de atención a la diversidad pero más de... en el tema de educación especial, en cuanto a la compensación educativa... estamos hablando de niños así... quizás no he trabajado... algún colegio creo recordar que había algún proyecto porque había muchos niños hindúes, entonces el proyecto a nivel de centro, por el tema ese de inclusión de las familias y tal...” (C2PR1)

Por tanto, en la mayoría de los casos, los docentes atribuyen la formación continua adquirida a la realización de los cursos de Educación Compensatoria, dado que todos estos docentes pertenecen a centros que desarrollan dicho programa y, por tanto, realizan la formación pertinente para ello.

Otro docente perteneciente al Centro 7, nos comenta en la misma línea:

“Por ejemplo el seminario de compensatoria lo he hecho dos veces... y luego también recibí formación, antes de entrar a trabajar en la escuela, pero a mi me gusta este tipo de alumnos y yo me he formado personalmente...pero me viene impuesta nada más que por el mero hecho de que necesitas los créditos para cobrar los sexenios... eso no es incentivo para que el profesor se forme en la necesidad... al final te da igual un curso que otro... el que ocupe menos horas, el que ocupe menos tiempo” (C7PR7)

Desde el mismo centro, otro docente hace referencia igualmente a la formación en asuntos de Educación Compensatoria, resaltando que estas cuestiones eran más propias de los ámbitos rurales en su periodo inicial. De este modo, lo relata este profesor del Centro 7 que desarrolla su labor docente desde hace tiempo en el mismo centro y que tituló en el año 1988:

“No había formación permanente hasta el año noventa y empezamos a desarrollar esa educación compensatoria, como digo, esos módulos y atender a la interculturalidad... pero hablamos de educación intercultural no para atender a la diversidad... que tampoco es lo mismo... entonces pues claro corría el año noventa y no se pensaba que esto llegara a las ciudades, que quizás tardaría ocho o diez años en llegar... y llegó” (C7PR10)

Como se ha señalado anteriormente, la formación continua desde el propio centro educativo se presenta de diferentes modos. Otro procedimiento para atender a la formación continua dentro del centro, responde al desarrollo y fomento de una cultura de la colaboración donde se potencie el compartir experiencias con otros docentes, con otros compañeros. En este sentido, la variable III.13 cuyo enunciado es *Comparto opiniones, inquietudes, tareas...con otros docentes del centro*, es valorada por el profesorado encuestado en un 42% indicando estar totalmente de acuerdo, seguido de un 40,5% que indica estar de acuerdo. Únicamente el profesorado manifiesta en un 11,5% estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación, tal y como observamos en la Tabla 72.

Tabla 72
Variable III.13 *Comparto opiniones, inquietudes, tareas...con otros docentes del centro*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	2	3,8
	Poco de acuerdo	4	7,7
	De acuerdo	21	40,4
	Totalmente de acuerdo	22	42,3
	Total	49	94,2
Perdidos	3	5,8	
Total	52	100,0	

Igualmente, un docente del Centro 7 hace referencia a la colaboración con compañeros y a su aprendizaje a través de ellos, tal y como señala:

“No exactamente cursos, sino pautas, orientaciones, hablamos con Salva, Jesús, con la PT, no es un curso... pero yo digo... Salva esto me pasa... y él me explica... pues mira porque tal... y la verdad es que se aprende cuando estás dentro” (C7PR2)

Otro docente del mismo centro, Centro 7, resalta la funcionalidad del trabajo entre compañeros a la hora de formarse dentro del centro, al mismo tiempo que señala a la propia práctica docente como la originaria de la formación docente:

“He hecho algún curso de alguna ONG, pero tampoco he hecho mucho, pero siempre he estado en colegios donde hay gitanos y críos más marginales y ha sido más la formación del día a día y los compañeros... pero así de cursos poco” (C7PR4)

En la misma línea que esta última aportación en la que se señala el propio desarrollo de la labor educativa como fuente de la formación dentro del centro, se incluye el discurso de un docente de otro centro educativo, el denominado Centro 1:

“¿Formación permanente?... te digo sinceramente para mí es el día a día... el encontrarme cada día con una cosa nueva” (C1PR7)

Por otra parte, la formación a través de las redes de colaboración y cooperación entre compañeros no se produce únicamente dentro del mismo centro sino también se pueden fomentar entre centros diferentes. En este sentido, Salazar (1995) aboga por una formación llevada a cabo de manera multidisciplinar y multi-institucional, considerando que el compartir experiencias y modos de proceder con otros profesionales aporta soluciones a una misma cuestión. Una de las variables incluidas en el cuestionario, la variable III.14, hace referencia al trabajo intercentros, con el siguiente enunciado *Participo activamente en foros, actividades, congresos... con otros docentes de otros centros educativos*. A esta cuestión, el profesorado encuestado ha señalado estar en el 40% de los casos poco de acuerdo y en el 21% de los casos en desacuerdo. Por el contrario, únicamente un 11% señala estar totalmente de acuerdo y un 19% de acuerdo.

Tabla 73
Variable III.14 *Participo activamente en foros, actividades, congresos...con otros docentes de otros centros educativos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	11	21,2
	Poco de acuerdo	21	40,4
	De acuerdo	10	19,2
	Totalmente de acuerdo	6	11,5
	Total	48	92,3
Perdidos	4	7,7	
Total	52	100,0	

5.4.3. Necesidades formativas manifiestas por los docentes para la atención a la diversidad cultural

Otro de los objetivos planteados en este estudio se refiere a las demandas y necesidades formativas del profesorado en torno a la diversidad cultural, tal y como indicábamos anteriormente. Por ello, en este apartado nos ocuparemos de la descripción de las respuestas del profesorado que tienen que ver con la detección de requerimientos formativos desde sus propias carencias y sentidas por ellos mismos. En este sentido, el profesorado a través de los cuestionarios y entrevistas según los casos, esto es a lo largo de la primera y segunda fase de la investigación, destacó la necesidad de formarse en relación a la diversidad cultural. Concretamente, a la variable III.15 *El centro atiende a las necesidades formativas específicas del profesorado*, un 53% de los docentes indicaron estar de acuerdo con tal afirmación y un 19% estar totalmente de acuerdo, únicamente un 28% aproximadamente considera estar poco de acuerdo o en desacuerdo con que el centro atienda sus necesidades específicas formativas.

Tabla 74
Variable III.15 El centro atiende las necesidades formativas específicas del profesorado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	1	1,9
	Poco de acuerdo	12	23,1
	De acuerdo	25	48,1
	Totalmente de acuerdo	9	17,3
	Total	47	90,4
Perdidos	5	9,6	
Total	52	100,0	

Por otra parte, una necesidad sentida y manifiesta por gran parte del profesorado que ha participado en este estudio, hace referencia al imprescindible conocimiento del alumnado al que se dirigen. Por tanto, la formación docente tendría que ir encaminada hacia la mejora de las competencias docentes en la atención a la realidad del aula. En esta línea, incluimos varios discursos provenientes del profesorado. Un docente del Centro 7, un centro que, como comentábamos al inicio, dispone de una gran variedad de alumnos de diferentes culturas puntualizó:

“(…)la gente (refiriéndose al profesorado) tiene que saber a qué centro viene, qué características tienen los alumnos para poder responder a ellos, en este centro hay mucha diversidad cultural (...) lo mismo deberíamos de saber los procesos psicológicos de un niño maltratado... a ellos a las familias... cómo poderles ayudar” (C7PR7)

Del mismo modo y siguiendo en la línea que aporta este último docente donde indica que conocer “al otro” sería una línea de actuación a tener en cuenta para la formación de los docentes, el 54% del profesorado entrevistado expone entre sus discursos la misma necesidad formativa. Así, un docente que desarrolla su labor educativa en el Centro 2, igualmente indica:

“Pues yo creo que vendría bien relacionado con su cultura...pues como viven la Navidad, como viven... conocimiento de su cultura, de sus comidas, ritos...” (C2PR5)

También otro docente del Centro 1, a la misma cuestión sobre las necesidades formativas que identifica, contesta en la misma línea:

“Pues primer saber muy bien a qué alumnos te estás enfrentando en clase, conocer a los alumnos, ese punto es clave. A partir de quién es el alumno, de donde procede, cuál es su origen... y trabaja todo en eso” (C1PR2)

Igualmente, otro docente del Centro 1 hace referencia a la importancia de disponer de un conocimiento adecuado del alumnado. En este sentido, la formación iría encaminada a aspectos funcionales, evolutivos, relacionales... de los/as niños/as en edad escolar,

“Psicología, el aspecto evolutivo de cada edad, como evaluar inicialmente a los alumnos que tengas... que sepas diferenciarlos e integrarlos, esa manera de los tipos... de psicología” (C1PR6)

Algunos de los docentes entrevistados focalizan sus necesidades en la formación para mejorar el conocimiento sobre su propio alumnado, el conocimiento “del otro”, haciendo hincapié en determinados grupos culturales de forma concreta. Así lo expone un docente del Centro 2 al referirse al alumnado gitano:

“En el caso de niños de raza gitana que también los he tenido, pues conocer un poco más de la cultura, saber cómo orientar porque esos críos necesitan una motivación diferente por el contexto en el que viven...pues cosas así” (C2PR3)

Otro docente del Centro 7, que tal y como hemos descrito tiene un amplio número de alumnado matriculado de étnica gitana, señala el respeto “al otro diferente” como el núcleo principal sobre el que debe girar la formación del profesorado:

“Pues primero el respeto a otras culturas y a la diferencia. Eso es fundamental y cómo nosotros transmitir ese respeto” (C7PR3)

En otro sentido, reconocer la diferencia implica adecuar mejor la convivencia, desarrollar una actitud crítica y conocer el valor social que atribuye la diferencia al enriquecimiento mutuo, tal y como lo describe Hernández (2009). De esta forma, el profesorado ha de resituarse y tomar conciencia acerca de que la diferencia se presenta como una oportunidad formativa positiva dentro del aula, no únicamente para él como docente, sino también para sus alumnos.

Ahora bien, desde una concepción intercultural, el reconocimiento y el respeto a la diferencia debe potenciarse sin prejuicios ni estereotipos que irrumpan de forma negativa en la construcción igualitaria de las relaciones escolares. En esta línea, podemos detectar, en el discurso de algunos docentes, estereotipos e ideas preconcebidas sobre el comportamiento de determinados grupos culturales frente a otros; un ejemplo de ello lo presentamos en el siguiente testimonio:

“Aquí en este centro tenemos muchas dificultades porque yo creo que es sabido por todos, que los gitanos son muy racistas y son muy racistas con los negros y especialmente con los árabes... con lo cual... es durito inculcarles un respeto, para que los niños se respeten” (C7PR3)

En la misma línea, incluimos otro discurso de un docente del mismo centro educativo que el anterior, en el que igualmente se deja entrever una opinión construida de forma estereotipada y que generaliza sobre el pueblo gitano y sus concepciones culturales:

“Tendríamos que ser más realistas y conocer su realidad y sus valores... y siendo sincera al conocerlos creo que nos echaríamos más para atrás todavía... porque al conocerlos tenemos más... también estoy hablando porque este centro es un poco límite entonces tenemos que conocer eso... lo que ellos valoran, lo que ellos quieren. Yo creo que (la formación) sería en habilidades sociales para yo poder bajar y dejar mi nivel (...) yo a mi hija le he enseñado a que tiene que estudiar, que tiene que ser independiente, de que si el día de mañana no le va bien tiene que salir sola... y entonces tengo que bajarme mucho para entender que una madre quiera que una hija con quince años se case y

que sufran maltrato y me cuesta muchísimo y quizás no es que lo menosprecie pero me cuesta trabajo respetarlas en ese aspecto porque me da mucha rabia de que no inciten a los niños a poder elegir” (C7PR4)

Tal y como se puede observar en estos últimos discursos, la existencia de prejuicios es un tema latente entre los docentes que determina, en este caso, las necesidades formativas. En este sentido, Merino y Ruiz (2005) consideran la formación como una herramienta para superar los prejuicios y la integración cultural en el contexto educativo. Superar dichos prejuicios también pasa inicialmente por un cambio de actitud docente en el que el profesorado ha de replantearse sus actitudes profundas así como las concepciones e imágenes que tiene de las diferentes culturas (Dominguez, 2006).

Por otra parte, también han existido discursos entre los docentes que hacen referencia a la necesidad de una formación permanente y continua del profesorado diferente y/o diferenciada en función de los grupos culturales existentes en la población escolar. Un ejemplo de ello se puede comprobar en el siguiente testimonio de un maestro del Centro 7 señalando a los escolares gitanos y árabes,

“Si pienso en los gitanos... pues...necesitaríamos una formación aparte, pero incluso, una carrera distinta a la que hacemos, pero si pienso en la población árabe... pues no... con algo complementario sería suficiente. El sistema educativo no responde a la cultura gitana en absoluto... no responden a lo que necesitan, sería una formación orientada al trabajo practico, manual, integrada en lo que ellos piensan y su cultura es muy diferente a la que nosotros queremos hacer... entonces claro necesitamos formación, pero una carrera diferente” (C7PR5)

En el caso concreto de la población escolar gitana, no hemos de olvidar que tal y como describen Lalieza y Crespo (2012), en España durante los años ochenta y noventa la población gitana inserta ya en las aulas no produjo un cambio de modelo de atención a la diversidad cultural, se atendió desde un prisma asimilacionista (Cfr. epígrafe 2.4).

En otro orden de cosas, otro grupo de docentes considera el idioma como una necesidad formativa. Anteriormente, en el epígrafe 5.3.2, entre las dificultades que señalaron los docentes como consecuencia de la incorporación del alumnado extranjero/inmigrante al aula (variable II.8b) se encontraba el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Al mismo tiempo, en los discursos del profesorado durante la entrevistas, éstos señalaron igualmente la dificultad idiomática. Por ello, indicamos que en relación a la formación que precisarían estos docentes, el idioma aparece como una necesidad formativa susceptible de atención. Concretamente, un docente del Centro 1 comenta durante la entrevista:

“Tendríamos que utilizar... o la gestualidad o un idioma... para comunicarnos con él, porque lo que me comentan, lo que es... es que el niño viene sin nada... sin saber ni papa de español, entonces un poquito de filin que pueda haber con él y yo para transmitirle gestual o corporalmente lo que pretendo... y que interprete las cosas... al final el niño repite el estándar lo que lo demás hacen al final se va quedando con las instrucciones, son críos son esponjas...si yo tuviera que implementar algo mi formación... idiomas... idiomas aunque sea básicos, ten en cuenta que la mayor afluencia de gente que nos viene es árabe... tendríamos que saber algo de árabe, su cultura, su idioma...” (C1PR8)

Otro docente, en esta ocasión del Centro 7, comenta de la misma manera que la formación permanente del profesorado debiera situarse en los aprendizajes de idiomas dando un paso más hacia la comunicación con las familias. En este sentido, Besalú (2007) señala que las dificultades comunicativas con las familias, alumnos, etc., llevan a demandar una formación no teórica sino aquella que conlleva una aplicación inmediata en la práctica. Así lo relata este docente:

“A mí me gustaría, por ejemplo, aprender árabe y me gustaría que fuera algo que pudiera aprender yo en el centro... para comunicarme con las madres y árabe es algo que yo creo que debería aprender... pero me cuesta mucho... y luego orientación... en la práctica y la experiencia creo que te van formando los años pero alguna orientación sobre sus culturas vendría bien” (C7PR5)

Por otra parte, otro eje común en la mayoría de los relatos de los docentes se refiere a la dimensión práctica de la formación. *Práctica* es una palabra utilizada por los docentes a la hora de definir e identificar el tipo de formación que respondería a su realidad educativa actual en torno a la diversidad cultural. Tal y como expone un docente del Centro 1:

“(...) en cuanto a la diversidad cultural, en cuanto a extranjeros, un poco ver lo que tú tienes en tu comunidad e intentar entenderlos, a base de cursos de especialistas, que nos puedan decir un poco como entenderlos, no sé exactamente cómo podrían hacer, pero como intentar entender ese mundo y por supuesto con algo práctico, algo que nos diesen, dinámicas de grupo, que nosotros pudiésemos... yo es que para mí lo práctico y la relación para mí es lo fundamental porque hasta que tú no lo vives...” (C1PR4)

Igualmente, otro docente director del centro educativo clasificado como Centro 7, y en relación a esa funcionalidad que debe contener la formación permanente del profesorado, nos indica:

“Lo que te voy a decir es que la formación siempre tiene que tener una aplicación práctica, si no, no sirve de nada. Lo he comprobado a lo largo del tiempo, una formación muy poco práctica no sirve de nada, si ese ámbito no está aplicado a un ámbito concreto, en un centro concreto, a unos alumnos concretos... eso si lo tengo claro y más en aspectos como este. Nosotros aquí hace años hicimos un curso de conocimiento personal y control de la conducta de los alumnos, aquí en el centro y las actividades que hacíamos en el curso luego teníamos que aplicarlas al aula y esto llevaba a unas conclusiones inmediatas, sabías si te funcionaba o no” (C7PR10)

En otro sentido, el profesorado, tal y como señalábamos en el epígrafe 2.3.3 y siguiendo a Jordan, Besalú, Bartolomé, Aguado, Moreno y Sanz (2004), a menudo manifiesta *“un no saber qué hacer”* en el aula ante lo que las medidas formativas demandadas van orientadas a la *“razón instrumental”*, alineando, por tanto, la formación a necesidades prácticas e incluso compensatorias para una atención inmediata. En este sentido, un docente del Centro 2 comenta:

“Pues yo creo que podría luchar contra los casos que tiene que a lo mejor no sabes cómo enfrentarlos, sacar mejor partido a esos niños, por si te orientan y te forman ese aspecto concreto (...) a veces encuentras que te dan unas pautas para seguir pero no con todos los niños tienes lo mismo, entonces tú tienes esa limitación porque no tienes el abanico abierto de casos que te han expuesto” (C2PR2)

Otra temática a tratar en formación continua indicada por los docentes se refiere al trabajo por proyectos como metodología de aula más adecuada para atender a las necesidades específicas en relación a la diversidad cultural. Expresamente, el docente del Centro 1 expone:

“Yo creo que los proyectos... trabajar por proyectos me gusta, no de todo tipo como en otros centros pero si concretos que le interesen a ellos, ellos son muy buenos en habilidades manuales, creo que se deberían buscar cosas para que el colegio no se quedara aislado, que tuviera continuidad hacia donde van los alumnos, porque luego en los institutos funcionan de otra manera” (C7PR1)

Finalmente, en relación a la formación del profesorado, un único profesor de la muestra señala que lo que necesitan los docentes, en mayor medida, son ayudas para la formación ya que ello potenciaría, por otra parte, la realización de una mayor formación docente. Concretamente este docente del Centro 1, indica:

“Yo reclamo más formación... más ayudas para la formación, porque sí que hay muchos cursos que a mí me gustaría hacer pero a lo mejor tengo que pagarlos, los que son gratis hay muy pocas plazas y no puedo acceder a ellos, son en horarios en los que yo no puedo hacer... hay que facilitar al maestro el poder formarse, porque esto es una formación continua” (C1PR2)

5.4.4. La formación docente como herramienta para atender a la diversidad cultural.

Otra de las cuestiones analizadas en relación a la formación en diversidad cultural del profesorado ha sido la opinión de los docentes respecto a si la propia formación es considerada como una herramienta para paliar las dificultades que en el centro y en el aula encuentra el profesorado en todo lo que tiene que ver con la diversidad cultural y su gestión. En este sentido, el colectivo docente entrevistado dio una respuesta afirmativa a este aspecto, esto es, prácticamente en su totalidad, los docentes reconocen que la realización de formación revierte en una mejor respuesta ante la diversidad cultural. Las justificaciones que aportaron los docentes a esta cuestión a lo largo de las entrevistas son muy variadas y principalmente van relacionadas con las necesidades formativas a nivel individual.

Algunos de los discursos de los docentes aluden al mayor conocimiento que ellos adquirirían a través de la formación sobre las realidades educativas que presentan sus aulas. En esta línea, un docente del Centro 1, centro que atiende a un amplio número de alumnos con necesidades educativas especiales dentro de su aula, indica:

“Si,... si se dieran seguro. Si tuviéramos el conocimiento previo, es como un niño que tiene déficits de atención, sino lo sabes lo puedes tachar de mal educado, o que no contesta y tal... pero si tú sabes que un niño actúa de una determinada manera, hablas con la familias y tú dices, pues claro... no es problema del niño, donde tengo que trabajar es en la casa, con los padres... hay que darles unas pautas y no juzgar al niño” (C2PR1)

Por otra parte, las referencias a los centros educativos como comunidades educativas en las que aparecen diferentes agentes, todos ellos imprescindibles para la mejora de la educación, ha sido abundante en los discursos de los docentes haciendo mención a la formación. Es decir, el profesorado hace alusión al beneficio que lleva consigo el despliegue de la formación hacia otros miembros de la comunidad educativa y no únicamente dirigida hacia los docentes, esto es por ejemplo, también para la familia sería

recomendable sesiones formativas. Un docente del Centro 1 hace referencia a esta cuestión:

“Si ayudaría a trabajar... pero sería abrirlo no únicamente para profesores, (...) abrirlo a todos los padres que también entendiesen un poco lo que pueden encontrarse en las aulas sus hijos” (C1PR4)

En esta misma línea, otro docente, en esta ocasión perteneciente al Centro 2, expresa el beneficio que lleva consigo la existencia de una (buena) formación para toda la comunidad educativa, expresándolo del siguiente modo:

“Si, siempre... yo creo que siempre que hay una buena formación y quien la lleve a cabo va a ser siempre beneficioso primero para los niños y después para toda la comunidad educativa” (C2PR1)

La necesaria implicación del centro educativo en su totalidad en torno a la realización de formación también es señalada por los docentes entrevistados. Así, lo indica un docente perteneciente al Centro 7 cuando se le interpela sobre si considera la formación como una herramienta para paliar las dificultades que pudiera encontrar tanto en el centro como en el aula:

“Creo que la formación que fuera funcional y efectiva sí. Creo que la formación con un curso... no lo sé... yo creo que estaría... tendría que estar planteada como necesidad del centro donde todo el mundo se implica porque la formación de una persona es muy difícil que repercuta en el centro... y cuando tú estás en un centro donde hay mucha diversidad cultural... o el centro está en la misma línea o no se puede mejorar la integración ni potenciar” (C7PR2)

En esta aportación podemos observar dos planos: por un lado, la formación que el docente precisa dentro del centro educativo y, por otro, aquella que se desprende de sus propias necesidades personales, lo que Moreno y García (2008) señalan como expectativas profesionales y personales que condicionarán las líneas formativas demandadas por el profesorado.

Por otra parte, la existencia de una cultura de la colaboración forjada entre los compañeros docentes de los centros educativos también es referenciada en los discursos de nuestros entrevistados al hacer mención a la formación y su realización. Es lo que Fullan (1992) resalta como la capacitación de los docentes para compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias mediante la revisión conjunta. A este respecto, un docente del Centro 7, nos indica, durante la entrevista, en relación a si la formación es considerada una herramienta para atender correctamente a la diversidad cultural tanto en el aula como en el centro, lo siguiente:

“Hombre claro... porque sabríamos como... cuando te viniese un problema, o el niño con una conducta, pues dirías, se podría hacer esto, usarías esta metodología o la otra o a lo mejor utilizar esto vendría mejor que lo otro...de hecho nosotros nos formamos entre nosotros...cuando te llega un niño con un problema pues la formación la hacemos entre nosotros, pues yo conozco esto... yo tengo esta experiencia...” (C7PR7)

Otro docente, también del mismo centro, Centro 7, hace referencia no únicamente a la formación compartida en el seno del mismo centro educativo sino también a la posibilidad de desarrollar formación inter-centros, tal y como señalábamos en el epígrafe anterior. En este sentido, se alega la necesidad no tanto de una formación específica en temáticas en torno a la diversidad cultural sino la comunicación y el intercambio de las distintas experiencias educativas que potencie el compartir conocimientos y formas de trabajo. Concretamente, este docente del Centro 7 expresa:

“Es que formación específica sí, pero lo que vería más es comunicación de experiencias, unas jornadas de comunicación de experiencias... aunque luego cada centro es distinto uno de otro, la forma de trabajar... pero no se... tu experiencia... como haces tú para trabajar, porque yo se que aquí trabajamos con libros de texto y sé que en otros centros de las mismas características no lo hacen, trabajan por proyectos, más que formación en cursos de diversidad cultural, es una comunicación de experiencias que puede servir, porque es lo que de verdad en lo que carecemos” (C7PR8)

En otro sentido, al analizar los discursos de los docentes que hacen referencia a la formación como cuestión facilitadora o no de la gestión de la diversidad cultural en el aula, hemos encontrado también alusión a los prejuicios y estereotipos con los que cuenta el profesorado y la necesaria eliminación de los mismos a través del conocimiento que lleva consigo la realización de una formación correcta. Como ejemplo incluimos el testimonio de un docente perteneciente al Centro 7,

“Si, por supuesto que la formación es importante. Creo que sí... sería interesante sobre todo para cambiar nuestra mentalidad y las estrategias que nosotros utilizamos, lo que no podemos hacer es trabajar que todos los alumnos son iguales y que toda el aula es homogénea, entonces ahí hay mucho fracaso y la gente tiene dificultades, gente que no tiene dificultades que no tiene ayuda, está abocada al fracaso, lógicamente deberíamos cambiar bastante” (C7PR2)

Sin embargo, el cambio de mentalidad que reclama el profesorado no va únicamente encaminado a la concepción de la diversidad cultural y lo que ésta añade al centro y al aula, también se refiere al concepto que tiene el profesorado sobre la propia formación donde algún docente aboga por una formación permanente en temáticas de diversidad cultural pero con continuidad y compromiso por parte del profesorado. A este respecto, el director del centro educativo denominado Centro 7 comenta:

“La formación hoy está entendida como un acicate, como un burrico que le han puesto la zanahoria delante, tienes que tenerla porque si no haces el sexenio y si no, no cobras. En la formación tiene que haber implicación” (C7PR10)

Por otra parte, la condición de sociedad globalizada actual requiere que el profesional de la educación cuente con la capacidad de atender necesidades y demandas actuales, reflexionando sobre la práctica, ayudándole a enfrentarse a situaciones diversas (Calatayud, 2006). En ese sentido, una sociedad más

globalizada y heterogénea dificulta y/o complejiza la labor docente donde la formación y actualización de la profesión educativa adquiere especial significación resolutoria. Así lo relata un docente del Centro 7 que tras años de experiencia en este y otros centros educativos comenta:

“Sí, creo que sí. De hecho lo estamos viendo, este año vuelvo a este centro después de veinte años o no sé cuantos... y los niños son más difíciles, pero no los niños en sí, más difícil en entorno, más variado y más complicado... hay una variedad social en estos niños muy complicada, complicadísima, entonces si es tan complicada sino intentas formarte un poco no puedes atenderla con lo que te enseñan en la universidad, en absoluto, hay una realidad, una diferencia muy grande en estos tipos de centros” (C7PR7)

Al inicio de este epígrafe, decíamos que la mayor parte del colectivo docente entrevistado apoya la formación como herramienta para mejorar la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos y sus aulas. Sin embargo, se han encontrado algunos testimonios (sólo en dos ocasiones por parte de dos docentes) que no comparten esta idea, resaltando que no es tanto la formación a adquirir o ya adquirida la que ayuda y facilita el cometido de la función educativa,

“No, sinceramente no. Quizás alguna orientación por parte del equipo de orientación, pero ¿qué estudias específicamente?” (C2PR3)

En este testimonio, se evidencia lo que ya Escudero (2006) indicaba sobre la dificultad de concretar la formación docente a pesar de configurarse como una de las herramientas más idóneas para la mejora de la educación.

5.4.5. Competencias docentes interculturales

En el capítulo 2 de este trabajo remarcábamos la necesidad de identificar las competencias interculturales que los docentes deben desarrollar para llevar a cabo una verdadera educación intercultural. En el informe Delors (1996) ya se identificaban una serie de competencias que iban más allá de la adquisición de conocimientos teóricos, son las competencias denominadas “saber hacer” y “saber ser”. Tal y como indica García-Ruiz y Castro (2012) y García-Cano; González; Márquez y Ágrela (2010), la actual sociedad y la heterogeneidad de la misma reclaman un profesorado con competencias acordes a la misma.

De entre las aportaciones realizadas por el profesorado encontramos gran número de respuestas que identifican las competencias que Alegre (2010) señala y que, como ya indicábamos en el epígrafe 2.1, son: la capacidad reflexiva, la capacidad de gestionar las situaciones de aprendizaje, las competencias de “aprende a aprender”, la competencia social y ciudadana donde el docente sea capaz de promover y gestionar el aprendizaje cooperativo, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de adquirir conocimientos relacionados con el entorno físico, la capacidad para motivar el aprendizaje, la capacidad para planificar y finalmente, la competencia cultural y artística.

Los docentes entrevistados también han señalado, en casi la totalidad de sus respuestas, la necesidad de poseer una “mente abierta” frente a los contextos de diversidad cultural. Asimismo, identificamos en muchos de los testimonios de los docentes la referencia al valor del respeto entre las culturas para poder generarse un clima adecuado en el aula. Finalmente, han sido señaladas otras actitudes como la tolerancia, empatía, escucha, cercanía, paciencia, como algunas de las características que debe poseer un docente que trabaje en entornos de diversidad cultural. Así lo señala concretamente el director del Centro 7, que participó de la entrevista en la segunda fase de la investigación:

“Empatía, solidaridad, esfuerzo, creatividad y sin duda apertura mental” (C7PR10)

Un docente perteneciente al Centro 1, señala el “saber estar” como competencia necesaria en entornos de diversidad cultural,

“Pues tiene que saber estar en una clases, es decir, no puedes llegar y dar tu charla y tus conocimientos (...) en la manera que a ti te vean compórtate con esos niños, pues el resto de compañeros verán que son niños normales y que tienen que tratarlos de la misma manera, por eso creo que el profesor tiene que dar el ejemplo de comportamiento” (C1PR1)

Otro docente del mismo centro remarca la competencia de “aprender a aprender”, relacionándolo con la atención a las necesidades educativas especiales que existen en su centro:

“Aprender a aprender. Enseñarle también a él como se puede desenvolver dentro de sus propias limitaciones. Para nosotros tenemos que aprender a trabajar con ellos” (C1PR3)

Más relacionado con la diversidad cultural encontramos las aportaciones que nos realizan otros docentes, también pertenecientes al Centro 1, y que ponen el acento, tal y como comentábamos al inicio, en la capacidad de tener una “mente abierta” frente a los medios de diversidad cultural.

“Yo creo que tiene que ser una persona abierta a todo el fenómeno de la diversidad, este mundo integrador de la sociedad... que tenga un pensamiento abierto, no rígido un poco también de psicología, más que un profesor ha de ser un guía, un maestro, una persona respetuosa (...) escuchar y respetar las opiniones de la gente” (C1PR6)

Otro docente del mismo centro, Centro 1, comenta en la misma línea:

“Yo pienso que tiene que ser tolerante (...) Tolerancia sobre todo, tú tienes tus propias creencias pero tienes que estar abierto a lo que te

puedan decir los críos, (...) porque tú has nacido allí y tienes que verlo de esa manera, sobre todo con tolerancia” (C1PR5)

Otro docente perteneciente al Centro 2 que ejerce de director en dicho centro señala:

“Una mente abierta, paciencia... sí que es verdad que según las circunstancias tu lo vas tratando de manera distinta, pues tener la capacidad de cambiar en las situaciones para saber qué tienes delante, tanto en diversidad como en cualquier otra cosa. Ser capaz de flexibilizar, de respetar, curiosidad por conocer” (C2PR5)

Otro docente, del mismo Centro 2, señala la necesidad de combatir el racismo que puede imperar entre el personal docente en los entornos educativos,

“Tiene que ser una persona de mente abierta, porque muchas veces también es verdad que nosotros mismos somos racistas o que de alguna manera discriminamos dentro de... eso persona con mente abierta” (C2PR4)

La competencia lingüística en la lengua vehicular en la escuela que ayude al alumnado que la desconoce a adquirirla, es otra cuestión que aparece en los discursos de los docentes entrevistados. Del siguiente modo lo señala un docente del Centro 7:

“Fundamentalmente como conducir la lengua, como introducir el vocabulario, como hacer que el niño hable, (...) como el niño ya se defiende cuando hace un error gramatical, bueno... dices... como ya te entiendo... y lo dejas pasar y no” (C7PR3)

Otro docente, en este caso proveniente del Centro 2, señala, el conocimiento mutuo entre las diferentes culturas presentes en el centro/aula como asunto importante que facilite al docente el desarrollo de la capacidad o competencia fundamental para atender a la diversidad cultural. Lo expresa del siguiente modo:

“Competencias... que sea capaz de respetar las diferentes culturas (...) hombre si supiéramos más de las culturas de ellos sería más fácil porque no es lo mismo conocer un poco de la cultura gitana que no conocerla, no es lo mismo conocer la cultura china, que no conocerla, yo creo que conocer la cultura de cada país y respetarla” (C2PR5)

Otro docente no únicamente señala el conocimiento entre culturas como competencia necesaria para desenvolverse en entornos de diversidad cultural, sino también saberes referentes al entorno familiar y social del alumno/a.

“Un cierto conocimiento de los entornos familiares son prioritarios, cosa que normalmente se nos olvida a todos un poco.” (C7PR6)

Como señalábamos al inicio, las características propias y personales de cada docente también forman parte de las competencias necesarias a desarrollar de cara a afrontar el trabajo en centros culturalmente diversos. Así, lo indican algunos de los docentes entrevistados, todos ellos pertenecientes al Centro 7.

“Yo creo que en primer lugar tiene que saber con qué tipo de alumnado va a trabajar, tener conocimientos y que tiene que gustarle, tiene que tener ganas especiales de estar ahí, enseñarles en el sentido más amplio de la palabra, no solo transmitir conocimientos porque aquí lo conocimientos pasan a un segundo lugar frente a las necesidades del alumno, hasta que no compensamos no podemos llegar a lo curricular” (C7PR7)

Tal y como se puede comprobar en la cita anterior, el saber teórico que fundamenta la competencia docente que tiene que ver con el dominio de los conocimientos disciplinares, aun teniendo gran importancia puede quedar colocado en un segundo lugar según qué contextos socioculturales y sus necesidades.

En esta misma línea, incluimos el argumento de otro docente del mismo Centro 7:

“Ganas de implicarse pero sin que te afecte esa implicación, porque aquí hay críos en situaciones muy complicadas (...) muchas ganas de trabajar e implicarte, mucha paciencia y cambiar el chip, cuando

venimos aquí venimos con el chip de maestros de querer enseñar lengua, matemáticas... y aquí tiene que dejar muchas veces esa parte de objetivos y contenidos y trabajar otros de valores, emociones...” (C7PR8)

Igualmente, otro docente perteneciente al mismo Centro 7, resalta en su testimonio la mayor consideración de los caracteres personales del docente para el desarrollo de la labor educativa en algunos de los contextos escolares actuales.

“La primera es la del compromiso, hoy trabajar en la enseñanza tiene que ser vocacional pero trabajar en la enseñanza en un ambiente donde la familia es la que educa y el profesor el que forma es difícil, nosotros en este ambiente tenemos que educar y después formar y en los centros desgraciadamente cada vez más es así, el hecho de tener que dar unos valores, tener que dar unos esquemas, unos hábitos (...) un docente comprometido que tiene que entender su trabajo como parte de su vida, que tiene que también entender el hecho de la implicación como he dicho antes, no solo el compromiso, sino el que no estás aquí para vivir de esto sino también que hay una formación y seguimiento *on line*, la familia en todo momento puede estar en contacto con su tutor (...)” (C7PR10)

Por último, otro docente del Centro 7 en su discurso atribuye necesariamente una serie de capacidades al docente que se hacen imperdibles a la hora de trabajar en entornos de diversidad cultural, lo señala del siguiente modo:

“Buena voluntad, buena voluntad y también formativas por supuesto, capacidad de adaptación (...) tienes que estar preparado y sobre todo...como decirte...la motivación (...) creo que psicológicamente tienes que estar bien, no se puede estar a medias, son críos que demandan mucha atención, no solo a nivel curricular” (C7PR1)

Como se ha podido comprobar, de entre las aportaciones que realizan los docentes entrevistados durante la segunda fase de este estudio y cuando se les ha cuestionado sobre las capacidades, las necesidades, las competencias, etc., que consideran necesarias para atender a la diversidad cultural han sido mucho más prolíficas, profundas, concretas y comunes en aquellos centros

donde la diversidad cultural es más latente, esto es el centro educativo que denominamos, Centro 7. El resto de los centros educativos, Centro 1 y Centro 2, señalan competencias más genéricas, por otra parte, también comunes al Centro 7.

Por último, respecto a las competencias docentes en mediación intercultural, el profesorado en un 91,5% contestó en el cuestionario estar de acuerdo o totalmente de acuerdo a la variable III.9, que con estos datos lo refleja la siguiente Tabla 75:

Tabla 75
Variable III.9 *Las competencias en mediación intercultural son necesarias para el desarrollo de la labor en mi aula*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	En desacuerdo	2	3,8
	Poco de acuerdo	5	9,6
	De acuerdo	24	46,2
	Totalmente de acuerdo	18	34,6
	Total	49	94,2
Perdidos	3	5,8	
Total	52	100,0	

IV. CONCLUSIONES

Capítulo 6. Conclusiones finales y aportes de la investigación.

En el siguiente y último capítulo que presentamos, abordaremos las conclusiones resultantes a partir del pormenorizado y minucioso análisis de los datos obtenidos a través del desarrollo de esta investigación y que se describieron ampliamente en el capítulo cinco. Con ello, se pretende dar respuesta a los objetivos generales y específicos planteados, objetivos que concretábamos en el capítulo cuatro. Por otro lado, atenderemos a los límites que presenta esta investigación para, finalmente, abordar algunas propuestas de mejora en torno a la temática que ha vertebrado todo el estudio y la forma en la que se ha llevado a cabo, principalmente en relación a la formación, tanto inicial como continua, del profesorado de Educación Primaria.

La presentación de las conclusiones obtenidas en esta tesis se realiza siguiendo, al igual que lo hicimos en el capítulo cinco de descripción y análisis de resultados de investigación, los tres objetivos generales y los tres específicos que han guiado su desarrollo. No obstante, no pretendemos redundar nuevamente en la descripción de los datos ya expuestos; sin

embargo creemos necesario, más en unos casos que en otros, volver a retomar la información que nos aportan, de modo que nos permita realizar un planteamiento integrador entre los contextos descritos, la conceptualización de diversidad cultural debatida y la formación del profesorado -expresada por los docentes- para atender a la diversidad cultural.

6.1. Contextos, estructuras y funciones de los centros educativos en torno a la diversidad cultural.

En este epígrafe daremos cuenta de las conclusiones relativas a los objetivos de investigación:

OBJETIVO GENERAL 1: *Identificar las características socioeducativas de los centros de Educación Primaria del municipio de Murcia inscritos en el programa de Educación Compensatoria.*

OBJETIVO ESPECÍFICO A: *Profundizar en el contexto de los centros educativos de la muestra así como en sus propias realidades estructurales y funcionales internas.*

La mirada analítica hacia los contextos de las escuelas es fundamental en tanto en cuanto afecta a lo que ocurre dentro de ellas, tal y como apuntaba Ruiz (2011), la realidad social que envuelve a la educación afecta a su mejora y transformación. Los contextos estudiados en el marco de esta investigación nos abastecen de significado, permitiéndonos entender y comunicar observaciones concretas y resultados empíricos. La realidad de los centros escolares es percibida, comprendida, construida, interpretada... por los que conviven día a día con y en dicha realidad, esto es, los docentes que conforman los treinta y cinco centros del municipio de Murcia inscritos en el programa de Educación Compensatoria, en tanto en cuanto, configuran parte de la realidad educativa que envuelve a todos y cada uno de los centros educativos.

La contextualización propia de cada centro escolar es advertida por el profesorado de una forma única dada la realidad específica y concreta que presentan los centros educativos. Hecho que se hizo latente principalmente durante la segunda fase de esta investigación, en la descripción, por parte de los docentes, de los centros denominados como Centro 1, Centro 2 y Centro 7, respectivamente. Cada institución escolar está inmersa en un contexto diferente, parte de una realidad particular y sus problemáticas son de igual modo distintas. El contexto de cada centro viene determinado por las características de la población que recibe el centro, por los servicios con los que cuenta a su alrededor, por las relaciones establecidas entre el centro y su entorno, entre otros factores. Estas características se presentan de un modo indisociable, configurando finalmente dicho contexto y sus significados. Los centros educativos seleccionados y, principalmente, aquellos que participaron en la primera fase de investigación consideran en líneas generales que éstos se encuentran situados en entornos aceptables para el desarrollo de la labor educativa y docente, y también cuentan con servicios a su alrededor, zonas ajardinadas, etc. Concretamente, recordamos que según el profesorado, los centros educativos fueron descritos en relación al contexto como colegios que disponían de servicios a su alrededor, obteniendo una respuesta afirmativa del 92,3%.

Los contextos educativos están configurados por multitud de características, tal y como venimos señalando. De este modo, también la población escolar que reciben los centros escolares en sus aulas es una de ellas. En este sentido, destacamos que un 98,1% del profesorado indicó recibir en sus centros alumnado proveniente de otros países, alumnado extranjero inmigrante. A este respecto, recordamos que la Región de Murcia se enmarca como la sexta comunidad de España, con más número de alumnado extranjero inscrito en sus aulas, hecho que sin duda marca la situación que viven las instituciones educativas y entornos donde esta población participa. La escuela desde un paradigma integrador e inclusivo no puede ser ajena a los cambios que van aconteciendo en su entorno social más próximo, más, si cabe, si es también receptora de población escolar extranjera, lo que confiere al centro una

peculiaridad más a tener en cuenta en su atención educativa en torno a la diversidad. Al mismo tiempo, también, en gran medida, el alumnado que reciben estos centros proviene de otras comunidades autónomas, que, por otra parte, en ningún caso y a lo largo de toda la recogida de datos, ya sea a través del cuestionario o a través de la entrevista, este alumnado fue señalado por los docentes, como perteneciente al grupo de alumnado diverso en términos culturales. No obstante, es cierto que en general, la configuración de la población escolar que reciben las aulas de los centros educativos del municipio de Murcia, concretamente de los treinta y cinco centros participantes en este estudio, es descrita, por el profesorado participante, como una población diversa y heterogénea.

De otro modo, cuando el profesorado ha pasado a relatar los contextos socioeducativos, durante la segunda fase de la investigación y de un modo más detallado, es cuando hemos podido observar diferencias significativas intercentros, principalmente en lo que se refiere al Centro 7. Aquellos centros descritos, en la segunda fase de investigación, como receptores de una población escolar culturalmente más diversa también manifestaron la existencia de un contexto más plural, principalmente en relación al tipo de vivienda, características y configuraciones de las familias que acuden al centro, situación socio laboral de los padres, etc. En este sentido, el Centro 1 no destaca en demasía recibir población culturalmente diversa y señala que el centro educativo se inscribe en un entorno de viviendas de nueva construcción en el que se encuentra una población joven y con estudios superiores o medios principalmente. En mayor medida, el centro educativo Centro 2, señala tener un amplio número de alumnado diverso culturalmente, puntualizando disponer en el barrio de un tipo de vivienda de antigua construcción en el centro de la ciudad y, del mismo modo, tener una población familiar escolar muy variada en cuanto a la formación y nivel socio económico. Finalmente y de modo más notorio, el centro educativo Centro 7, señala tener un amplio número de población culturalmente diversa y de diferentes etnias, con familias que impregnan al centro educativo de un nivel socioeducativo bajo o muy bajo y acompañado también de notorias

dificultades de diversas tipologías tales como socio-económicas, laborales, de conflictividad en la convivencia, etc.

Aunque no podamos establecer una relación directa entre las singularidades del barrio y el funcionamiento del centro educativo que se encuentra en éste, pues no es objeto de este estudio, si podemos observar que la concentración de alumnado procedente de otros países y etnias diferentes, junto a características socioeconómicas desfavorables, hacen del contexto donde el centro educativo se inscribe un espacio menos adecuado para el desarrollo de la labor docente.

Dada la población escolar heterogénea que describe el profesorado, principalmente medida en nociones de extranjero inmigrante o no y en relación al país de procedencia, hace que la convivencia pase a ser una cuestión a considerar dentro del entorno educativo. En este sentido, el profesorado destaca el racismo existente y persistente en las escuelas como una dificultad añadida al establecimiento y mantenimiento de una buena convivencia (Aguado, 1999; Muñoz, 2003, entre otros). En este sentido, el profesorado manifestó la necesidad de conocer las diferentes concepciones culturales -también de origen- de su alumnado y disponer así de un mayor conocimiento que permitiera una interpretación correcta de los significados en el marco de las relaciones interpersonales, eliminando y rechazando creencias falsas, estereotipos, prejuicios...que lejos de facilitar la integración y la inclusión alimentan actitudes y conductas racistas.

Otro de los elementos a tener en cuenta en este proceso de contextualización de los centros escolares se refiere a las relaciones establecidas entre las escuelas y las asociaciones, entidades, etc., que se encuentran en su entorno más inmediato. En este sentido, recordamos que el profesorado indicó mantener relaciones de colaboración con otras entidades del exterior en un amplio porcentaje de respuestas, concretamente un 98%. Al mismo tiempo, tales relaciones establecidas son valoradas como necesarias y, en algún caso concreto, un centro educativo las señala como vitales para su subsistencia

educativa. De este modo, la heterogeneidad y el amplio abanico de necesidades que pueda requerir el alumnado inscrito en centros educativos, principalmente aquel que se encuentra en entornos más desfavorecidos constituyendo una población más vulnerable, hace que también sea necesaria la participación del entorno social, implicando a las instituciones oportunas y haciendo el centro educativo más permeable a la comunidad. Dado que estas ayudas vienen principalmente a cubrir acciones que, bien a las que la escuela no puede dar respuesta o bien no son o no entienden que sea de su competencia (educativa), lo ideal para los centros educativos es que estas asociaciones no colaborasen con la escuela en los términos que hoy día lo hacen, tal y como señala el profesorado entrevistado, dando a entender que el ideal de comunidad educativa, su configuración y su coexistencia, está aún alejado de la realidad social existente en sus centros educativos actualmente. Destacamos que dos de los tres centros participantes en la segunda fase de la investigación señalaron estrechas relaciones con el exterior tanto con Servicios Sociales como con un programa de atención primaria a la asistencia socioeducativa del alumno, esto es, proyecto Caixa Proinfancia de Fundación Bancaria “la Caixa”. No obstante, por parte del profesorado, únicamente un 36% de éste manifestó colaborar con alguna ONG, Asociación, etc., fuera del centro educativo.

Al mismo tiempo, las relaciones y las dinámicas establecidas a nivel interno en las escuelas son de vital relevancia a la hora de propiciar un buen clima en las mismas, ya que la resolución de conflictos debiera darse de forma conjunta, participativa y de manera democrática entre toda la comunidad educativa. Que todas las culturas que conviven en la escuela tuvieran implicación y poder de decisión en igualdad de condiciones respondería a la construcción de una escuela más inclusiva y con un mayor reconocimiento de la misma como un espacio común compartido. Sin embargo, los resultados de esta investigación arrojan que la dirección en esa edificación escolar queda un tanto alejada de esos parámetros, pues siguen existiendo grupos familiares que no están presentes en las instituciones educativas o aun estando, no se encuentran visibilizados. A este respecto, el profesorado señaló que la participación de

las familias del alumnado culturalmente diverso se produce de manera negativa en una medida del 52,4%. Como es sabido, el órgano interno por excelencia que canaliza la participación de padres y madres de los alumnos del centro educativo es, principalmente, la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA) y, siguiendo con los datos de esta investigación, la representación de las culturas existentes en el centro en el AMPA es señalada por el profesorado únicamente en un 41,9% de los casos. Por tanto, difícilmente el punto de vista y opiniones, las necesidades, el conocimiento, las expectativas... de estas familias que no entran en el marco de ese porcentaje, formará parte de las decisiones del centro ya que éstas, por diversas razones, no están presentes, no participan de manera activa en dicho órgano de gestión interna.

Por otra parte y en relación al documento interno de cada escuela que marca las directrices, objetivos, características, contexto, normativa, etc., del centro educativo, esto es, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y que recoge la normativa referente al Plan de Convivencia, éste es ampliamente conocido por el profesorado. Siguiendo los testimonios de este colectivo, se ha comprobado que el PEC incluye mención expresa a la diversidad cultural, siendo considerado por los docentes como una herramienta que facilita la implementación de la normativa que regula el funcionamiento del centro, fomentando así el conocimiento entre culturas, señalando con un 88% de manera afirmativa que las normas fomentan el conocimiento entre “culturas”. A su vez, el profesorado resalta, en un 98,1%, trabajar de forma cooperativa que tal y como ponía de referencia Muñoz (2003) supone una condición fundamental para el desarrollo de modelos educativos interculturales.

Por tanto, consideramos que el profesorado aboga, como propuesta de mejora, por el desarrollo de un trabajo interdisciplinar y cooperativo, pues son conscientes de la necesidad de complementar sus actuaciones con otras que provengan de otro tipo de profesionales y les capaciten para llegar, no solo, a transmitir conocimientos, sino también a comprender la pluralidad del alumnado con el que desarrollan su labor docente. Del mismo modo, es

necesario que la enseñanza configure “un ecosistema de comunicación que propicie y dé sentido al aprendizaje del estudiante, seleccionando las actividades más representativas para comprender e interiorizar el saber del área con una orientación interdisciplinar y holística” (Domínguez, 2006, p. 30). De este modo, se proponen algunas estrategias para desempeñar un trabajo cooperativo entre el profesorado, tales como: “fomentar redes de trabajo entre el profesorado de distintos centros; crear grupos de trabajo en los propios centros educativos; implicar a los distintos órganos de representación y participación de las escuelas; y promover el intercambio y la difusión de las distintas experiencias” (García-Cano y Márquez, 2007, p. 337), evitando así que el centro y concretamente el profesorado funcione de manera aislada, hecho que en una escuela plural como la que acontece actualmente no debiera darse.

En esta misma dirección, otro posible instrumento que se sitúa en la organización interna del centro educativo y que bien organizado y bien entendido -dado que se configura como selector y organizador de la cultura- es capaz de fomentar el conocimiento mutuo, la integración, etc., entre las “culturas” escolares es el propio currículum escolar. Para ello, debe redireccionarse hacia un currículum intercultural y para cuya adaptación se hace necesario, según Núñez (2009), habilidades, conocimientos y estrategias que permitan la bidireccionalidad entre minorías y mayorías culturales. Conocer las necesidades “del otro” facilitará en gran medida la consecución de los objetivos marcados de manera individual.

En este sentido, para el profesorado encuestado en este estudio el currículum responde a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado, señalando, al mismo tiempo, que, en gran medida, atiende a los diferentes intereses del alumnado. Por otro lado y en un alto grado, recordamos que el profesorado señaló que el tratamiento de la diversidad cultural está integrado en dicho documento, el currículum. Contrariamente y a lo largo de los discursos expuestos por los docentes, éstos señalaron que en el caso concreto de la etnia gitana, ésta no se veía representada en el centro, ni en el aula, ni

tampoco identificada con los objetivos que persigue la escuela. Al mismo tiempo, resaltan que algunas familias no consideran la escuela como una cuestión importante a tener en cuenta en el desarrollo de sus hijos, con lo que nos hace dudar sobre que el currículum, a pesar de las respuestas obtenidas, sea una herramienta que a día de hoy cumpla las expectativas que el profesorado le presupone a nivel teórico y en el marco de las igualdades y de los reconocimientos culturales.

Finalmente, en los centros educativos y desde una mirada hacia dentro, también éstos desarrollan una serie de actividades, proyectos, programas, etc., en los que la diversidad cultural es tratada de algún modo, ya sea esta de manera transversal o puntual. En torno a esta cuestión, las respuestas del profesorado respecto a la realización de programas específicos de atención a la diversidad, se mostraron bastante elevadas, un 82,4% de los docentes indicaron realizarlos dentro de su propio centro, y del mismo modo, en un 94% señalaron llevarlo a cabo de manera puntual. Principalmente estos programas, actividades o proyectos, responden a la realización de semanas culturales, celebración del algún día específico por alguna festividad en particular, etc., todo ello más relacionado con la reproducción cultural en torno a las concepciones de los países de origen del alumnado, del alumnado extranjero inmigrante, por supuesto. En relación a la participación del profesorado en el diseño, implementación y desarrollo de estas actividades cabe señalar que responde a índices también elevados, un 96%, y del mismo modo aparece la consideración de este tipo de actividades como positiva según la valoración de los mismos. Principalmente son apreciadas como muy válidas aquellas actividades que se desarrollan como actuaciones puntuales y relacionadas con la parte más folklórica de las culturas (Cfr. epígrafe 5.2.3), y que según estos profesionales proporcionan conocimiento del alumnado al que atienden en sus aulas. Según los docentes, interpretamos que estas acciones facilitan una mejora del clima escolar permitiendo el encuentro y conocimiento con y del otro. Abogan en tal caso, por el hecho que sea el propio alumnado el que exprese sus necesidades e inquietudes, fomentando del mismo modo,

actitudes de respeto entre los agentes educativos y participantes del propio centro escolar.

Por un lado, desde un punto de vista inclusivo, las festividades de las culturas presentes en el centro debieran contar también con un espacio de expresión a fin de que éstas pudieran verse representadas en el conjunto de la comunidad educativa. Sin embargo, por otra parte, el tratamiento de la diversidad cultural como una cuestión folklórica, puntual y descontextualizada sigue siendo una medida más para el alimento de estereotipos que lejos de unir y acercar, pueden fundamentar prejuicios e ideas preconcebidas respecto a determinados grupos culturales.

En esta línea, la mirada hacia cuestiones que tienen que ver con la diversidad cultural en los centros educativos debiera responder a la transversalidad en todos los ámbitos educativos en los contextos escolares. Es de destacar que un único docente del total de los entrevistados durante la segunda fase de esta investigación, consideró el tratamiento de la diversidad cultural desde esta perspectiva, alegando que la diversidad cultural debiera entenderse no como un hecho aislado sino como un hecho globalizador.

6.2. El concepto de diversidad cultural y las dificultades y necesidades añadidas en el entorno escolar.

A continuación incluimos las conclusiones en respuesta a los objetivos:

OBJETIVO GENERAL 2: *Describir los discursos y opiniones del profesorado de la etapa de Educación Primaria acerca de la diversidad cultural del alumnado y su gestión en los centros educativos.*

OBJETIVO ESPECÍFICO B: *Explicar las necesidades y desafíos en torno a la diversidad cultural que señala el profesorado.*

Conocer qué entiende el profesorado por diversidad cultural determinará en gran medida las acciones que éste desarrolle en torno a la misma, principalmente en el ámbito educativo. Las costumbres, lo que uno es por su

bagaje y trayectoria cultural, donde vive cada uno, los comportamientos y conductas, los intereses o incluso la política son matices que los diferentes docentes han ido señalando a lo largo de sus discursos en el intento de transmitir una definición sobre el concepto de diversidad cultural.

De un modo más concreto, detenernos en el significado de diversidad cultural ha supuesto, por un lado, encontrarnos a un grupo de profesores que entienden el concepto de diversidad cultural desde una perspectiva multiculturalista. Esto es, abordan dicho término, principalmente, resaltando las diferencias que cada cultura aporta, entendiendo la diversidad cultural como aquello que portan las personas con diferentes características que comparten un mismo espacio común. Por otro lado, encontramos a otro grupo de docentes que entienden la diversidad cultural desde un punto de vista más interculturalista, donde la interacción, el conocimiento mutuo, reconocimiento “del otro” van más allá del mero hecho de compartir un espacio. De un modo conjunto y desde el ámbito educativo, tal y como señalan los docentes tanto encuestados como entrevistados en esta investigación, el cuestionamiento por la/de la diversidad cultural pasa por la integración del alumnado en el aula, tanto para aquellos docentes que definían el término diversidad cultural desde una orientación multicultural como para aquellos que lo hacían desde un paradigma holístico intercultural. Al mismo tiempo, también ambos grupos de docentes señalaron que la interacción entre grupos culturales dentro del aula genera una serie de conflictos, concretamente dificultades y necesidades vinculadas al hecho de compartir espacios y tiempos desde percepciones culturales diferentes en planos desiguales. Al este respecto, Bolívar (2004) señala que la escuela no ha de dejar a un lado las culturas que se sitúan en la propia institución, siendo capaz de reconocer la identidad como un derecho, creando de este modo un ámbito de participación común en igualdad.

En torno a las dificultades que los docentes cuantificaron en relación a la presencia de población escolar extranjera inmigrante tienen que ver con la incorporación tardía de ésta al sistema educativo, el desconocimiento de la

lengua vehicular que se maneja en la escuela, los conocimientos científicos-académicos, la religión y la comunicación con la familia. En este sentido, el desconocimiento de la lengua es la mayor dificultad que el profesorado destaca en la recepción de alumnado extranjero inmigrante, incidiendo así, una vez más, en que la diversidad cultural está más asociada con alumnado extranjero, principalmente sin conocimientos del castellano. Aunque en menor medida, el hecho que un/a alumno/a se incorpore al centro educativo una vez el curso escolar está iniciado también es una dificultad identificada por el profesorado, la comunicación con la familia y los conocimientos científico académicos de los que el alumnado dispone por su bagaje educativo desarrollado en su país de origen son nombrados también por el profesorado como otras dificultades a tener en cuenta. Finalmente y sin apenas valor en comparación con el resto de dificultades señaladas, encontramos la religión que en este caso no genera ninguna contrariedad significativa para este grupo de docentes.

Por otro lado y siguiendo con las dificultades señaladas -principalmente por el profesorado entrevistado en la segunda fase de esta investigación-, cabe resaltar la relación familia-escuela. En este sentido, los resultados de este estudio ponen en evidencia que las dificultades que las familias puedan tener en relación al centro educativo tienen que ver con el concepto que la propia familia tiene sobre la escuela y lo que ésta aporta a sus hijos e hijas. Por consiguiente, ello puede facilitar o dificultar las relaciones establecidas y desarrolladas entre familia y centros educativos. En ningún caso, el profesorado señala que las dificultades en torno a la recepción de alumnado extranjero inmigrante vengan dadas por diferencias étnicas, idiomáticas o culturales. También el profesorado ha demandado en relación a la necesaria vinculación escolar entre familia y escuela una comunicación más fluida que permita y facilite la integración del alumnado en la escuela. A esta cuestión, la valoración que el profesorado concede al mediador intercultural es muy alta, tal y como veíamos en el Capítulo 5. Si tal y como venimos señalando el profesorado reconoce “nuevos” escenarios socioeducativos más heterogéneos, éstos también requieren de “nuevas” estrategias que permitan abordar las

dificultades encontradas. Es por ello, que el considerar la figura del mediador como parte integrante de los centros educativos se presenta como una cuestión a abordar y considerar, a fin de facilitar una rápida y mejorada integración del alumnado culturalmente diverso, participando, según el profesorado entrevistado, como una figura entre la familia y la escuela que potencie y facilite un periodo de adaptación, que le ayude a conocer las normas, a conocer la cultura de centro, etc., en definitiva, que la integración se produzca de un modo más liviano y fácil para todos los implicados.

Como ya se ha comentado, las cuestiones culturales propias de cada etnia o grupo cultural también son mencionadas por el profesorado como cuestiones que vienen a sumar dificultades en el aula. La proliferación de los prejuicios, el fomento de las actitudes racistas o xenofóbicas son asuntos que preocupan entre los docentes y que en ocasiones se manifiestan en sus aulas, sin saber, en la mayoría de los casos, como es la mejor manera de abordarlas. En este tipo de controversias aparece, aunque quizás un tanto desdibujada, la propia ideología del docente, sus percepciones así como su correspondiente conceptualización y valoración de la diversidad cultural. Actualmente y tal y como manifestaron los docentes encuestados, la visión problematizadora de la diversidad cultural sigue existiendo entre los docentes bajo la creencia que a mayor diversidad, mayores problemas en el desarrollo “normalizado” de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, difícilmente será posible apostar por una política inclusiva y de integración en el aula si el profesorado sigue identificando diversidad, pluralidad, heterogeneidad con dificultad, déficit, obstáculo, impedimento...

En otra dirección, el tema de los recursos, tanto materiales como humanos, ha ido muy ligada a cuestiones relacionadas con el cómo abordar la diversidad cultural tanto en el aula como en el centro. El profesorado hace bastante hincapié en la falta de recursos humanos que vayan destinados principalmente hacia mayor número de profesores de apoyo así como profesores de idiomas. Para los docentes participantes en este estudio, la ausencia de estas figuras educativas en las aulas hace que las dificultades relacionadas con la

diversidad cultural aumenten. El estatismo de determinados esquemas organizativos internos en los centros educativos que no dejan contemplar la presencia y coexistencia de nuevas figuras docentes, tanto en el centro pero sobre todo en el aula, tendrán más dificultades a la hora de abordar las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. En definitiva, el profesorado manifiesta que los recursos humanos dentro del aula debieran ser mayores y más diversos, y que al mismo tiempo abordaran cuestiones más específicas relacionadas con la diversidad cultural, dado que también declaran que la gran cantidad de tareas adjuntas al desarrollo de la labor docente en el aula, revierte en una menor atención a cuestiones ligadas con la diversidad cultural o cualquier otra tarea que consideren atender.

En relación a los recursos materiales, los propios docentes señalan el programa de Educación Compensatoria como deficitario a la hora de abordar la diversidad cultural a pesar de encontrarse su atención adscrita a dicho programa, reclamando alguna reflexión sobre el mismo dado que, según los docentes participantes, no responde adecuadamente a las necesidades de las diversidades en el aula.

Otra cuestión a considerar en relación a las dificultades expresas por los docentes y que hemos de destacar se refiere a las voces existentes entre el profesorado aclamando una modificación, un cambio de/en la estructura y el funcionamiento de las instituciones escolares para poder dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural. En este sentido, la inclusión de las festividades en el calendario escolar de los diferentes grupos culturales, la revisión de las ideologías de cada centro educativo o que la escuela no funcione como una institución de servicios sociales, sino que el alumnado disponga de sus necesidades básicas cubiertas, son cuestiones a resaltar en la transformación hacia centros educativos más interculturales. Además el hecho que el alumnado culturalmente diverso esté inserto en las aulas y que ello conlleve una dificultad añadida a la ya compleja tarea educativa fue identificado por el profesorado en un 21,2% de los casos, un porcentaje demasiado alto a fin de desarrollar centros educativos interculturales.

Del lado contrario a las dificultades, el profesorado también hace alusión a las potencialidades que la diversidad cultural lleva consigo, tanto en el centro educativo como en el aula. En este sentido, un gran porcentaje de los docentes encuestados resaltan los valores positivos de la diversidad cultural en el aula-centro (84,6% de acuerdo o totalmente de acuerdo frente al 12% poco de acuerdo) En esta línea, cabe remarcar que además de poner el acento en los aportes beneficiosos de la diversidad cultural, estos docentes también apuntan que los diferentes modelos de familia o las diferencias físicas, también aportan diversidad al aula y es considerado como un valor positivo a la hora de señalar y resaltar potencialidades a las diferencias dentro del aula.

En este sentido, las aportaciones manifiestas por el profesorado en relación a las potencialidades que otorga la diversidad cultural al aula, son coincidentes en su gran mayoría, aludiendo la convivencia en el aula, a la apertura, al enriquecimiento mutuo, al conocimiento “del otro”, a los valores positivos adquiridos y a cuestiones resultantes de compartir un mismo espacio...

Finalmente, los datos recabados revelan que el profesorado resalta en mayor medida las dificultades que nos separan que las potencialidades que nos unen en entornos de diversidad cultural, siendo esto el punto de partida que justificaría el inicio de cualquier medida que permitiera la inclusión de todos los agentes socioeducativos en la búsqueda de objetivos comunes que marquen el camino y acciones a desarrollar hacia un justo reconocimiento de la diversidad cultural; presentando, al mismo tiempo, a la escuela como una institución capaz de no reproducir roles sociales que perpetúen situaciones de conflicto y desigualdad entre los grupos culturales que coexisten en la escuela y, en definitiva, en la sociedad que los envuelven.

6.3. Formación inicial y formación continua. Competencias y herramientas docentes en torno a la diversidad cultural.

En respuesta a los últimos objetivos que han guiado esta investigación, presentamos este epígrafe:

OBJETIVO GENERAL 3: *Analizar la formación básica y permanente del profesorado de la etapa de Educación Primaria en torno a la diversidad cultural.*

OBJETIVO ESPECÍFICO C: *Detallar las demandas y necesidades del profesorado en torno a la diversidad cultural, atendiendo especialmente a las enmarcadas en la formación.*

El eje principal que ha regido la realización de esta investigación ha sido el análisis de la formación docente, tanto inicial como continua, que el profesorado de Educación Primaria del municipio de Murcia, en los centros educativos inscritos en el programa de Educación Compensatoria, dispone para dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural existente en sus centros de referencia.

En primer lugar, nuestro objetivo se centró en conocer las posibilidades de formación a las que el profesorado tuvo opción en su periodo de formación inicial, esto es, el conjunto de materias que de una manera estructurada configuraron los Planes de Estudios en los que el profesorado obtuvo su titulación correspondiente. Este punto de partida en el análisis de la formación docente, nos ayudará a entender las respuestas ofrecidas por el profesorado en relación a su formación inicial y su formación continua manifestada por ellos mismos.

En esta línea, los datos obtenidos constatan que los Planes de Estudios en los que el profesorado se instruyó presentan unas opciones bastante limitadas en relación a asignaturas y materias que podrían aportar conocimientos en torno a la diversidad cultural. Las asignaturas ofrecidas en los diferentes Planes de Estudios analizados son prácticamente las mismas para aquellos docentes que realizaron la titulación de Magisterio en alguna de sus especialidades -

Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Especialidad en Lengua extranjera-, con la salvedad de la Licenciatura de Pedagogía, donde se describen asignaturas distintas a las de la Diplomatura o Grado de Magisterio (Sociología de la población, Sociología de la educación, Religión y cultura, Antropología social, Ética social y economía, Disciplina escolar, Etnología y antropología, Educación y diversidad sociocultural, y finalmente, Sociología de la educación para el desarrollo y la solidaridad).

Al mismo tiempo, y desde una perspectiva diacrónica se percibe una ligera actualización de los planes de estudios, es decir, a lo largo del tiempo, los diferentes Planes de Estudios han ido modificando sus contenidos a las realidades socioeducativas que acontecen en cada época con la pretensión, entre otras, de responder a unas coordenadas sociales, culturales, políticas, económicas, educativas... que doten de mayor significado a la formación ofrecida y recibida en las aulas universitarias. Aun así, las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en todos y cada uno de los Planes de Estudios examinados ha sido tratada de manera puntual (Aguado, 2006) y casi marginal, en ningún caso de modo transversal o incluyéndose entre aquellas materias más reconocidas como integrantes de la formación básica y/u obligatoria en los Planes de Estudio. Por tanto, este primer análisis nos muestra la contradicción entre la defensa de una concepción de la diversidad y su gestión como un principio educativo básico, imprescindible y esencial (Essomba, 1999) así como el reconocimiento de la misma como una característica común y humana (Aguado, 2009) y la verdadera importancia que se le concede en la estructuración de los Planes de Estudio de los futuros educadores.

En segundo lugar, y dirigiendo nuestro análisis hacia las respuestas ofrecidas por el profesorado en torno a su formación inicial en diversidad cultural, podemos concluir que ésta ha sido descrita por nuestros informantes como algo deficitaria, poco recordada, difusa o, en el peor de los casos, inexistente. Algunos de los docentes alegaron que en el momento en el que realizaron su formación inicial no existía población escolar extranjera en las

aulas, con lo que constatamos que una vez más el concepto de diversidad cultural únicamente cobra sentido si se refiere al colectivo inmigrante siendo éste representado, pensado y construido como únicos portadores de diferencias culturales y, por tanto, los únicos “diversos”.

Por otra parte, aquellos docentes que durante la entrevista expresaron haber realizado alguna acción formativa relacionada con la formación inicial en torno a la diversidad cultural, la justificaron principalmente por y con la obtención de créditos universitarios de libre configuración para su certificación académica posterior. Cabe mencionar que sólo en un único caso, la formación inicial fue realizada por los docentes en respuesta a una motivación e interés personal. Por el contrario, una gran proporción del profesorado opinó de forma positiva en la primera fase de la investigación, en un 83%, acerca de la necesidad de recibir una formación específica en torno a la diversidad cultural. Lo que nos alerta de cierta incongruencia: los docentes han señalado no haberse formado en temáticas relacionadas con la diversidad cultural durante su formación inicial, siendo conscientes al mismo tiempo de las realidades heterogéneas de las que se constituyen los centros educativos y ante las que escasean de respuestas educativas para poder abordarla de forma positiva, demandando, por tanto, una formación inicial en torno a estas temáticas que les posibiliten de capacidades, herramientas, recursos, etc., múltiples para optar por la utilización de las más adecuadas en realidades plurales.

Por otra parte, en torno a la formación inicial del profesorado y en qué grado ésta ha tenido relación con la realidad educativa que el docente se encuentra posteriormente en sus aulas fue otra de las cuestiones planteadas a los informantes. En este sentido, un porcentaje muy alto del profesorado encuestado, un 93%, señaló que la formación inicial recibida no se corresponde con la realidad vivida en el aula ya en el periodo de desempeño profesional. Esto demuestra lo que Liton y Zeichner (1990) critican sobre la descontextualización de la formación docente con el entorno sociopolítico y cultural de las escuelas y, en definitiva, con la realidad educativa de las

instituciones escolares. Resaltamos, por tanto, que si la formación inicial del profesorado en estas temáticas se diera de forma contextualizada se minimizarían las incertidumbres acaecidas de los docentes una vez incorporados a sus ámbitos laborales.

En segundo lugar, el foco de análisis en esta temática recayó en la formación permanente del profesorado. Éste es consciente que se encuentra en contextos laborales complejos por multitud de factores confluyentes (legislaciones, condiciones laborales, concreción y desarrollo del curriculum escolar, familias y las relaciones con ellas, etc.) y con situaciones en las que en ocasiones se tiene dificultades para dar una respuesta “acertada”. Para paliar dichos obstáculos, ellos mismos ven como posibilidad de mejora su propia formación, esto es, la necesidad de encontrarse formados para poder hacer frente a tales situaciones. Pese a ello, a través de los resultados de este estudio hemos comprobado que la formación continua tampoco ha sido identificada por el profesorado como una herramienta por la cual hubieran recibido y obtenido formación relacionada con la diversidad cultural y su atención. Es más, todo el profesorado entrevistado señaló actualmente no estar realizando ninguna actividad formativa en relación con estas temáticas y ello a pesar de inscribirse su actuación docente en escuelas con el programa de Educación Compensatoria, que solicitan directamente los centros educativos por cumplir unas determinadas características, tal y como señalábamos en el Capítulo tres de este trabajo. Recordamos que entre estas peculiaridades se encuentra disponer en tales centros escolares de una diversidad cultural numerosa. Comprobamos, por tanto, como la propia Administración Pública significa la diversidad cultural con la indispensable presencia de alumnado extranjero. En este sentido, tal y como presentamos en la revisión teórica de esta tesis (Cfr. epígrafe 1.3) en el contexto español la educación a población extranjera inmigrante ha sido encomendada a programas y profesorado de Educación Compensatoria y/o de atención a alumnado con necesidades educativas especiales por lo que la diversidad ha sido tratada como un déficit, un obstáculo y un problema en los marcos escolares, enfoque que es ampliamente discutido en la actualidad desde el

prisma de las escuelas inclusivas y la educación intercultural, cuya premisa es el reconocimiento de la diversidad como fuente de enriquecimiento y como mecanismo que crea y potencia la excelencia educativa a pesar de contar con variadas incertidumbres (Durán y Giné, 2011).

No obstante, sí es cierto que estos mismos docentes sí señalaron haber recibido formación continua en relación a la diversidad cultural en otro momento a lo largo del desarrollo de su labor docente. De igual modo, esta formación es descrita sin demasiado detalle por el profesorado -al igual que ocurría con la formación inicial-. Principalmente destacan aquella formación que reciben en torno al desarrollo del propio programa de Educación Compensatoria de sus centros docentes respectivos, que de la misma forma señalaron como deficitaria, o formación que han adquirido de manera no formal y que atiende a motivaciones personales a través de búsquedas en internet u otras vías individuales.

De igual modo, la formación continua que ha descrito el profesorado y a la que ha hecho referencia en numerosas ocasiones, está estrechamente relacionada con la cuestión idiomática. En este sentido, no debemos perder de vista que la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, para que los centros educativos de Educación Primaria obtuvieran la categoría de centros bilingües, habría de contar entre sus docentes con unos mínimos señalando un equipo docente que adquiriera entre su certificación formativa la especialidad de inglés o B2, tal y como señala la Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria y el Programa de Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros (Cfr. Anexo 16 en CD). Por ello, constatamos que el profesorado se ha preocupado en la adaptación de su formación a dicho requerimiento oficial “obligatorio”

Por otra parte y atendiendo a los agentes educativos responsables de la formación que el profesorado encuestado y entrevistado en esta investigación ha señalado como organismo principal en su diseño y desarrollo, se refiere principalmente a los denominados, en esta Región, como Centros de Profesores y Recursos (CPR). Junto a los CPRs mencionados, otro agente indicado como proveedor de formación docente continuada es el propio centro educativo desde donde el propio profesorado desarrolla su labor educativa diaria. Poder adecuar la formación continua a la realidad que se describe en los centros educativos de referencia podrá facilitar en gran medida la posible obtención de resultados positivos de la formación tanto para el propio docente como para aquellos sobre los que revierten los resultados de dicha formación, es lo que resaltábamos anteriormente como la necesidad de una formación contextualizada. En palabras de Imbernón (1998) esta formación obedecería a la denominada *formación en centros* donde los propios docentes serían, al mismo tiempo, gestores y receptores de la formación, potenciando la naturalización de la formación en su marco institucional. En torno a los datos obtenidos en cuanto a la valoración que el profesorado otorga a si el centro atiende sus necesidades formativas, el porcentaje de respuesta, si bien es cierto que se decanta de manera positiva en un 71.2%, aún un 28,8% señala que el centro no da respuesta a las necesidades formativas del profesorado, desde el punto de vista de éste. En esta misma línea, el profesorado muestra su acuerdo, en un 72%, con la idea de que debe ser el centro el que atienda a la formación específica de su colectivo docente.

En esta dirección, otra de las vías formativas que señala el profesorado como fuente de conocimiento tiene que ver directamente con el hecho de compartir información, opiniones, inquietudes, entre los distintos docentes de un mismo centro, siguiendo un abordaje interdisciplinar. A este respecto, el profesorado señala en un 82,7% compartir opiniones, inquietudes, tareas con otros docentes del centro. También esta formación pudiera desarrollarse con una dinámica intercentros que en un 30,7%, el profesorado también lo indica como medio formativo en relación a la formación continua. Al mismo tiempo,

señalan a la formación docente como una herramienta capaz de unificar las tareas intercentros como práctica educativa, destinada a la comunicación e intercambio de ideas, realidades, situaciones que muchos centros educativos comparten.

Fomentar, por tanto, opciones formativas más globales con multiplicidad de realidades y, lo que el docente llama, trabajar por proyectos, es una demanda que permitiría flexibilizar y actualizar la formación del profesorado en una realidad cambiante y en continua y rápida evolución.

Por tanto, los agentes mencionados por el profesorado como facilitadores de la formación permanente serían los CPRs, los propios centros educativos tanto a nivel individual como fomentando redes intercentros y los compañeros docentes en el marco de una cultura que comparte experiencias y conocimientos.

No obstante, también hubieron testimonios de algún docente que señaló claramente la dificultad que envuelve a la formación docente y su desarrollo, considerando que la formación no es una herramienta que pueda paliar las dificultades existentes en torno a la atención a la diversidad cultural o, en cualquier caso, haciendo ver la complejidad de definir qué formación y cómo desarrollar tal formación, que al igual que defiende Escudero (2006) indicando que a pesar que la formación docente es una herramienta idónea para la mejora de la educación no está exenta de dificultades en lo que a su concreción se refiere.

Por otra parte, el campo terminológico de las competencias ayudaría, no obstante, a la concreción de la formación docente ya que existe variada literatura que hace referencia a las competencias docentes necesarias a desarrollar por el profesorado para laborar en medios de diversidad (cultural) y para promover un aprendizaje que la respete (Amaro, Méndez y Mendoza, 2015; Alegre, 2010; Arteaga y García, 2008, entre otros). Por tanto, la oferta formativa debiera guardar relación con tales competencias que se supondrían adquiridas una vez la formación realizada.

En esta línea, el profesorado ha señalado -en casi un 81%- las competencias en mediación intercultural como necesarias para el desarrollo de la labor docente en el aula. Tal y como señala el profesorado, éste no puede seguir únicamente un enfoque técnico y de transmisión de la enseñanza, se hace necesario que el profesor adquiera, según nuestros informantes, competencias de empatía, tolerancia, escucha activa, cercanía... que le posibiliten una acción más globalizada de su labor educativa, apostando por un enfoque donde el docente es investigador y crítico de y desde su propia práctica educativa.

Nuevamente la capacidad de tener que abordar diversas opiniones y respetarlas, o lo que el profesorado identifica como “mente abierta” vuelve a ser señalado por éste como una competencia necesaria en la actualidad para el desarrollo de la labor docente. Al mismo tiempo, competencias que posibiliten el conocimiento entre culturas, la implicación y la voluntad de conocer y desarrollar acciones formativas que instrumentalicen las acciones a desarrollar en el centro y en el aula son cuestiones destacadas por el profesorado a la hora de destacar competencias necesarias para un docente en las aulas y en los centros que atienden a la diversidad cultural, que desde nuestro punto de vista, en mayor o menor medida, son todos y cada uno.

En otro orden de cosas, la formación del profesorado también está supeditada o al menos condicionada por el tiempo del que los docentes disponen que a veces es bastante escaso para según qué cosas, “las condiciones de la docencia exigen mucho del profesorado en términos de responsabilidad y trabajo diario y, a cambio, ofrecen poco tiempo para la planificación, la discusión constructiva, la reflexión o simplemente en cuanto a compensaciones reales de tiempo para reponerse” (Fullan, 2002a, p. 143). Para mermar estas limitaciones, la oferta de actividades formativas debería ser lo más variada, amplia y con diferentes formatos y forma de desarrollo: presencial, semipresencial, on-line, cursos, seminarios, grupos de discusión e innovación, etc., así como, según indica Escudero (2015) con tiempos y reconocimientos en el marco de una cultura institucional y profesional que potencie el aprendizaje permanente y continuo.

Por último, como ya se ha defendido desde los capítulos iniciales de esta tesis, la formación puede contribuir, ciertamente bajo determinados parámetros, al cambio y a la mejora educativa así como constituirse como un gran potencial para la promoción de una educación de calidad para todo el alumnado. Consideramos que la formación continua da la oportunidad al profesorado de adaptar su realidad a cada centro donde éste desarrolle su labor docente con el fin de no repetir estigmas sociales ni perderse entre las limitaciones que la tarea educativa acarrea, otorgando a la formación docente la capacidad como herramienta de gran utilidad para la actualización y transformación de los centros educativos. Prácticamente la totalidad del profesorado entrevistado aboga por el hecho de que la formación docente revierta de manera positiva en la mejora de la respuesta ante la diversidad cultural en los contextos escolares.

Es necesario para llevar a cabo cualquier tipo de cambio educativo que aquellos implicados en el mismo lo hagan posible y real, modificando ideas, transformando dinámicas de funcionamiento, ampliando horizontes, etc., que de una manera u otra, les permita obtener una visión más abierta de la realidad en la que se encuentran. Ya Fullan (2002a) apuntaba que la implementación del cambio educativo debe conllevar un cambio en la práctica, atendiendo a los materiales utilizados, a los enfoques didácticos y metodológicos así como a las creencias e ideologías del profesorado.

En esta misma línea, Zafra (2006) indica la necesidad de un cambio de mentalidad para abordar la situación que se desarrolla actualmente en las escuelas, añadiendo que el docente no puede asumir aquello que desconoce. Es decir, el profesorado necesita de una formación que le permita llegar a atender esta realidad que en principio no puede hacer propia por falta de información y formación. Quizás, este cambio proviene, en primer lugar, de un cambio actitudinal y reflexivo. En definitiva, una actitud que permita abrir “fronteras” a las nuevas realidades que se muestran en las aulas de los centros escolares de nuestro entorno.

El profesorado reclama que para que la formación docente sea una herramienta que atienda y cubra las necesidades expresadas en torno a la diversidad cultural, ésta ha de partir de un docente con una mentalidad abierta, con compromiso, reflexivo, dado que la globalidad emergente nos sitúa en realidades cada vez más heterogéneas que requieren, al mismo tiempo, de distintas opciones y modos de proceder.

6.4. Fortalezas y limitaciones de la investigación

Una vez finalizado nuestro trabajo de investigación, realizamos un balance del mismo que presentamos a continuación. En él queremos focalizar, por un lado, las fortalezas que en él encontramos y, por el otro, las debilidades subyacentes a lo largo del propio proceso de investigación.

Haciendo referencias a las fortalezas señalamos:

- La temática tratada en esta Tesis Doctoral. Atender a la formación docente para la actualización y búsqueda de estándares de calidad educativa constituye a día de hoy una cuestión a atender muy de cerca. La formación docente, dado que se encuentra en constante cambio, requiere de una mirada atenta y un seguimiento que posibilite una adaptación lo más acorde posible con los cambios que tanto en la escuela, como en la sociedad en general, van aconteciendo. Por tanto, el haber abordado en este trabajo el análisis de la formación, tanto inicial como permanente del profesorado, en temáticas relacionadas con la atención a la diversidad cultural ha supuesto una suma a la producción científica existente sobre la construcción de una enseñanza y una educación inclusiva, contextualizada y holística.
- El enfoque metodológico que ha guiado esta Tesis Doctoral. Desde el diseño de investigación y focalización del tema a investigar, pasando por la concreción de objetivos, así como las herramientas

que posibilitaran la respuesta a tales objetivos, ha supuesto para la propia investigación ir concretando de manera coherente cada uno de los pasos a desarrollar. La implementación de una primera fase de investigación que supuso un primer acercamiento al campo de estudio, nos llevó de la mano a una segunda fase de investigación que permitió la focalización de la información obtenida a través de informantes clave. En este sentido, la complementariedad de técnicas y métodos de análisis ha conformado una sólida respuesta a la pretensión inicial de este estudio y que a lo largo de estas páginas se ha desarrollado.

- El propio colectivo, el profesorado, cuyas respuestas contextualizadas han dado respuesta a los objetivos de esta Tesis Doctoral. Atender de manera directa las opiniones, dificultades, percepciones, necesidades, expectativas, soluciones... del cuerpo docente en torno a la atención educativa de la diversidad cultural constituye un paso fundamental en la pretensión de cualquier tipo de mejora en el marco de los sistemas educativos. Por tanto, con este trabajo se ha conseguido dar y escuchar la voz a/de uno de los agentes educativos imprescindibles a tener en cuenta en la reflexión sobre la situación actual educativa.

Atendiendo a aquellas limitaciones que presenta esta investigación podemos destacar:

- La “muerte experimental” sufrida en la muestra de profesores y profesoras participantes en esta investigación, sobre todo, en la primera fase de la misma que vino determinada por diversos factores: (1) la escasa oficialidad del estudio de cara a los centros educativos dada la denegación por parte de la Administración Pública de apoyo a esta temática de investigación; (2) la falta de tiempo del colectivo docente para contestar cuestionarios y

entrevistas, justificando el cúmulo de tareas a las que debe dar respuesta.

- La realidad de la investigadora. Esto es, atender a cuestiones laborales en el trabajo impedía físicamente y en muchas ocasiones mi desplazamiento a los centros educativos en lo que a recogida de datos se refiere. Ello es igualmente destacable a la hora de atender la realización de la Tesis Doctoral en general, pues en muchas ocasiones me he encontrado fraccionada entre mis requerimientos laborales y aquellos académicos e investigadores que dificultaban la reflexión continuada sobre la temática de estudio.

6.5. Futuras líneas de investigación

Todo trabajo investigador se inicia desde la concreción de un problema de investigación y de unos objetivos a los que responder. Sin embargo, en el trascurso de su proceso, desde la definición del problema, el acercamiento a la muestra, el sistema de análisis y su estudio y la interpretación de los datos, van surgiendo otras cuestiones que, si bien es cierto no se pueden atender pues sería imposible e inabarcable, si es preciso reflexionar en torno a ello configurando posibilidades de continuación de estudio.

A este respecto, una futura línea de investigación supondría extender y ampliar la muestra, tanto a otras poblaciones y centros educativos de la Región de Murcia donde se ha contextualizado esta Tesis Doctoral como a otras comunidades del contexto español. Ello permitiría contrastar informaciones, conocer experiencias, intercambiar problemáticas y posibles soluciones, lo cual otorgaría, sin duda, de mayor y más amplia envergadura a la propia investigación.

Siguiendo con cuestiones metodológicas, otra línea de investigación podría desarrollarse teniendo en cuenta más instrumentos de recogida de datos añadidos a los ya utilizados en este estudio. Entre esos posibles instrumentos podemos destacar: (a) observación en el aula para reflexionar sobre las actuaciones docentes concretas de inclusión de la diversidad cultural; (b) entrevistas a directores de CPRs, a entidades que ofertan distintos tipos y formatos de formación docente, a otros agentes responsables de formación docente, etc.

Finalmente, desde otro punto de vista, también sería interesante profundizar en el tema de investigación aquí desarrollado, formación docente en diversidad cultural, desde aquellos agentes proveedores de la formación, dirigido principalmente hacia cómo se concreta dicha formación, en torno a qué necesidades, para quiénes desarrollarla, quienes participan, en función a qué prescripciones políticoeducativas, etc.

V.REFERENCIAS

Referencias

Aguado, M. T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M. C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. (pp.87-104). Madrid: Dykinson.

Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGrawHill.

Aguado, M.T. (Coord.). (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: Uned Ediciones.

Aguado, M. T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En M.T. Aguado y M. Del Olmo (Ed.). (2009). *Educación intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13-27). Ciudad: Editorial.

Aguado, M.T., Gil, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC /Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación INTERCULTURAL.

Aguado, M.T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de investigación de educativa*, 21, (2), 323-348.

Aguirre, A. (Ed.). (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender a la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá: Eduforma.

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Amaro, M.C., Méndez, J.M. y Mendoza, F. (2005). Un estudio de las características del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, (2), 199-216.

Aneas, M.A. (2004). *Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, Días del congreso-Marzo.

Ashmore, R. (1970). The problem of intergroup prejudice. En B.E. Collins (Ed.), *Social psychology: social influence, attitude change, hroup processes and prejudice* (245-296). Reading: Addison-Wesley.

Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253 - 274.

Banks, CH. (1989). Multicultural Education: Traits and Goals. En J. A. Banks y Ch. Banks (Ed.), *Multicultural Education. Issues and perspectives* (3-28). Boston: Allyn and Bacon.

Bernard, H.R. (1988). *Research Methods in Cultural Anthropology*. Newbury Park, CA: SAGE.

Besalú, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En J. A. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz (Coord.). *La formación del profesorado* (pp.49-92). Madrid: Catarata.

Besalú, X. (2007). *Educación intercultural y formación del profesorado*. XXVII Jornadas de Enseñantes con Gitanos, Burgos, Días del congreso-Septiembre,.

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mejicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.

Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales. En P. Martínez y M. P. Prendes (2004) (Coord.). *Nuevas tecnologías y educación* (15-19). Madrid. Pearson Prentice Hall.

Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.

Carrasco, A. y Cánovas, F. (2008). Flujos migratorios y cambio social en la Región de Murcia. *Política y Sociedad*, 45(1), 147-166.

Cebrián, J.A., Bodega, M.I., Martín-Lou, M.A y Guajardo, F. (2010). La crisis económica internacional y sus repercusiones en España y en su población inmigrante. *Estudios geográficos*, LXXI(268), 67-101.

Centro Regional de Estadística de Murcia. Recuperado de www.carm.es/econet

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Grao.

Consejo de Europa (1983). *La formación de los enseñantes con gitanos. Informe del Vigésimo Seminario de Enseñantes del Consejo de Europa*. Berlín: Comisión del Consejo de Europa.

Crewell, J. y Plano, V. (2007). *Designing and consulting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications, Inc.

Datos y cifras. Curso escolar 2014-2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/ed.

Dietz, G. y Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. Del Olmo (Ed.). (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp.45 - 65). Madrid: Editorial Ramón Areces.

Domínguez, M. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Editorial Universitas.

Duñach, M. (1995). La formación del profesorado para la educación intercultural. En J. Ibáñez, F. J., Murillo y A. Segalerva (Eds.), *Educación sin fronteras* (pp.81-85). Madrid: CIDE

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.

EC (2012) *Supportin the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Strasbourg.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (119-161). Nueva York: Mc-Millan.

Escudero, J.M. (1999). Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica: profesores y reformas. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del curricular* (pp. 267-289). Madrid: Síntesis.

Escudero, J.M (Ed.) Área, M., Bolívar, A., González, M.T., Guarro, A., Moreno, J.M. y Santana P. (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid: Síntesis.

Escudero, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.

Escudero, J.M. (2006a). *El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de una escuela en nuestro tiempo*. Universidad de Murcia. Manuscrito no publicado.

Escudero, J.M. (2006b). El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica (pp. 84-108). Universidad de Murcia.

Escudero, J.M. (2007). El profesorado y su desarrollo profesional. En A. Bolívar y A. Guarro (Coord.), *Educación y cultura democráticas* (pp. 218-234).. Bilbao: WK Edition.

Escudero, J.M. y Bolívar, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. En A. Amiguihno y R. Canário (Coord.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.

Escudero, J. M. y Portela, A. (2015). *La formación continuada del profesorado: políticas, programas, aprendizajes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado*. En M. Assunção y F. Ilidio (Coord.), *Formação e Trabalho Docente. Projectos, políticas e Practicas*. Braga: De Dacto Editores.

Essomba, M.A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Grao.

Essomba, M.A. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Grao

- Estevez, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fernández, M. (2003). Fundamentación teórica sobre la Educación Intercultural. En Proyecto Atlántida. *La interculturalidad. Un nuevo reto para la sociedad democrática* (pp. 5-11). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-89. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/445/573>
- Fullan, M. (1992). *Successful School improvement. The implementation perspective and beyond*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-2.
- Fullan, M. (2002c) *La fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gairín, J. (2004). *Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, Días del Congreso-Septiembre.
- Gallardo, M.A. (2005). Investigar en Educación. En S. Rodríguez, M.A. Gallardo, M.C. Olmos y F. Ruiz, F. *Investigación educativa; metodología de encuesta* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García - Cano, M. y Marquez, E. (2007). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Propuestas de innovación organizativa y didáctica para el profesorado en el aula. En J. Álvarez y L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración* (pp. 325 -337). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, A. y Cobacho, M.L. (2005). El fenómeno migratorio y las respuestas que provoca. La perspectiva intercultural. *Educatio*, 23, 105-123.
- García, A. y Pérez, M.D. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0).
- García, F. J., Barragán, C. y Granados, A. (1999). Inmigración extranjera, formación e interculturalidad. *Intervención psicosocial*, 8(2), 191-220.

García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Catarata.

García, L. y Arrollo, M.J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2)127-142.

García-Cano, M., González, E., Márquez, E. y Agrela, B. (2010). *Familias y jóvenes en el ámbito escolar: Aproximaciones a los discursos y prácticas interculturales*. Nº Exp. 2008/85. Informe final de investigación. Granada: Universidad de Granada.

García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación infantil y primaria. *Revista Educatio S.XXI*, 30 (1), 297-322.

García, R., García, J. A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.

Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro, revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 9-26.

Gómez, J.M. (2002). Inmigración y escolarización en la Región de Murcia. *Papeles de Geografía*, 36, 81-104.

Gómez, J.M. (2003). Inmigración y escolarización en la Región de Murcia. *Papeles de Geografía*, 37, 105-134.

Gómez, J. y Monllor, M. C. (2004). Incidencia de la inmigración extranjera en la evolución de la población en Murcia. *Papeles de Geografía*, 39, 119-139.

González, E. M., García - Cano, M., Agrela, B. y Márquez, E. (2007). La interculturalidad desde las estructuras institucionales educativas. Una propuesta de trabajo desde la investigación - acción. II Congreso Internacional Etnografía y Educación, Barcelona, 5- 8- septiembre.

González, E.M. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educatio Siglo XXI*, 26, 225-240.

González, M. T. (2003). Las relaciones micropolíticas. En M. T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 131-146). Madrid: Pearson Education.

González, M.T. (1994). La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo y O. Saenz (Coord.), *Organización Escolar: una perspectiva Ecológica* (pp. 234-235). Granada: Aljibe.

González, M.T. (2003). Las estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos. En M. T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y proceso*, (pp. 91-106). Madrid. Pearson educación.

Grau, C. (2011). El impacto de la crisis económica sobre la gestión la gestión de los flujos migratorios laborales en España. *Temas laborales*, 109, 73-110.

Hernández, M. F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*. Murcia: DM.

Hernández, C. (2009). La perspectiva antropológica de la diversidad cultural en educación. En M. T. Aguado y M. Del Olmo (Ed.), *Educación intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 67-87). Madrid: ALFA Program (European Commission).

Imbernón, F. (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Instituto Nacional de Estadística 2014. Nota de prensa. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np884.pdf>

Instituto Nacional de Estadística. Avance de la estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2015. Datos provisionales. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np904.pdf>

Izquierdo, M., Jimeno, J.F. y Lacuesta, A. (2014). *Dirección General del Servicio de Estudios* (pp. 53-62). España: Banco de España. Boletín económico.

Jordán, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. A. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz (Coord.), *La formación del profesorado* (pp. 11-48). Madrid: MEC.

Jordán, J.A. (2000). *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* En AA.VV, *II Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro* (pp. 20-48). Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Consejo Escolar de Navarra. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2013/07/28/que-educacion-intercultural-para-nuestra-escuela/>

Laluzza, J.L. y Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Revista Cultura y Educación*, 24(2), 131-135.

Leiva, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2),2.

Linares, J. (2008). *Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español, en la Región de Murcia*. XVIII Congreso Internacional de la ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como lengua extranjera / Segunda lengua, Murcia, Días-Mes del congreso

Liton, D. y Zeichner, K. (1990). Teacher Education and the Social Context of Schooling: Issues for curriculum Development. *American Educational Research Journal*, 27(4), 610- 638.

López, M.C. e Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Revista Educación XXI*, 15(1), 195-218.

Lorenzo, M. (2001). Visiones actuales del liderazgo en el Sistema Educativo Español. En L. Batanaz, L. (Ed.), *Actas del 1 Congreso Nacional sobre el liderazgo en el sistema educativo español*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Martínez, J.M. (2005). En busca del bienestar: Las migraciones en la historia de la Región de Murcia. En A. Pedreño y M. Hernández (Coord.), *La condición inmigrante. Exploraciones e Investigaciones desde la Región de Murcia* (pp. 33-60). Universidad de Murcia: Aula de debate.

Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula abierta*, 86, 185-204.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *La formación en el centro docente*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Datos y Cifras. Curso 2007 - 2008*. Madrid: Secretaria General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia (2014). *Datos y Cifras. Curso 2013/2014*. Madrid: Secretaria General Técnica.

- Miyard, M. y Garrido, L. (2010). *La dinámica de los flujos migraciones de entrada en España. Presupuesto y gasto público 61/2010:11-23*. Madrid: Secretaría General de Presupuestos y Gastos. Instituto de estudios fiscales.
- Moreno, M. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación II*. Mexico: Editorial Progreso.
- Moreno, F. J. y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y estado del bienestar en España*. Barcelona: Colección de estudios sociales. Obra Social "La Caixa".
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guia didáctica*. Neiva: Universidad de Sur Colombiana.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos. Encontres on Education*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitoba - Canadá. 1, 81-106.
- Muñoz, A. (2003). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. En M^a Reyzabal (Dir) *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid, Comunidad de Madrid, 19-33.
- Navarro, J. (2002). La atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Revista Educar en el 2000*, 6, 4-14.
- Navas, M.S., García, M.C., Rojas, A.J., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Núñez, I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2861Nunez.pdf>.
- Núñez, P. (2005). Familia, Escuela y Entorno social. *Educación y Futuro*, 12, 71-80.
- Padilla, A. (2007). Sociología de la educación de los menores inmigrantes en España: escuela y comunidad. En J. L. Álvarez y L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica* (pp. 42-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palomero, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(1), 207-230.

Pérez, A. I. (1999a). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A. I. Pérez (Coord.), *Comprender y transmitir la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

Pérez, A. I. (1999b). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez (Coord.), *Comprender y transmitir la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

Pereira, Z. (2011). Los diseños del método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educativa*, XV(1), 15 - 19.

Plan para la integración de las personas inmigrantes de la Región de Murcia 2006/2009. Murcia: Dirección General de Inmigración y Voluntariado. Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración.

Rahona, M. y Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI con el apoyo de la Fundación Alternativas.

Rodríguez, N. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7, (3). Recuperado en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF

Rodríguez, P. (2003). Flujos migratorios e inversión directa en el extranjero: España en el proceso de globalización. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 102, 93-123.

Rodríguez, R.M. (2002). La diversidad cultural en la sociedad global: Nuevos retos en educación. *Ágora digital*, 4, Recuperado en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/pdf_4/03.PDF

Rodríguez, R. M. (2002). Diversidad cultural y formación inicial del profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de magisterio. En J. Orgega (Coord.) *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado* (pp. 336-343). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

Rodríguez, R.M. (2003). La escolarización del alumnado inmigrante. ¿Un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias Pedagógicas*, 8, 133-142.

Rodríguez, R.M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela, propuestas de intervención educativa. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 21-30

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Rodríguez, D. y Valldeoriolade, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media SL.
- Ruiz, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Revista luna azul*, 32, 15-30.
- Ruiz, F. (2000). *De la primera a la segunda generación: Identidad, cultura y mundo de los emigrantes españoles en Hamburgo, Alemania*. Málaga: AGER.
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimetodo de la investigación social y educativa: una mirada donde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, 8 (13-28).
- Salazar, J. (Dir.). (1995). La reflexión compartida del profesorado como respuesta a la diversidad de una escuela multicultural. *Revista Didáctica*, 7, 257-264.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salkind, N. (1999). El papel y la importancia de la investigación. En N. J. Salkind, *Métodos de investigación* (9-19). 3ªEdi. Perntice Hall. Mexico.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santos, M.A. (1999). Hoy toca teoría. *Revista de Innovación Curricular*, 80, 87-88.
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sleeter, C. (2008). Preparación de maestros como educadores ciudadanos en sociedades diversas. En E. Soriano, *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 81-110). Madrid: La Muralla, S.A.
- TALIS (2009) Creatin Effective Teaching and Learning Environments. OECD <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Tejada, J. (2008). Innovación didáctica y formación del profesorado. En A. Herran y J. Paredes (Coord.), *Didáctica general: La práctica educativa de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 311- 332). Madrid: McGraw- Hill.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempo del neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Touriñán, J.M. (2007). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña:Netbiblio.

Vargas, M.J. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Revista currículum y formación del profesorado*, 11(2),3

Verd, J. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodos. *Revista de metodología de las Ciencias Sociales*, 16, 13-42.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Editoriales Trotta.

Vilar, J. B. y Vilar, M. J. (2005). Migraciones e interculturalidad: niños, menores y adultos inmigrantes en España y Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 13-19.

Vilar, J. B. y Vilar, M. J. (2006). La formación intercultural de jóvenes y menores inmigrantes en España y Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 17-22.

Zafra, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de educación*, 339, 147-168

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

(Barómetros de opinión)
http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/index.jsp
(Censo de población y vivienda 2011):
http://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_inicio.htm

VI. ANEXOS

Anexo 1: Evolución de la población en la Región de Murcia, según municipios.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	% de aumento de población de 2005 a 2014
MURCIA (Región de)	1.335.792	1.370.306	1.392.117	1.426.109	1.446.520	1.461.979	1.470.069	1.474.449	1.472.049	1.466.818	9,8088625
Abanilla	6.265	6.333	6.568	6.642	6.589	6.585	6.633	6.569	6.560	6.435	2,7134876
Abarán	12.917	12.919	12.968	12.987	12.991	12.974	12.986	13.110	13.157	13.086	1,3083533
Águilas	31.218	32.450	33.134	34.101	34.533	34.900	34.990	34.828	34.930	34.632	10,935998
Albudeite	1.403	1.402	1.413	1.381	1.369	1.350	1.447	1.404	1.371	1.383	-1,4255167
Alcantarilla	37.439	38.584	39.636	40.458	41.084	41.326	41.568	41.381	40.695	40.907	9,2630679
Alcázar (Los)	12.264	13.355	14.077	15.171	15.619	15.993	16.217	16.251	16.568	15.735	28,302348
Aledo	1.058	1.045	1.046	1.055	1.066	1.053	1.044	1.025	1.004	986	-6,805293
Alguazas	7.832	8.177	8.572	8.855	8.978	9.146	9.288	9.460	9.544	9.593	22,484678
Alhama de Murcia	18.331	18.779	18.996	19.417	19.860	20.269	20.725	20.915	21.182	21.298	16,185696
Archena	16.277	16.707	17.634	18.280	18.202	18.135	18.083	18.496	18.369	18.570	14,087363
Beniel	9.814	10.085	10.294	10.581	10.933	11.027	11.068	11.198	11.160	11.112	13,226004
Blanca	6.073	6.103	6.119	6.226	6.370	6.456	6.489	6.493	6.460	6.477	6,6523959
Bullas	11.641	11.852	12.020	12.374	12.493	12.424	12.361	12.321	12.288	12.061	3,6079375
Calasparra	9.862	9.969	10.282	10.569	10.759	10.851	10.685	10.661	10.558	10.527	6,7430541
Campos del Río	2.061	2.132	2.182	2.212	2.210	2.169	2.226	2.220	2.176	2.100	1,8922853
Caravaca de la Cruz	24.664	25.257	25.688	26.240	26.415	26.449	26.438	26.415	26.024	26.280	6,5520597
Cartagena	203.945	208.609	207.286	210.376	211.996	214.165	214.918	216.655	217.641	216.451	6,1320454
Cehegín	15.254	15.553	15.798	16.188	16.235	16.299	16.286	16.248	16.267	15.955	4,5955159
Ceutí	8.670	8.910	9.185	9.759	10.174	10.448	10.729	10.881	10.967	11.035	27,27797
Cieza	34.318	34.735	34.898	35.144	35.200	35.385	35.425	35.351	35.240	35.064	2,1737864
Fortuna	8.108	8.665	8.939	9.274	9.583	9.813	10.002	10.098	9.623	9.714	19,807597
Fuente Álamo	13.942	14.261	14.400	14.925	14.876	15.193	15.873	16.175	16.679	16.338	17,185483
Jumilla	24.188	24.124	24.596	25.348	25.685	26.015	25.926	25.711	25.710	25.476	5,3249545
Librilla	4.160	4.243	4.378	4.455	4.534	4.614	4.730	4.842	4.839	4.900	17,788462
Lorca	87.153	89.936	89.606	90.924	91.906	92.694	92.869	92.865	92.718	91.759	5,2849586
Lorquí	6.277	6.493	6.714	6.904	6.996	7.038	7.048	6.983	6.954	6.948	10,68982
Mazarrón	28.889	30.841	32.616	34.351	35.221	35.464	35.473	35.408	35.661	32.718	13,25418
Molina de Segura	54.673	57.431	59.365	62.407	64.065	65.815	66.775	67.382	68.450	68.775	25,793353
Moratalla	8.473	8.414	8.379	8.424	8.455	8.444	8.382	8.290	8.229	8.219	-2,9977576
Mula	16.004	16.283	16.570	16.942	16.941	17.076	17.067	16.968	17.057	17.008	6,2734316
Murcia	409.810	416.996	422.861	430.571	436.870	441.345	442.203	441.354	438.246	439.712	7,2965521
Ojós	571	559	626	604	584	582	610	562	531	518	-9,2819615

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	% de Aumento de población de 2005 a 2014
Pliego	3.622	3.713	3.864	4.032	4.034	4.045	4.027	4.051	3.901	3.937	8,6968526
Puerto Lumbreras	12.487	12.881	12.964	13.612	13.947	14.120	14.339	14.742	14.564	14.610	17,001682
Ricote	1.538	1.527	1.531	1.546	1.519	1.441	1.456	1.452	1.417	1.398	-9,1027308
San Javier	26.337	27.622	29.167	30.653	31.432	31.820	32.366	32.641	32.786	31.988	21,456506
San Pedro del Pinatar	19.666	21.234	22.217	23.272	23.738	23.903	24.093	24.285	24.102	24.091	22,500763
Santomera	13.417	13.919	14.323	14.948	15.319	15.481	15.649	15.709	15.793	15.860	18,208243
Torre-Pacheco	27.400	28.152	29.187	30.351	31.495	32.471	33.218	33.911	33.575	34.151	24,638686
Torres de Cotillas (Las)	18.134	18.842	19.611	20.456	21.062	21.282	21.443	21.608	21.565	21.404	18,032425
Totana	27.714	28.360	28.742	28.976	29.211	29.333	29.961	30.549	30.448	30.669	10,662481
Ulea	968	955	991	956	939	921	919	926	935	912	-5,785124
Unión (La)	15.599	16.082	16.471	17.107	17.737	18.366	18.825	19.009	19.263	19.452	24,700301
Villanueva del Río Segura	1.803	1.853	2.042	2.186	2.270	2.354	2.396	2.445	2.449	2.444	35,551858
Yecla	33.553	33.964	34.161	34.869	35.025	34.945	34.813	34.601	34.393	34.130	1,7196674

Fuente: CREM. Padrón Municipal de Habitantes. Fecha de actualización: 06/02/2015

Anexo 2: Evolución de la población extranjera en la Región de Murcia según municipios.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	% de aumento de población
MURCIA (Región de)	165.016	189.053	201.700	225.625	235.991	241.865	240.863	238.393	231.022	215.869	31
Abanilla	476	567	683	814	855	892	904	933	967	872	83
Abarán	1.003	1.065	1.109	1.148	1.101	1.087	1.107	1.238	1.287	1.135	13
Águilas	3.258	4.038	4.431	5.125	5.409	5.549	5.487	5.176	5.043	4.619	42
Albudeite	19	27	27	20	20	21	26	21	23	14	-26
Alcantarilla	2.677	3.083	3.785	4.301	4.632	4.600	4.508	4.352	3.687	3.506	31
Alcázares (Los)	4.023	4.843	5.393	6.067	6.414	6.662	6.682	6.641	6.795	5.734	43
Aledo	79	84	94	113	120	113	91	93	95	82	4
Alguazas	743	1.042	1.342	1.428	1.475	1.524	1.541	1.606	1.587	1.508	103
Alhama de Murcia	2.535	2.825	2.986	3.325	3.599	3.882	4.212	4.290	4.486	4.399	74
Archena	1.870	2.115	2.918	3.571	3.633	3.347	3.283	3.503	3.395	3.165	69
Beniel	1.629	1.864	2.062	2.296	2.415	2.455	2.430	2.516	2.474	2.451	50
Blanca	375	436	476	549	659	731	786	787	826	800	113
Bullas	655	817	958	1.237	1.304	1.250	1.182	1.139	1.078	861	31
Calasparra	846	1.003	1.263	1.577	1.725	1.782	1.601	1.541	1.472	1.464	73
Campos del Río	99	140	173	220	224	201	206	221	225	183	85
Caravaca de la Cruz	1.922	2.389	2.725	3.207	3.182	3.085	2.973	2.932	2.497	2.549	33
Cartagena	22.897	26.605	24.762	27.236	28.098	29.752	29.343	29.963	30.110	27.467	20
Cehegín	948	1.216	1.425	1.799	1.861	1.935	2.012	2.050	2.070	1.809	91
Ceutí	693	806	785	1.007	1.081	1.107	1.138	1.153	1.095	1.095	58
Cieza	2.159	2.538	2.691	2.925	3.106	3.150	3.179	3.117	3.065	2.849	32
Fortuna	1.050	1.464	1.655	1.863	2.090	2.274	2.410	2.412	1.903	1.905	81
Fuente Álamo	4.268	4.428	4.498	4.758	4.544	4.701	5.143	5.166	5.518	4.848	14
Jumilla	3.665	3.582	4.065	4.681	4.860	5.190	5.006	4.790	4.757	4.261	16
Librilla	199	235	308	328	335	356	394	427	383	392	97
Lorca	15.526	17.923	17.581	18.744	19.311	19.866	19.949	19.866	19.770	18.661	20
Lorquí	719	884	985	1.112	1.128	1.121	1.083	1.009	967	875	22
Mazarrón	10.772	12.441	13.925	15.352	16.130	16.357	16.254	16.214	16.303	13.245	23

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	% de aumento de población
Molina de Segura	5.629	6.982	7.514	9.014	9.197	9.685	9.450	8.927	8.988	8.200	46
Moratalla	260	216	243	316	370	371	364	347	376	386	48
Mula	2.011	2.207	2.498	2.752	2.585	2.659	2.595	2.427	2.485	2.262	12
Murcia	41.621	46.344	50.379	56.176	59.608	60.546	59.248	56.654	52.323	51.202	23
Ojós					1	1	1	1	1	1	#¡DIV/0!
Pliego	247	311	427	525	526	556	533	531	379	422	71
Puerto Lumbreras	1.339	1.581	1.445	1.803	2.047	2.100	2.218	2.449	2.156	2.150	61
Ricote	57	57	51	57	61	52	62	74	55	56	-2
San Javier	6.322	7.052	8.052	8.989	9.403	9.558	9.740	9.834	9.793	8.660	37
San Pedro del Pinatar	3.293	4.627	5.287	6.081	6.397	6.452	6.368	6.515	6.309	6.021	83
Santomera	1.647	1.935	2.125	2.517	2.716	2.781	2.811	2.737	2.699	2.740	66
Torre-Pacheco	5.914	6.460	7.186	7.938	8.772	9.423	9.845	10.224	9.693	9.951	68
Torres de Cotillas (Las)	1.279	1.573	1.717	2.163	2.431	2.395	2.315	2.245	2.116	1.824	43
Totana	5.326	5.695	5.850	5.907	5.913	5.873	6.251	6.701	6.505	6.567	23
Ulea	29	33	40	46	51	51	57	68	66	67	131
Unión (La)	1.151	1.441	1.574	1.858	2.026	2.206	2.283	2.231	2.227	2.075	80
Villanueva del Río Segura	71	68	90	124	120	125	132	148	121	117	65
Yecla	3.715	4.011	4.117	4.556	4.456	4.041	3.660	3.124	2.852	2.419	-35

Fuente: CREM. Padrón Municipal de Habitantes. Fecha de actualización: 06/02/2015.

Anexo 3: Evolución de los extranjeros en la Región de Murcia residentes según nacionalidad.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
EXTRANJERA	165.016	189.053	201.700	225.625	235.991	241.865	240.863	238.393	231.022	215.869
EUROPA	34.189	43.690	53.318	65.527	70.072	73.257	75.776	75.899	72.114	62.764
ÁFRICA	51.713	63.010	63.878	68.360	74.370	80.496	82.101	84.183	85.034	85.250
AMÉRICA	76.779	79.282	81.163	87.868	86.917	83.121	77.644	72.579	67.808	61.592
AMÉRICA DEL NORTE	621	621	580	668	717	778	740	721	730	714
AMÉRICA CENTRAL	1.320	1.528	1.792	2.450	2.870	2.954	3.112	3.341	3.539	3.633
AMÉRICA DEL SUR	74.838	77.133	78.791	84.750	83.330	79.389	73.792	68.517	63.539	57.245
ASIA	2.288	3.001	3.249	3.763	4.532	4.919	5.285	5.679	6.025	6.225
OCEANÍA Y APÁTRIDA	47	70	92	107	100	72	57	53	41	38
OCEANÍA	26	24	19	24	29	25	28	29	23	24
Apátridas	21	46	73	83	71	47	29	24	18	14

Fuente: CREM. Padrón Municipal de Habitantes. Fecha de actualización: 06/02/2015.

Anexo 4: Encuesta elaborada a través de la herramienta “encuesta” de la Universidad de Murcia.

The screenshot shows the 'Encuestas' (Surveys) web application interface. The header includes the title 'Encuestas' with a checkmark icon, the course name 'DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR', and the University of Murcia logo. The user is logged in as 'nuria.t.c@um.es'. The main content is divided into two panels: 'Configuración de datos' (Data Configuration) and 'Explotación de datos' (Data Exploitation).

Configuración de datos

- Datos de la encuesta**
 - Título y ubicación (Ubicada en la carpeta: Nuria Tornel)
 - Periodos de Publicación (Tanda 1 del 20/02/2014 al 31/12/2014)
 - Notificación al gestor (email notificación: nuria.t.c@um.es)
- Diseño de páginas y cuestionario**
 - Diseño del cuestionario (50 preguntas)
 - Página bienvenida/despedita (con página de bienvenida, con página de despedida)
 - Personalizar cabecera al cumplimentar (Utilizar la cabecera por defecto)
- Sistema de acceso cumplimentación** (Público)

Explotación de datos

- Consulta / Explotación (7 encuestas cumplimentadas) Eliminar Todas
- Cumplimentación de una encuesta
- Estadísticas / gráficas

Anexo 5: Centros seleccionados para el desarrollo del cuestionario.

Centro	Titularidad	Contacto	Número de profesores	Número de cuestionarios	Entregados	Recogidos	Missing	% de participación cuestionarios	Entrevista realizadas	Número de entrevistas
Centro 1	Concertado	Directora	14	11	13/12/2013	28/02/2014	1 (falta 1 hoja)	78.5%		9
Centro 2	Público	Directora	7	6	12/09/2013	17/01/2014		86%	20/04/2015	5
Centro 3	Público	Directora	11	5	02/10/2013	22/11/2013		45.5%		
Centro 4	Público	Directora	15	3	17/01/2014	25/02/2014		20%		
Centro 5	Público	Jefe Estudios	17	3	30/09/2013	17/01/2014	1 (falta 1 hoja)	17.5%		
Centro 6	Público	Director	15	7	25/10/2013	17/01/2014		46.5%		
Centro 7	Público	Director	8	8	29/10/2013	15/11/2013		100%	28/04/2015	10
Centro 8	Público	Directora	14	1	04/11/2013	17/01/2014		7%		
Centro 9	Público	Directora	17	4	17/10/2013	17/01/2014		23.5%		
Centro 10	Público	Directora	8	0	28/10/2013	13/03/2014		0%		
Centro 11	Público	Director	12	2	13/03/2014	on-line		16.5%		
Centro 12	Público	Director	14	0	13/03/2014	on-line		0%		
Centro 13	Público	Director	20	0	13/03/2014	on-line		0%		
Centro 14	Público	Director	20	0	17/03/2014	on-line		0%		
Centro 15	Público	Director	12	0	02/05/2014	on-line		0%		
Centro 16	Público	Director	8	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 17	Público	Director	5	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 18	Público	Director	20	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 19	Público	Director	13	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 20	Público	Director	15	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 21	Público	Director	13	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 22	Público	Director	12	0	21/03/2014	on-line		0%		

Centro	Titularidad	Contacto	Número de profesores	Número de cuestionarios	Entregados	Recogidos	Missing	% de participación cuestionarios	Entrevista realizadas	Número de entrevistas
Centro 23	Público	Director	6	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 24	Público	Jefe Estudios	13	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 25	Público	Director	7	1	21/03/2014	on-line		14%		
Centro 26	Público	Director	13	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 27	Público	Director	19	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 28	Público	Director	14	1	21/03/2014	on-line		7%		
Centro 29	Público	Director	14	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 30	Público	Director	14	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 31	Público	Director	15	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 31	Público	Director	14	1	21/03/2014	on-line		7%		
Centro 33	Público	Director	14	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 34	Público	Director	6	0	21/03/2014	on-line		0%		
Centro 35	Público	Director	5	1	21/03/2014	on-line		20%		
Total:			444	54			52			24

Anexo 6

CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Este cuestionario está dirigido al profesorado de Educación Primaria de la Región de Murcia, con el propósito de conocer las necesidades formativas y desafíos que plantea la educación en contextos interculturales.

Su colaboración como docente es muy importante, pues sólo usted conoce de primera mano una realidad tan compleja. Le rogamos nos aporte su experiencia y opinión en torno a la misma cumplimentando este sencillo cuestionario, totalmente anónimo. Muchas gracias.

Datos personales y profesionales:

Edad: _____ Sexo: Masculino
 Femenino

Titulación: _____ Años de experiencia: _____

Año de inicio de titulación: _____

Situación administrativa: Personal docente interino
 Personal docente funcionario en prácticas
 Personal docente funcionario de carrera

Cargo desempeñado en el centro: Director/a
 Secretario/a
 Jefe/a de estudios
 Tutor/a
 Coordinador/a de ciclo
 Representante del claustro en el CPR
 Responsable de proyectos (Plan de salud, Riesgos laborales, etc.)
 Responsable de medios informáticos.

I. ENTORNO Y CONTEXTO DEL CENTRO

Señale en qué medida estas afirmaciones se encuentran en el centro educativo donde desarrolla su labor docente.

1.	El centro cuenta con servicios a su alrededor (centros deportivos, centros sociales, zonas verdes, ONGs, otras instituciones, etc.)	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
----	--	-----------------------------	-----------------------------

2.	El centro mantiene relaciones con los/as servicios/instituciones del entorno	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
3.	La mayoría de las viviendas del barrio se encuentran en buen estado	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
4.	Entre el alumnado matriculado en el centro se encuentran estudiantes provenientes de otros países	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
5.	Entre el alumnado matriculado en el centro se encuentran estudiantes provenientes de otras comunidades	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
6.	El centro cuenta con Asociación de Madres y Padres (AMPA) de alumnos/as	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
7.	El AMPA del centro se reúne con asiduidad con el profesorado	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
8.	<p>¿Con qué frecuencia?</p> <p>Una vez cada dos meses <input type="checkbox"/></p> <p>Una vez cada tres meses <input type="checkbox"/></p> <p>Una vez cada cuatro meses <input type="checkbox"/></p> <p>Una vez cada curso académico <input type="checkbox"/></p>		
9.	En el AMPA están representadas todas las “culturas” existentes en el centro	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
10.	El AMPA participa en la resolución de conflictos que se desarrolla en el centro	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
11.	El AMPA participa en la resolución de conflictos que se desarrolla en el aula	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
12.	Las familias de diferentes grupos culturales toman parte en los órganos de participación y toma de decisiones del centro	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
13.	¿Existe alguna normativa que regule la convivencia en el centro?	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
14.	¿Conoce la normativa de convivencia del centro?	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
15.	Las normas de centro fomentan el conocimiento entre “culturas”	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
16.	El profesorado del centro trabaja de forma cooperativa	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
17.	El currículum escolar responde a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
18.	El currículum escolar atiende los diferentes intereses del alumnado	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
19.	El tratamiento de la diversidad cultural está integrado en el currículum de centro	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
20.	El centro realiza programas específicos de atención a la diversidad cultural	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
21.	El centro realiza actividades específicas/puntuales de atención a la diversidad cultural	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
22.	El profesorado participa activamente en las actividades de atención a la diversidad	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
23.	¿Qué programas y/o actividades se desarrollan en torno a la diversidad cultural en tu centro?		

24.	¿Para qué se desarrollan estos programas y/o actividades?
25.	¿Qué opinión le merecen estos programas y/o actividades?
26.	Otros comentarios:

II. CONCEPTUALIZACIÓN: DIVERSIDAD CULTURAL

1.	¿Qué entiende usted por diversidad cultural?		
2.	¿Podría indicarnos la procedencia del alumnado de su aula?		
3.	¿Qué conoce de las “culturas” de su aula?		
4.	Conoce el Proyecto Educativo de Centro	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
5.	Sabe si el Proyecto Educativo de Centro de su centro hace mención a la diversidad cultural	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No

Señale en qué medida estas afirmaciones se encuentran en el centro educativo donde desarrolla su labor docente, teniendo en cuenta que 1. Es en desacuerdo y 4. Totalmente de acuerdo.

1. En desacuerdo. 2. Poco de acuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo.

6.	La figura de un/a mediador/a intercultural en el centro es positiva	1	2	3	4
7.	La diversidad cultural otorga al centro/aula valores positivos	1	2	3	4
8.	Las dificultades encontradas entre el alumnado extranjero-inmigrante se producen por:				
	Incorporación tardía al centro	1	2	3	4
	Desconocimiento de la lengua vehicular	1	2	3	4
	Conocimientos científicos – académicos	1	2	3	4
	Religión	1	2	3	4
	Comunicación con la familia	1	2	3	4
	Otras	1	2	3	4
9.	La diversidad cultural del alumnado dificulta la convivencia en el centro	1	2	3	4
10.	En su centro existe una preocupación por profundizar en el conocimiento de las diferentes culturas existentes en el mismo	1	2	3	4
11.	Me mantengo actualizado en el conocimiento en torno a otras “culturas” en el desarrollo de tu práctica docente	1	2	3	4
12.	El material escolar incluye diferentes puntos de vista sobre las “culturas”	1	2	3	4
13.	Colaboro con ONGs, Asociaciones, etc. fuera del centro que me ayudan a conocer la diversidad cultural de mi aula	1	2	3	4
14.	Mi centro se preocupa por favorecer las relaciones entre familias nacionales y las familias de alumnos extranjeros	1	2	3	4
15.	Otros comentarios:				

III. FORMACIÓN DOCENTE

1.	Indique qué asignaturas en torno a la diversidad cultural cursó en su periodo de formación inicial
2.	Indique qué cursos, talleres, actividades,... en torno a la diversidad cultural cursó para completar su formación inicial durante los estudios universitarios
3.	Indique qué tipo de formación continua específica en torno a la diversidad cultural recibe
4.	Indique por parte de quien recibe dicha formación (CPR, Centro Educativo,...)

Señale en qué medida estas afirmaciones atienden a su formación docente, teniendo en cuenta que 1. Es en desacuerdo y 4. Totalmente de acuerdo.

1. En desacuerdo. 2. Poco de acuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo.

5.	Es necesaria una formación específica en atención a la diversidad cultural durante la formación inicial	1	2	3	4
6.	La formación inicial recibida se corresponde con la realidad que vive diariamente en el aula	1	2	3	4
7.	El centro atiende las necesidades formativas del profesorado	1	2	3	4
8.	La formación en técnicas y resolución de conflictos desde el centro es necesaria	1	2	3	4
9.	Las competencias en mediación intercultural son necesarias para el desarrollo de mi labor en el aula	1	2	3	4
10.	La diversidad cultural dificulta el desarrollo de las clases con normalidad	1	2	3	4
11.	Son necesarios más recursos humanos para atender la diversidad cultural en el centro	1	2	3	4
12.	Se necesitan más recursos materiales para atender la diversidad cultural en el centro	1	2	3	4
13.	Comparto opiniones, inquietudes, tareas, etc., con otros docentes del centro	1	2	3	4

14.	Participo activamente en foros, actividades, congresos, etc., con otros docentes de otros centros educativos	1	2	3	4
15.	El centro atiende las necesidades formativas específicas del profesorado	1	2	3	4
16.	Otros comentarios:				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 7:

ENTREVISTA PROFESORADO

Datos del informante:

Fecha:

Lugar:

Duración:

Titularidad del centro:

Edad:

Sexo:

Titulación:

Año:

Universidad:

Comentario/ Observación u otros aspectos a destacar:

I. ENTORNO Y CONTEXTO DEL CENTRO

1. ¿Cuál es el contexto, entorno fuera de la escuela? Características socioeconómicas, culturales, religiosas, recursos existentes.
2. Alumnado matriculado. Descripción de la población escolar. ¿Cuál es la realidad del alumnado?
3. Relación entre la escuela, la comunidad y otro tipo de profesionales, entidades, instituciones.
4. ¿Cuál es el clima en el centro a propósito de la población escolar extranjera?

II. CONTEXTUALIZACIÓN: DIVERSIDAD CULTURAL

5. ¿Podrías explicar qué entiende Ud. por diversidad cultural, atención a la diversidad cultural, interculturalidad?
6. Dificultades y potencialidades que acompañan a la diversidad cultural en su aula. ¿Cuáles son las dificultades que encuentra a la hora de desempeñar su labor como docente dentro del aula respecto a la diversidad del alumnado?
7. ¿Cuáles serían las necesidades/limitaciones de la escuela para la atención a la diversidad cultural? Para el fomento de la interculturalidad....?
8. ¿Realiza el centro algún tipo de acción, proyecto, actividad, en relación a la diversidad cultural? ¿Se realizan a nivel de centro?, ¿Se realizan a nivel de aula?, ¿Cuáles son?, ¿En qué momento se realizan?, ¿Cómo se desarrollan?, ¿Quién participa?, ¿Cómo crees que se debería tratar la diversidad cultural?, ¿Qué haría falta para la mejora?

III. FORMACIÓN DOCENTE

9. Describa su formación académica, tanto inicial como permanente, en torno a la diversidad cultural y su atención educativa.
10. ¿Cuándo se realizó? ¿Dónde? ¿Por parte de quién?
11. ¿Cree necesaria una formación específica en diversidad cultural?, ¿Por qué? ¿Qué tipo de formación, temáticas?
12. ¿Cuáles serían las necesidades formativas que demanda en relación a la diversidad cultural?

13. Recibe actualmente algún tipo de formación por parte del centro en relación con estas temáticas.
14. ¿Cree que la formación paliaría las dificultades que a nivel de aula/centro puede encontrar en torno a la atención a la diversidad cultural?
15. ¿Qué competencias cree necesarias para desarrollar una labor acorde con las necesidades educativas actuales en relación con la diversidad cultural?