

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Máster en Comunicación y Educación en la Red

Especialidad de Educación Digital

La educomunicación en las aulas interculturales: la importancia del papel docente. Estudio de caso en un centro educativo de Educación Primaria. Propuesta pedagógica basada en el MOOC.

Trabajo Fin de Máster

Mayo 2020

Autoría: Rebeca Pérez Terán

Dirección: Dr Tiberio Feliz Murias

“Yo y el otro, o nosotros y los otros, son dos mundos que se reflejan mutuamente. La relación con nosotros depende de la manera de mirarnos con los otros y la relación con éstos del modo de mirarnos a nosotros mismos.”

Norbert Bilbeny.

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster tiene el objetivo principal de conocer si existe una verdadera educomunicación intercultural en las aulas de un colegio de Educación Primaria situado en la comunidad autónoma de Cantabria. Hemos encontrado la necesidad de investigar a cerca de la educación intercultural, ya que consideramos que actualmente no se le está dando la importancia que merece y por tanto, no se está realizando una verdadera inclusión de los alumnos extranjeros en el sistema educativo.

Proponemos para ello, comprobar si esta hipótesis es cierta, mediante el estudio de diferentes investigaciones y autores, así como la realización de una investigación etnográfica cualitativa, desde la perspectiva docente. Y finalmente, añadir una propuesta pedagógica de intervención fundamentada en un modelo de transformación educativa, basada en conceptos como la “Educomunicación”, el “Ulearning” y el “MOOC”, con el objetivo de lograr que tanto docentes como alumnos sean competentes interculturalmente.

Palabras clave: interculturalidad, investigación etnográfica, perspectiva docente, educomunicación, Ulearning, MOOC.

ABSTRACT

The main aim of this master final project is to discover if a real intercultural educommunication exists in the classrooms of a Primary Education school located in Cantabria. We have found the necessity to do an investigation about intercultural education due to the fact that we consider that, at this moment, it is not having the importance it deserves and, therefore, a real inclusion of the foreign students in the education system is not being realized.

To achieve this aim, we propose to confirm if this hypothesis is true through a study of different investigations and authors, as well as the development of a qualitative ethnographic investigation, from a teacher’s perspective. Finally, we will add a pedagogical intervention proposal founded on a educative transformation based on concepts such as “Educommunication”, “Ulearning” and “MOOC”, with the goal of making teachers and students to be intercultural competent.

Keywords: interculturality, ethnographic research, teaching perspective, educommunication, Ulearning, MOOC.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1 CONCEPTUALIZACIÓN	7
2.1.1 Educación Intercultural	7
2.1.2 Inclusión Educativa	9
2.1.3 Etnografía Educativa	10
2.2 ANTECEDENTES	11
2.2.1 Investigaciones relevantes	14
2.3 AULAS INTERCULTURALES	18
2.3.1 ¿Inmigrante o extranjero?	18
2.3.2 Aulas heterogéneas	19
2.3.3 Problemáticas	21
2.4 EL PAPEL DEL DOCENTE EN LAS AULAS INTERCULTURALES	23
2.4.1 Fases de aculturación	26
3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	27
3.1 CALENDARIO DE TRABAJO	28
3.2 CONTEXTUALIZACIÓN	29
3.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	30
3.3.1 Objetivo general	30
3.3.2 Objetivos específicos	30
3.4 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	30
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	32
3.5.1 Identificación y justificación	32
3.6 ANÁLISIS APLICADOS	33
3.7 RESULTADOS	34
3.8 DISCUSIÓN	43
3.9 CONCLUSIONES Y VALORACIONES CRÍTICAS	48
3.10 LIMITACIONES	50
4. PROPUESTA PEDAGÓGICA	51
4.1 DESTINATARIOS	51
4.2 JUSTIFICACIÓN	52

4.3 CARACTERÍSTICAS	53
4.3.1 Modelo de transformación educativa	53
4.3.2 Ulearning	54
4.3.3 MOOC	55
5. CONCLUSIONES FINALES	57
6. REFERENCIAS	60
6.1 BIBLIOGRAFÍA	60
6.2 WEBGRAFÍA	61
7. ANEXOS	64
7.1 CUESTIONARIO PARA DOCENTES	64
7.2 ANÁLISIS DE DATOS MEDIANTE LA CATEGORIZACIÓN	65

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación vamos a presentar es un trabajo de investigación que nace con el objetivo de conocer cuál es la situación actual en las aulas interculturales y si existe una verdadera educomunicación intercultural, entendida ésta como la inclusión de las distintas culturas en las aulas, desde el punto de vista docente.

Como veremos, consta de tres partes claramente diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas. La primera, la constituye una fundamentación teórica. Partimos de mi modesta y breve experiencia como docente, mediante la cual he comprobado que la interculturalidad no se está trabajando correctamente en las aulas con respecto a la educación e inclusión intercultural. Esta impresión personal será avalada por varios estudiosos, que concretan dicha idea con sus motivos y consecuencias. Además de dedicar unos capítulos a las aulas interculturales, también desarrollaremos una parte teórica destinada a la evolución de la educación intercultural en España así como investigaciones relevantes sobre la interculturalidad en las aulas desde distintas perspectivas; y finalmente al papel del docente en dichas aulas, aspecto importante en nuestro estudio de investigación.

La segunda parte está formada por un diseño de investigación que hemos llevado a cabo de manera real, en un colegio público de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Esta investigación, que más adelante desarrollaremos, ha tenido un carácter cualitativo y hemos podido recoger información sobre cómo se encuentra la situación actual en las aulas interculturales, desde una perspectiva docente.

La tercera parte será una propuesta didáctica en la que desarrollaremos una propuesta pedagógica de intervención, concretada en un modelo de transformación educativa apoyada en los conceptos de “Educomunicación”, “Ulearning” y “MOOC”, adquiridos en el Máster “Comunicación y Educación en la Red”.

Seguidamente, habrá un apartado de “conclusiones”, en el que daremos cuenta, a modo de relación, de todo lo que se ha explicado en esta introducción y donde, de una manera crítica, valoraremos el trabajo realizado. Añadiremos, posteriormente, las referencias (bibliografía y Webgrafía) especializadas que hemos utilizado y, finalmente, una última sección dedicada a los anexos, en donde adjuntaremos principalmente el cuestionario de nuestra investigación.

Mostraremos, a lo largo de las páginas siguientes, el fruto del trabajo realizado con esfuerzo, ilusión y rigor, en el deseo de que esta investigación sirva para aportar una nueva perspectiva sobre la educomunicación intercultural en las aulas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN

Este trabajo de investigación se encuentra circunscrito en un marco teórico, sin el cual no es posible entender el conjunto de la investigación.

Este estudio se ha centrado en el conocimiento y la comprensión sobre cómo se trabaja actualmente en las aulas interculturales y si existe o no una verdadera inclusión intercultural. Por este motivo, en los siguientes sub apartados realizaremos una aproximación y profundizaremos en aquellos conceptos que nos van a permitir situarnos en el contexto apropiado, el de las aulas interculturales.

2.1.1 Educación intercultural

Antes de llegar a la educación intercultural debemos detenernos en el concepto clave, puente de todos los demás, la interculturalidad.

Existen diferentes y numerosas definiciones de interculturalidad, pero en este trabajo de investigación centrado en el ámbito educativo, queremos ir más allá de un concepto simple como: “interacción entre las distintas culturas favoreciendo la integración y convivencia entre ambas” (Federación de enseñanzas de CC.OO de Andalucía, 2010). La interculturalidad no puede reducirse a un concepto simple, sino que para Walsh (2006: 21):

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente.

Debemos entender por tanto, la interculturalidad no solo como el conjunto de culturas, sino como un proceso en el que cada individuo de esa cultura va construyendo su propio

conocimiento sobre el otro de manera crítica. Esto requiere entrenamiento, ya que se necesita de habilidades como la empatía, la resiliencia o el compañerismo.

Como ya conocemos la escuela es reproductora de la sociedad en la que vivimos y por tanto, hoy en día podemos hablar de escuelas interculturales, donde existe una gran cantidad de alumnado extranjero. Incluso, podemos afirmar que en algunas de las aulas de España hay más alumnos foráneos que autóctonos. Este dato nos lleva hasta el siguiente término en el que debemos detenernos, la educación intercultural.

Citado por Aguado, sostiene Arroyo (2013: 153) que la educación intercultural es:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

En otras palabras, la educación intercultural es una actitud, la que cada uno de nosotros tenemos a la hora de convivir con los “otros” en la sociedad. Además, sostiene Besalú (2002: 71): “es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad”.

La finalidad de la educación intercultural es superar las diferencias culturales de las personas, conociendo, comprendiendo y reflexionando sobre las mismas, para alcanzar una educación global e inclusiva, dónde entendamos que el pluralismo cultural es algo intrínseco de las sociedades y lo utilicemos para enriquecernos y como un gran instrumento educativo.

Por tanto, queda ya superada la idea de que la educación intercultural es solo para los alumnos inmigrantes, sino que se trata de la puesta en marcha de un proyecto educativo para todos. Al decir todos, nos referimos a todos los miembros que componen la comunidad educativa: alumnado, docentes y familias; ya que cada componente tendrá un papel esencial para lograr una verdadera educación intercultural y lo que ello implica, alcanzar la inclusión educativa, que a continuación desarrollaremos.

2.1.2 Inclusión educativa

En un primer momento, el término “inclusión” se utilizó en las escuelas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la actualidad dicho concepto abarca a la educación en general, en todos sus ámbitos.

Pero, ¿a qué alude este concepto? Según Ainscow, Booth y Dyson (2006: 25) la inclusión educativa es:

El proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

A partir de esta definición podemos reflexionar sobre algunos aspectos importantes. En primer lugar, la revisión sistemática de la práctica escolar. La educación está en constante cambio, al igual que la sociedad, y es deber de los centros educativos, estar actualizados y preparados para asumir dichos cambios y poder dar una respuesta a todas las situaciones que nazcan de ellos.

En segundo lugar, la idea de que todo el alumnado participe en la vida escolar. Es decir, no solo aquellos que son de origen extranjero, o no solo aquellos que tienen dificultades o necesidades educativas, sino que la inclusión educativa es de una escuela de todos y para todos.

Pero entonces, ¿cuál es el verdadero problema de la inclusión en la escuela? Pues se debe a que aunque hoy en día todos los alumnos tienen acceso a las escuelas no se garantiza que los discentes aprendan del mismo modo y tampoco que vivan las mismas experiencias. Sostiene Parrilla (2002: 17):

En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas.

Podemos afirmar entonces, que el papel de los docentes en las aulas interculturales es fundamental para lograr minimizar las desigualdades que por distintos factores estamos observando que se siguen produciendo en las aulas.

En definitiva, el concepto de educación intercultural así como el de inclusión educativa, están estrechamente vinculados. El objetivo final de nuestra escuela actual es la unión de ambos términos formando uno propio “educación interculturalmente inclusiva”. O lo que en palabras de García y Goenechea (2009: 35), podríamos definir como:

Un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Para ello, los centros más que ir aplicando un simple conjunto de actuaciones tendrán que ir identificando que barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando propuestas educativas coherentes en el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa.

2.1.3 Etnografía educativa

Según Goetz y LeCompte (1988: 29) la etnografía: “es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano”.

La etnografía busca aproximarse, entender y describir los fenómenos sociales de “ahí fuera”. O dicho de otro modo, en palabras de Angrosino (2012: 35): “la etnografía es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias”.

Es en la década de los setenta cuando se introduce la etnografía en la educación y se comienza a trabajar e investigar a personas en ambientes escolares. Era la mejor forma de conocer y comprender de primera mano qué piensan y cómo actúan los diferentes agentes de la comunidad educativa. Para Guido (2014: 6) la etnografía en educación: “permite develar capas de la realidad social, valorar el contexto en el que se produce la interacción: situación, momento y lugar, y proporcionar elementos para la transformación de las prácticas pedagógicas.”

Esta definición de Guido pone el énfasis en que una investigación etnográfica en educación no puede ser sólo una mera descripción y comprensión del contexto escolar y

de los hechos que allí ocurren, sino que tiene que estar encaminada a una mejora de la intervención pedagógica.

Por tanto, ¿cuál es la finalidad de realizar una investigación etnográfica en educación? Pues como no puede ser de otro modo, el objetivo principal es mejorar la práctica educativa, o en palabras de Maturana y Garzón (2015: 200): “mejorar la realidad educativa”.

Cualquier investigación etnográfica debería servir no solo para conocer una situación o hecho concreto sino que además debería poder aportar nuevos datos para transformar la realidad estudiada. En el caso del ámbito escolar no cabe duda, la información recogida debe aportar la información necesaria como para poder realizar una propuesta de mejora.

Una etnografía educativa puede ser realizada por investigadores de distintas disciplinas, pero se ha observado que generalmente son los docentes, los que partiendo de su propia realidad en la que observan que existe alguna problemática, se deciden a investigar y convertirse en investigadores etnográficos. En estos casos el docente investigador se convierte en el principal instrumento de la investigación. Citado por Álvarez, sostiene Maturana y Garzón (2015: 202): “[...] el investigador es un reconstructor de la realidad, cuyo trabajo exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado”. Analizaremos más adelante, como el papel del docente es de suma importancia para dar respuesta a la realidad social y problemáticas de las aulas.

En definitiva, podemos afirmar que los colegios son el lugar donde los niños, a través de las diferentes interacciones con los otros, forman parte de una sociedad, la que ellos mismos crean. Por lo tanto, el ámbito educativo es el contexto ideal para llevar a cabo una investigación etnográfica.

2.2 ANTECEDENTES

Es momento de hacer un repaso sobre cómo ha sido la evolución y el desarrollo de la interculturalidad en España, centrándonos en el ámbito educativo.

Todo comenzó en los años ochenta. En este periodo, en Europa surgieron los primeros estudios de investigación, acerca de cómo y qué implicaciones estaba teniendo la inmigración y la diversidad cultural en la educación. Fue un punto de inflexión ya que se empezó a tener conciencia sobre la transformación cultural que los países estaban

viviendo, debido al fenómeno migratorio. Al hilo, citado por Botey y recogido por Fernández (2014: 9): “la historia de la humanidad es una historia de migraciones, de movimientos de población de una esquina a otra del planeta”.

Sin embargo, en España no es hasta los años 90 cuando comenzamos a mostrar interés por dicho fenómeno. Bien es cierto que hasta ese momento habíamos sido un país emisor de inmigrantes y que a partir de entonces nos convertiríamos en un país receptor. Esto suponía que en adelante comenzaríamos a tener mayor presencia de alumnado extranjero en nuestras aulas. (Rodríguez, 2009).

Fue en 1992 el año clave para la educación intercultural tal y como la entendemos hoy en día. En este año se crea el “Informe sobre la Educación Intercultural en España”, promovido por el hasta entonces llamado Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). En este informe se comienzan a trabajar con líneas de investigación referentes a conocer y comprender el fenómeno intercultural mediante estudios de investigación, con el fin de mejorar la estructura educativa de las aulas españolas. (Rodríguez, 2009).

Dos de las leyes educativas que fomentaron el estudio y la investigación por temas referentes al alumnado inmigrante fueron la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Y esto es porque en ellas se refleja la importancia de comenzar a dar una respuesta a las necesidades de este alumnado. Particularmente lo LOGSE fue la que introdujo contenidos transversales como la “Educación para la paz” y la “Educación moral y cívica”, que hoy en día se siguen trabajando en las escuelas.

Entre 1992 y 1998 fueron muchas las investigaciones realizadas por expertos y aunque estos estudios mostraban muchas limitaciones como por ejemplo la poca formación del investigador, dado que era un tema muy reciente, o el propio sesgo ideológico y cultural que podía tener el investigador, se obtuvieron conclusiones significativas sobre los fenómenos de la interculturalidad en las aulas. Dichas conclusiones hacen alusión a la discriminación y marginalidad, a los escasos recursos disponibles, a la falta de formación por parte del profesorado y si me permiten, la más significativa: “la mayoría de los centros no atiende a la diversidad étnica de sus alumnos desde el Proyecto Educativo y las programaciones de aula, por lo que el derecho a la diferencia es un objetivo lejano”. (García, s.f).

A partir del año 2000 se construye un nuevo enfoque de investigación sobre la educación intercultural. Son diversos los autores que realizan estos estudios de investigación, entre los que destacan: Bartolomé y Cabrera (2003), Bartolomé (2004), Buendía, González y Pozo (2004); Naval (2003) y Soriano (2004). Los resultados de estas investigaciones dieron lugar a un nuevo paradigma que recibe el nombre, citado por Abdallah y recogido por Rodríguez (2009: 3): “paradigma intercultural y desde el cual la ciudadanía intercultural, la identidad étnica y los procesos de aculturación son temáticas que actualmente están recibiendo una considerable atención por parte de los investigadores en este ámbito”.

Es en esta década dónde se pone de manifiesto la necesidad de transformar o reestructurar la práctica educativa para poder dar respuesta a la diversidad cultural que existe en las aulas. Fue Martín en 2003 y citado por Caselles (2004: 12) el que señaló que: “en las sociedades del siglo XXI es difícil hablar de calidad educativa si no se incluye la equidad”. Es decir, se pone de manifiesto la estrecha relación entre interculturalidad y equidad.

En resumen, desde los años 90 se vienen realizando diferentes investigaciones, sobre los aspectos de la interculturalidad y sus consecuencias en el ámbito educativo. Todos estos autores e investigadores están de acuerdo en que desde un principio se le dio importancia a lo que el fenómeno migratorio supone en una sociedad. Sin embargo, hay que destacar que es desde el año 2000 dónde las investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de cambiar la estructura de la práctica educativa para poder atender las problemáticas que el alumnado foráneo tiene. En la actualidad, se siguen realizando investigaciones ya que la escuela es una microsociedad que está en constante cambio y por tanto, cada día surgen nuevas problemáticas a las que dar respuesta. Pero, si algo coinciden todos los autores, desde los primeros hasta los más recientes es que cuando se habla de interculturalidad en educación también se habla de calidad, equidad, igualdad de oportunidades, inclusión, respeto...en definitiva, de una escuela de todos y para todos.

A continuación, vamos a presentar los resultados de tres investigaciones que servirán como antecedentes a nuestro estudio de investigación así como serán la base para las comparaciones que realizaremos en el apartado de “discusión”, una vez elaborados los resultados de nuestra investigación etnográfica.

2.2.1 Investigaciones relevantes

Hasta la actualidad son muchos los estudios de investigación que se han llevado a cabo. Esto nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión. ¿Qué resultados significativos se han obtenido sobre la educación intercultural en los últimos años? ¿Cómo está actualmente la situación de la interculturalidad en las aulas? A continuación, mostraremos los siguientes resultados.

En 1979, Luis Ramiro Beltrán, Vicepresidente de la Asociación Internacional para Investigación en Comunicación de Masas (IAMCR), realizó un estudio de investigación sobre la naturaleza de la comunicación, además de reformular las bases para el logro de una comunicación horizontal en las relaciones social. En este estudio tuvo en cuenta a autores pioneros de la temática como Paulo Freire cuyo legado, aunque pueda parecer asombroso siendo vigente en algunos de los modelos de escuela actual.

Uno de los resultados expuestos por Beltrán (1981: 32): “la comunicación horizontal es, en lo conceptual, exactamente lo opuesto a la comunicación vertical. Pero, en forma realista, la primera no debería considerarse sustitutoria de la última”.

Otra de las conclusiones relevantes es que para Beltrán (1981: 32): “el diálogo no siempre es posible (...) a menudo, el monólogo es inevitable y a veces inclusive se torna necesario, dependiendo de diversos propósitos y circunstancias”.

Finalmente, concluye Beltrán con la siguiente idea (1981: 32-33): “idealmente todas las comunicaciones deberían ser horizontales. En la práctica esto no siempre es posible ni tal vez siquiera deseable. Por tanto, si la comunicación vertical tiene que permanecer en escena hasta cierto punto, lo que de ninguna manera debe suceder es que sea manipuladora, engañosa, explotadora y coercitiva”.

María José Díaz-Aguado, catedrática de la Universidad Complutense de Madrid, en su artículo publicado en 2004 bajo el título “Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente.”, señala una serie de reflexiones basadas en numerosas investigaciones realizadas previamente, que vamos a tener en cuenta para este trabajo de investigación.

En primer lugar, con respecto a las problemáticas que tienen los docentes en las aulas señala Díaz-Aguado (2004: 60-61):

Cabe considerar el incremento de las dificultades que el profesorado (...) describe en los últimos años: como falta de motivación en el alumnado, indisciplina e incluso violencia, estrechamente relacionados con el incremento del sentimiento de fracaso escolar que se detecta entre los/as alumnos/as. Estos reflejan que los mecanismos tradicionales de estructuración de la escuela: (presión hacia la homogeneidad y obediencia incondicional a la autoridad del profesorado, no funcionan, porque su contradicción con los valores democráticos, es hoy, en la sociedad de la información, más insostenible que nunca.

Además, pone de manifiesto que el aislamiento y la exclusión social siguen teniendo un papel relevante en las aulas. Para Díaz-Aguado (2004: 61-62):

Los estudios realizados en contextos tradicionales reflejan que el hecho de que todos los individuos asistan a ellas hasta una determinada edad no garantiza el principio de igualdad de oportunidades. En la mayoría de las clases suele haber un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos y otro pequeño grupo, en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías en desventaja (respecto al acceso a los recursos económicos y sociales disponibles en esa sociedad), que no consigue ninguno.

Asimismo, esta autora recuerda que la integración de contenidos interculturales en las aulas sigue siendo insuficiente ya que la forma en la que se introducen se reduce a pequeñas actividades aisladas carentes de significatividad. Sostiene Díaz-Aguado (2004: 67):

Esta reducción está estrechamente asociada a la falta de recursos metodológicos para llevarla a la práctica y que representa actualmente uno de los principales obstáculos para su desarrollo (...) de manera que trivializa su significado, transmite la idea de que afecta solamente a determinadas materias y profesores o de que puede aplicarse simplemente añadiendo una lección. Los análisis más críticos planteados hacia esta conceptualización inadecuada de la educación intercultural, denominada a veces como folclórica, resaltan su superficialidad e, incluso, la deformación y estereotipos sobre las culturas minoritarias (...).

Llegamos al 2009 y es Rosa María Rodríguez Izquierdo, catedrática y actual docente en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), la que realiza un estudio de investigación acerca de las investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre la educación intercultural en España. Hace un repaso por ellas y además, incluye los campos abiertos y limitaciones

que encuentra en ellas. Algunos de los datos más relevantes para nuestra investigación etnográfica posterior son los siguientes:

En primer lugar, destaca la poca investigación lleva a cabo desde una perspectiva pedagógica. Rodríguez (2009: 18) sostiene: “la mayoría de las investigaciones se preocupan todavía de describir la realidad más que de intentar explicarla o de plantear nuevos modelos de intervención, y se reduce aún más el número de las que se plantean cambiarla y aportar pautas de intervención para la práctica educativa”.

Además, Rodríguez (2009: 19) añade: “en la mayor parte de las investigaciones revisadas, se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto (la población inmigrante)”.

Asimismo, Rodríguez (2009: 20) destaca: “en esta tarea de proyectar y hacer efectiva la educación intercultural en la escuela, el papel del profesorado es fundamental. El profesorado desempeña un papel clave para la comprensión del carácter multicultural de nuestras sociedades”. Además añade:

El sistema escolar asegura la incorporación a la escuela de todos los niños y niñas en la etapa de escolaridad obligatoria, no garantiza de igual modo que todos disfruten de la misma experiencia escolar en cuanto a la calidad y riqueza de lo que se vive en la escuela, de cómo y qué se aprende en ella.

En el año 2011, Juan José Leiva, doctor en Psicopedagogía y profesor actualmente en diferentes universidades españolas, realizó un estudio de investigación cualitativo, llevado a cabo con docentes en España, titulado “La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural”. Las conclusiones más relevantes fueron las siguientes.

En primer lugar, con respecto a la formación de los docentes para lograr ser competentes en interculturalidad afirmó Leiva (2011: 55): “resulta ineludible afirmar que la formación del profesorado en educación intercultural es básica (...). Esta formación no sólo puede ir exclusivamente dirigida al colectivo docente sino para toda la comunidad educativa, y es que todos somos piezas claves y singulares para avanzar hacia la interculturalidad.”

En segundo lugar, en referencia al enriquecimiento que conlleva la diversidad del aula Leiva (2011: 55) sostiene: “si pretendemos construir aulas y escuelas interculturales,

porque creemos que es en sí mismo un propósito ineludible al que debe responder hoy en día la vida de todos los centros educativos, es imprescindible asumir la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la propia convivencia social y educativa.”

Recientemente en el 2017, Andrés Escarbajal y Juan José Leiva, investigadores sobre el fenómeno de la interculturalidad en la educación, publicaron en la revista “Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado”, un estudio realizado en España titulado “La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España)”.

Para empezar, en este estudio de investigación ponen el acento en el término “competencia intercultural” que para Escarbajal y Leiva (2017: 284): “son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que deben poseer los profesionales de la acción social complementados por los valores que forman parte de una sociedad pluricultural y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos”. Además, añaden Escarbajal y Leiva (2017: 286): “(...) en la medida en la que la persona que reconoce las diferencias culturales favorece un proceso de intercambio y convivencia, generando un aprendizaje y enriquecimiento entre los individuos de las culturas que interactúan”.

Más adelante muestran los resultados del estudio de investigación, realizado a 75 docentes que trabajaban en ese momento con alumnado extranjero, de los cuales vamos a mostrar sólo aquellos verdaderamente interesantes para este trabajo y que fueron los siguientes:

“El 71,3% le preocupa no disponer de conocimientos, habilidades o estrategias que orienten su labor profesional hacia la filosofía de la interculturalidad. De ese total, el 38% le preocupaba mucho (valor máximo)”. (Escarbajal y Leiva, 2017).

“El 85,3% de los encuestados manifiestan la importancia de que los profesionales que trabajan con personas inmigrantes deban recibir necesariamente una formación específica sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad. De ese total, el 60% lo considera muy importante (valor máximo)”. (Escarbajal y Leiva, 2017).

“El 86,7% del total de los encuestados destacan que el conocimiento de otras culturas es una competencia profesional general importante para enfrentarse a los retos de su trabajo. El 52% de ese total lo considera muy importante (valor máximo)”. (Escarbajal y Leiva, 2017).

Gracias a los resultados anteriormente mencionados, los autores llegaron a la siguiente conclusión, la cual será relevante y de guía para la propuesta pedagógica que más adelante señalaremos en este trabajo de investigación.

Sostienen Escarbajal y Leiva (2017: 289): “los resultados de esta investigación corroboran que los profesionales de la acción social no están suficientemente formados en competencias interculturales, y son relativamente poco expertos en el trabajo con personas inmigrantes, cuestión en principio bastante lógica porque la explosión demográfica de la inmigración es también relativamente reciente”. Además, señalan que (2017: 289-290): “la inmensa mayoría de los profesionales dice conocer el significado de interculturalidad y la educación intercultural, así como la filosofía de trabajo que suponen las mismas, aunque hemos de señalar que ese pretendido conocimiento no se traduce en explicaciones claras de lo que ello significa ni en prácticas adecuadas”. Asimismo, añade (2017: 290): “(...) surgen las lamentaciones por la falta de equipos multi-profesionales comprometidos. Esto, entre otras cosas, quiere decir que aún falta mucho camino por recorrer en el mundo de los equipos interdisciplinares”.

Los resultados de la revisión de los antecedentes así como la profundización en los tres estudios de investigación intercultural analizados, muestran que la verdadera educación intercultural todavía no es un hecho en España y que tiene muchas limitaciones en el ámbito educativo. En el apartado de la investigación etnográfica descubriremos si las afirmaciones de los diferentes autores extraídas en sus investigaciones, siguen teniendo fundamento en la actualidad.

2.3 AULAS INTERCULTURALES

Diferentes investigaciones avalan que en la actualidad y de manera progresiva existe un aumento de la inmigración en España. En algunos casos son familias que buscan nuevas oportunidades, tanto para ellos mismos como para sus hijos. Esto tiene como consecuencia el aumento del alumnado extranjero en las aulas y con ello la necesidad un nuevo enfoque del sistema educativo.

2.3.1 ¿Inmigrante o extranjero?

En primer lugar, debemos detenernos en la siguiente cuestión: ¿todos los alumnos inmigrantes son extranjeros? Sostiene Soto (2006: 16) que se considera inmigrante a: “aquellas personas que se desplazan, en algún momento de su vida o en más de un momento, de un lugar a otro, con independencia de los motivos que los lleven al

desplazamiento y de la nacionalidad que tengan”. Además afirma Soto (2006: 16) que un individuo extranjero: “es la persona con nacionalidad distinta a la del país en el que se reside”.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estas definiciones la respuesta a la cuestión anterior sería negativa. No todos los inmigrantes son extranjeros y no todos los extranjeros son inmigrantes. Y por consiguiente ni todos los alumnos inmigrantes son extranjeros, ni todos los alumnos extranjeros son inmigrantes. Esta afirmación la vamos a mostrar a través de los siguientes ejemplos.

Por un lado, en un aula puede haber un alumno andaluz (español), que ha venido a vivir a Cantabria. Es un hecho que los andaluces, a pesar de compartir una cultura común, la española, tienen una subcultura distinta que las personas del norte del país. Este alumno andaluz, por ende, sería un alumno inmigrante con unas costumbres, clima e incluso con un acento y vocabulario diferente, al que también habría que darle una respuesta educativa desde las aulas.

Por otro lado, en el aula podemos tener un alumno marroquí que haya nacido en Marruecos y por lo tanto se consideraría un alumno extranjero. O bien, un alumno marroquí que haya nacido en España pero que sus costumbres, idioma y cultura sean distinta a la española. Este último sería considerado un alumno extranjero ya que su nacionalidad sería la de sus padres, pero éste en ningún momento sería un alumno inmigrante.

Es importante tener claro estos conceptos y darnos cuenta de que en el ámbito escolar se conectan múltiples culturas y no siempre provienen solo de alumnos extranjeros.

2.3.2 Aulas heterogéneas

En las aulas siempre han existido diferencias, dado que cada niño es único y distinto del otro. Citado por Tuts y recogido por Arroyo (2013: 146): “las aulas no son ni han sido jamás homogéneas”.

Podemos decir por tanto, que cada persona tiene su propia cultura y al interactuar con los otros, los cuales también tienen su propia cultura, se desarrolla y evoluciona la cultura general de una sociedad. Pero, ¿qué son las culturas? Sostiene Panikkar (2006: 130):

Todas las culturas son el resultado de una continua fecundación mutua. Las culturas, como la realidad, no son estáticas, sino que están en proceso de transformación

continua. El diálogo entre culturas, así como la labor filosófica de intentar ser conscientes del propio mito, de cuestionarlo y de transformarlo, de encontrar equivalencias entre discursos culturales diferentes, constituye el proceso mediante el cual cada persona humana y cada cultura cooperan al destino de la humanidad y del universo, que, en buena parte, está en nuestras manos. Esta es la dignidad y la responsabilidad humanas.

Es decir, una cultura nunca está definitivamente constituida sino que a través de las relaciones y los intercambios entre los seres humanos, se encuentra en un proceso continuo de construcción.

Son las culturas entonces las que forman la interculturalidad, término explicado en apartados anteriores, y entendido como el proceso en el que cada persona va construyendo su concepto sobre el otro de modo crítico.

Como podemos observar los términos cultura e interculturalidad están conexiónados y no puede entenderse el uno sin el otro.

La interculturalidad puede estar o no concebida y desarrollada en un centro educativo, a través de diferentes actividades o planes, pero lo que es un hecho es que las relaciones interculturales existen en todos los centros educativos actuales de manera cotidiana. Entonces, ¿qué son las aulas interculturales? Después de una profunda investigación hemos creado nuestra propia definición y sería la siguiente:

Las aulas interculturales son espacios democráticos y participativos, dónde se interrelacionan diferentes culturas y dónde se aprende a convivir las unas con las otras, a través de la comprensión, el respeto, la igualdad...teniendo claro que existen diferencias pero se van a aprovechar para enriquecer al conjunto del grupo y aprender los unos de los otros. Además, son espacios de integración en dónde todos nos sentimos parte de un grupo y en el que en algún momento todos vamos a ser los protagonistas. Asimismo, son espacios de dinamización cultural mediante planes y actividades ajustadas a cada contexto escolar. Y finalmente, son espacios de debate, de reflexión, de estudio...el entorno ideal para llevar a cabo investigaciones etnográficas con el objetivo de mejorar la práctica educativa.

En definitiva, actualmente todas las aulas de nuestro país son aulas interculturales y el sistema educativo tiene la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de todos los

alumnos escolarizados, independientemente del origen, cultura, idioma o de la situación social y económica de cada uno de ellos.

A continuación vamos a adentrarnos en las problemáticas que hoy en día se deben tener en cuenta en las aulas interculturales.

2.3.3 Problemáticas

Para poder conocer y comprender cómo son las aulas interculturales primero debemos saber cuáles son las principales dificultades que en ellas se desarrollan.

- Idioma

En algunas ocasiones el alumno inmigrante o extranjero habla un idioma distinto al del país de llegada. Esto es un problema, ya que aunque es cierto que un idioma distinto puede enriquecer el aula, si el maestro sabe cómo sacarle partido, el alumno va a estar limitado para comunicarse con las personas del centro escolar y además, puede dificultar el seguimiento y la evolución escolar.

- Recursos insuficientes

Para trabajar adecuadamente en un aula intercultural se necesitan tanto recursos materiales como recursos humanos. Con respecto a los recursos materiales vamos a centrarnos en las nuevas tecnologías. Estas son una poderosa herramienta de la que podemos disponer para trabajar con los alumnos inmigrantes o extranjeros. Gracias a ellas podemos acercarlos a su cultura, sus costumbres y tradiciones. Citado por Garrote, García y Giménez, sostiene Garrote, Arenas y Jiménez-Fernández (2018: 170): “lo verdaderamente interesante de las TIC no es su grandiosa virtud para facilitarnos información, sino sus oportunidades para crear procesos de comunicación entre personas.” Se ha observado que por un lado, no todos los centros educativos están igual de bien dotados para poder trabajar a través de las TIC debido a una escasez de material, mala conexión a internet...y por otro lado, la desactualización por parte de algunos de los docentes. Si los propios maestros no están formados y no saben cómo utilizar estos dispositivos, difícilmente van a trabajar con ellos en las aulas en el día a día.

Asimismo, en referencia a los recursos personales nos referimos a la figura que debe existir en cualquier centro educativo, que es el maestro coordinador de interculturalidad. Éste es el encargado de realizar a principio de curso el Plan de Interculturalidad y además

de promover y verificar que realmente se pone en marcha dicho plan. Sin embargo, es un hecho que en muchos de los centros interculturales se limita a la realización del Plan de Interculturalidad y de la planificación de la semana intercultural del centro educativo.

- Desigualdades

La escuela es una microsociedad y como en toda sociedad existen diferencias como por ejemplo: clases sociales, culturas, etnia, idioma... Bourdieu y Passeron en su obra “La Reproducción” afirmaron que: “las desigualdades se crean y se reproducen en la escuela, no se dan de forma natural.” (Bourdieu y Passeron, 1995).

Una de estas desigualdades, objeto principal de la este estudio de investigación, es el “cómo se vive en la escuela”. Hoy en día el sistema educativo español garantiza que todos los niños puedan ir a la escuela y recibir una educación pública, gratuita y obligatoria hasta los dieciséis años. Sin embargo, no puede garantizar que el progreso educativo sea de la misma manera en todos los casos, dado que intervienen otros factores como las familias, el entorno, los medios económicos...que no son objeto de este estudio de investigación.

Además, las diferentes culturas, si éstas no son trabajadas y conexionadas de manera correcta, provocan también desigualdades como por ejemplo, la no integración de los alumnos foráneos al grupo mayoritario. Y esta no integración daría paso al término que a continuación vamos a explicar, la exclusión social.

- Exclusión social

Cuando un alumno inmigrante o extranjero no se integra dentro del grupo escolar, en la microsociedad que en la escuela se crea, es cuando se produce la marginación o exclusión social. Citado por Essombra y recogido por Arroyo (2013: 149) la exclusión social es: “la dinámica social que expulsa a algunos ciudadanos o grupos de ellos de los circuitos ordinarios de funcionamiento de una sociedad”. Lo que sucede es que estos alumnos no se sienten identificados con las costumbres o valores de la cultura mayoritaria y acaban siendo expulsados por el resto, de una manera u otra.

Por este motivo, la educación cumple con una función indispensable que es la de ofrecer una potente herramienta para erradicar la exclusión, tal y como sostiene la UNESCO (1999: 59): “la educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la

diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social”.

- Escasa formación de los docentes

¿Hasta qué punto el sistema educativo está preparado para dar respuesta a las necesidades interculturales? ¿De qué manera los maestros han adquirido la formación necesaria para llevar a cabo en sus aulas proyectos interculturales basados en el respeto, la igualdad y la equidad?

La cruda realidad es que los docentes no disponemos de la formación necesaria. Durante la carrera que te da acceso a llegar a ser profesor, impartes diferentes asignaturas relacionadas con la educación intercultural y que te educan en igualdad, diversidad, valores...pero una vez acabada esa etapa y al llegar a un centro educativo ya depende de ti mismo si te sigues formando o no. Esa propia formación también depende del colegio en el que trabajes, ya que éste puede tener una gran conciencia intercultural y que se desarrollen verdaderos planes sobre la interculturalidad. Pero, si por el contrario se limitan sólo a realizar la “semana cultural”, tu formación como docente será escasa e insuficiente.

Para Valverde (2010: 11): “uno de los indicadores básicos del grado de sensibilización del docente acerca de la educación intercultural es cuando admite que los temas sobre la diversidad se traten como parte del currículo escolar”.

Estos últimos datos nos llevan a plantearnos las siguientes cuestiones: ¿cuál es el papel de los docentes en las aulas interculturales? ¿Qué tan importantes son? Cuestiones que responderemos a continuación, en el apartado siguiente.

2.4 EL PAPEL DEL DOCENTE EN LAS AULAS INTERCULTURALES

La segunda parte de este trabajo de investigación, que desarrollaremos en el apartado siguiente, se basa en una investigación etnográfica, realizada en el colegio público en el que el 70% de su alumnado es inmigrante, extranjero o ambos términos. Los sujetos de dicha investigación han sido los docentes del colegio seleccionado, tanto tutores como especialistas, ya que hemos considerado que el papel del docente es fundamental a la hora de llevar a cabo una verdadera educación intercultural en las aulas. Veremos a continuación qué nos dicen los autores e investigadores acerca de ello.

Gran parte de lo que se transmite en el aula, la cultura, las costumbres, la manera de aprender, la forma de socializarse...está determinado por los docentes y las relaciones socioculturales que entre ellos se llevan a cabo. Citado por Hargreaves y recogido por Soto (2006:32):

Las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula, no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

Esto nos indica que todo lo que sucede en el ámbito educativo, dentro y fuera de las aulas, está conexionado. Por este motivo, la labor de realizar una adecuada educación intercultural depende, no solo de los profesores tutores, sino de también de los maestros especialistas así como de otros agentes de la comunidad educativa. Sostienen Aguado y del Olmo (2009: 8): “que todos, profesores y alumnos, estamos involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje como agentes activos”. Los alumnos, por supuesto, también serán una pieza clave. El grado de asimilación y empatía hacia sus compañeros foráneos será imprescindible para lograr un grupo intercultural con éxito.

Los docentes debemos tener en cuenta el contexto en el cual vamos a desarrollar nuestra práctica educativa, tanto a nivel de aula como a nivel de centro. Según Aguado y del Olmo (2009: 8): “la práctica de la educación depende de cada contexto, y que no existen recetas universales porque implica un proceso de cambio diario y contextualizado.” Como ya hemos señalado en apartados anteriores, la escuela es una microsociedad con una cultura en continua construcción, es una realidad dinámica que se encuentra evolucionando diariamente. Por este motivo, una de las labores del docente será tener una programación abierta y flexible, para poder adecuarse a los cambios que se produzcan.

Además, para Louzano (2010: 88): “el centro escolar se ha convertido en el principal instrumento para favorecer la integración socio-educativa (...) además de un apoyo fundamental para las familias”. Las familias son el primer agente de socialización de los niños, la figura de referencia para los alumnos, en la etapa de Educación Primaria. Por este motivo, éstas serán el nexo de unión para llegar a los alumnos. Aquí el papel del docente será fundamental, manteniendo una relación continua a través de entrevistas, correos, charlas informales...con el objetivo de obtener la máxima información sobre el

alumnado y además, coordinarse para seguir un mismo camino con respecto a la educación de estos alumnos.

Otra de las labores importantísimas de todo docente que se encuentre en un aula intercultural es lograr una educación inclusiva. Como señalan Corbett y Slee, recogido por Arroyo (2000: 134): “la educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva”. Se pone de manifiesto la importancia de que el docente tenga interés por alcanzar el objetivo de una educación inclusiva. Y para ello deberá involucrarse en su comunidad educativa, conocer el contexto y a los alumnos, relacionarse con las familias, coordinarse con el resto de agentes educativos del centro para poner en marcha un verdadero plan en el que se realice de manera adecuada la interculturalidad.

Y para lograr una educación inclusiva, los docentes según Leiva (2011: 54): “deben promover actitudes democráticas y solidarias.” Lo cual se relaciona con potenciar que el resto de alumnos del grupo vea en su compañero extranjero una persona que le beneficie, le enseñe, le aporte...tanto conocimientos como experiencias nuevas. Y finalmente, que se llegue a la normalización de un grupo aula, en un espacio enriquecedor en el que según Leiva (2011: 54): “la diversidad es lo común y lo común es la diversidad”.

Esta idea nos lleva a la siguiente y es que todos los maestros debemos estar en continua formación para estar actualizados, para conocer recursos tecnológicos y modernos que nos ayuden a realizar una buena práctica educativa...en definitiva para hacer bien nuestro trabajo. Sostienen Cristensen Hughes y Mighty, citado por Bates (2015: 438): “menos del 10 % de todos los instructores universitarios optan por actividades de desarrollo profesional, que apunten a perfeccionar la enseñanza, y aquellos que si se capacitan son, con frecuencia, los que menos necesitan esa formación”. Esto significa que los maestros no eligen realizar cursos de formación continua que les permitan estar actualizados con los nuevos métodos de enseñanza aprendizaje. Este es un grave problema ya que los profesores son los que eligen qué y cómo enseñar y si ellos mismos no entienden y conocen los nuevos métodos y enfoques educativos, difícilmente van a poder llevarles a la práctica. Cabe preguntarse, ¿Qué solución sería eficaz en estos momentos? Una posible solución sería la formación de los docentes, previa a la entrada de su carrera profesional así como la formación permanente de aquellos docentes que ya estén trabajando en los

centros educativos. Afirma Bates (2015: 440): “es mucho más económico y eficaz formar a los docentes al inicio de sus carreras, que intentar hacerlo en fracciones de su tiempo a lo largo de su carrera docente”. Asimismo, declara Bates (2015: 440): “para el desarrollo de profesionales en servicio, una estrategia sería exigir un plan de desarrollo profesional individual de cada profesor o instructor anualmente acordado con su jefe de departamento”.

En definitiva, el papel de los docentes en las aulas interculturales no es simplemente enseñar contenidos a sus alumnos, aunque esto también sea importante, sino que existe una labor mucho más importante como la de dar respuesta a todas las necesidades que los alumnos tengan, sobre todo aquellas relacionadas con las desigualdades que se produzcan por ser alumnos inmigrante o extranjeros.

2.4.1 Fases de aculturación

Cuando un alumno nuevo, ya sea inmigrante, extranjero o ambos, llega a un centro educativo, comienza a formar parte de una comunidad educativa y de un aula intercultural específica. La revista digital para profesionales de la enseñanza de Andalucía, en su artículo titulado “Aulas interculturales” establece cuáles son las llamadas fases de aculturación que todo alumno inmigrante o extranjero atraviesa al llegar al centro. Como docentes, debemos conocer cuáles son estas fases y cómo enfrentarnos a cada una de ellas, para poder dar una respuesta adecuada en cada momento.

- Llegada y primeras impresiones

Teniendo en cuenta que cada persona es diferente y que estamos trabajando con seres humanos, no podemos decir que algo va a suceder de forma exacta, bien es cierto que tras diversas investigaciones se han llegado a las siguientes conclusiones. Por un lado, y sobre todo los primeros días, los alumnos pueden mostrar alegría o incluso euforia porque todo es nuevo y sienten que es una gran oportunidad para aprender, socializarse, conocer nuevos amigos, un colegio distinto...pero por otro lado, pueden expresar sentimientos de angustia y resistirse a participar en las actividades del aula.

- Shock cultural

Pasados los primeros días o semanas, los alumnos comienzan a sentirse contrariados ya que se dan cuenta que las costumbres y formas de entender la vida son distintas a las propias. Identifican el nuevo entorno social como una amenaza hacia su identidad

personal y esto provoca que, en algunos casos, la forma de interacción con el resto del grupo sea más complicada, encerrándose en sí mismos o reduciendo sus grupos de relaciones sociales con aquellos de su mismo origen.

- Recuperación y optimismo

La fase de shock siempre se supera, pero el tiempo va a depender de cada persona y de la ayuda que reciba por parte del maestro así como de los otros agentes educativos. Cuando esto sucede llegan a una fase de autonomía, lo que significa que estos alumnos ya son capaces de comunicarse, interaccionar y comenzar a establecer relaciones más profundas con los demás, incluso con aquellos alumnos de distinto grupo étnico.

- Aculturación

Se considera que un alumno ha llegado a la aculturación cuando integra las dos culturas a la vez, asimilando y practicando el idioma y los valores de aquella del país en el que vive actualmente, pero manteniendo algunos aspectos de su cultura de origen.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que vamos a presentar consiste en un estudio de caso, centrado en la perspectiva de los docentes, de un colegio público de la ciudad Torrelavega (Cantabria), sobre la interculturalidad en las aulas.

Para ello, han participado los docentes de dicho centro, una muestra total de 11 maestros. Por un lado, 8 maestros tutores que son los que pasan el mayor tiempo con los alumnos en las aulas. Y por otro lado, 3 maestros especialistas que aunque pasan menos horas con los niños también nos van a aportar datos relevantes.

A continuación, en el desarrollo de los siguientes sub apartados vamos a explicar en profundidad el calendario de trabajo que hemos seguido a lo largo de todo el proceso de este estudio; el contexto del colegio público en el que hemos realizado la investigación; la pregunta de investigación a la que hemos querido dar respuesta así como los objetivos generales y específicos que hemos pretendido alcanzar; el paradigma de investigación en el que hemos enmarcado esta investigación; las técnicas y los instrumentos que hemos utilizado para recoger y analizar la información; el trabajo de campo en el que se observará la categorización de la información; los análisis aplicados en dónde explicamos cómo hemos categorizado la información recogida; los resultados obtenidos; la discusión

en la que comparamos los resultados obtenidos con otras investigaciones anteriores a este estudio de investigación; las conclusiones a las que hemos llegado expuestas de manera crítica; y finalmente las limitaciones que este estudio de investigación tiene.

3.1 CALENDARIO DE TRABAJO

La organización temporal en el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster ha ido variando constante por diversos imprevistos. Finalmente, el calendario de trabajo ha sido el siguiente:

En el mes de octubre y noviembre comenzamos a barajar diferentes temas sobre los que llevar a cabo la investigación. Valoramos los pros y los contras de cada uno de ellos y nos decantamos finalmente por uno en concreto. A finales del mes de noviembre entregamos de la propuesta del TFM.

A principios del mes de diciembre, confirmación por parte del tutor, de la propuesta de trabajo. Durante el mes de diciembre y enero recopilamos teoría sobre la interculturalidad, las aulas interculturales, la etnografía, la investigación cualitativa...en libros, artículos, documentos electrónicos, etc.

Durante el mes de febrero diseñamos los diferentes cuestionarios y asambleas que en un principio vamos a llevar a cabo. También durante ese mes comenzamos a escribir la fundamentación teórica del TFM.

En el mes de marzo el grupo de expertos me valida los cuestionarios. Surge la pandemia del COVID-19 y cierran todos los centros educativos. Nos vemos obligados a cambiar el planteamiento de la investigación etnográfica y reducirlo a utilizar como técnica de investigación el cuestionario y como instrumento las preguntas abiertas para recabar la información desde el punto de vista de los docentes. El resto del TFM queda igual. A finales de este mes enviamos los cuestionarios a los docentes por email.

En el mes de abril analizamos la información recogida en los cuestionarios. También realizamos la discusión y las conclusiones. Además, añadimos a la fundamentación teórica un apartado dedicado al papel de los docentes en la educación intercultural. Redactamos la propuesta pedagógica y finalizamos el TFM.

En el mes de mayo damos los últimos retoques al trabajo, cambiamos algunas cosas, mejoramos la redacción y entregamos el TFM.

3.2 CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación etnográfica que hemos llevado a cabo se sitúa en un colegio público de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Concretamente este colegio está ubicado en un barrio a las afueras de Torrelavega, la segunda ciudad más importante de la provincia.

Según los datos del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C), este barrio tiene aproximadamente 10.000 habitantes. Es un barrio antiguo pero muy regenerado gracias a su extensa población. Entre sus características principales está la gran diversidad de población y culturas que habitan en él.

Además, el nivel sociocultural de este barrio es medio-bajo. Hay que tener en cuenta que la mayoría de la población que vive en él son personas extranjeras, que por diferentes motivos económicos, políticos y de seguridad han tenido que emigrar. La situación social y profesional es muy variada. Por un lado, tenemos población formada y preparada para acceder a puestos de trabajos de responsabilidad, y por otro lado existe población sin estudios o estudios básicos.

Asimismo, la situación económica del barrio se ve afectada por un 22% de la población desempleada y un alto número de trabajos esporádicos. Actualmente, el sector productivo más importante del barrio es el secundario, ocupando en su mayoría las familias puestos de trabajo en fábricas industriales.

Esta situación económica y social se refleja en el contexto del centro educativo. El colegio seleccionado presenta unas características muy particulares, las cuales nos han motivado a llevar a cabo esta investigación. Por un lado, el 70% de los alumnos son de origen extranjero. Existen aulas en las que tan solo un alumno es de origen español. Y por otro lado, y tras una profundización en los documentos del centro hemos observado que existe un Plan de Interculturalidad, pero que no se concreta en actividades relevantes de manera diaria que promuevan un verdadero enfoque intercultural en dichas aulas.

Por todas estas razones, hemos considerado conveniente conocer y comprender cuál es la situación real de estas aulas interculturales haciéndonos las siguientes preguntas: ¿qué tipo de educomunicación se lleva a cabo con estos alumnos?, ¿de qué forma se tiene en cuenta las costumbres, cultura e idioma del alumnado?, ¿de qué manera trabajan los docentes la interculturalidad en las aulas?...entre otros muchos interrogantes que iremos desarrollando en los siguientes puntos.

3.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Una vez que ya conocemos el contexto en el que nos situamos y teniendo en cuenta que el 70% del alumnado del centro educativo seleccionado es de origen extranjero, nos planteamos la siguiente cuestión.

- ¿Existe una verdadera educomunicación intercultural en las aulas seleccionadas?

3.3.1 Objetivo general

- ❖ Conocer el tipo de educomunicación que se lleva a cabo en las aulas interculturales seleccionadas desde la perspectiva docente.

3.3.2 Objetivos específicos

- Investigar el tipo de comunicación existente en las aulas del centro: ¿vertical u horizontal?
- Analizar los roles que se establecen dentro de las aulas entre docente y discentes: ¿Quién es el emisor y el receptor? ¿Se intercambian los roles?
- Conocer el grado de inclusión intercultural en las aulas seleccionadas. (Si se tiene en cuenta costumbres, idiomas, cultura...).
- Analizar cómo entienden los profesores del centro la interculturalidad.
- Conocer de qué manera se integran los alumnos extranjeros con el resto del grupo.
- Averiguar la importancia del papel docente en la educación intercultural.
- Realizar una propuesta pedagógica de intervención, teniendo en cuenta todos los datos recogidos, basada en una Educomunicación Intercultural para lograr una verdadera inclusión de los alumnos extranjeros.

3.4 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

El término de paradigma fue introducido por Thomas Samuel Kuhn en el ámbito científico en la década de los 60. Sin embargo, recogeremos a continuación un concepto más actual. Según Guardián-Fernández (2010: 23):

Un paradigma es un sistema teórico dominante en la ciencia en cada período de su historia, que organiza y dirige la investigación científica en una cierta dirección, de igual forma permite el surgimiento de ciertas hipótesis e inhibe el desarrollo de otras, así como centra la atención de quién investiga en determinados aspectos del tema de estudio o problema y oscurece otros.

Para llevar a cabo esta investigación etnográfica, nos hemos basado en un paradigma cualitativo con el objetivo de comprender la realidad social que existe en las aulas interculturales, dentro del contexto del centro educativo en el que nos situamos y a través de la perspectiva de los docentes que allí trabajan.

La perspectiva cualitativa de esta investigación se ha caracterizado por los siguientes aspectos, que ya propusieron en su día autores como Cook y Reichard (1986) y que a continuación vamos a desarrollar.

- Asume una realidad dinámica: los sujetos a los cuales hemos investigado son seres sociales y por tanto van creando día a día su propia realidad. Ésta no viene dada sino que en la interacción con otros seres sociales, en este caso, con los alumnos, crean múltiples realidades interrelacionadas.
- No generalizable: los resultados obtenidos no se van a poder generalizar ya que esta investigación se ha realizado en un contexto muy particular, como anteriormente ya hemos señalado. No todas las aulas interculturales presentan las mismas características sociales y económicas. Asimismo, el papel de los docentes como ya venimos mostrando jugará un papel decisivo en cada contexto, por lo que es irresponsable generalizar y presuponer que todos los docentes van a actuar del mismo modo que los encuestados en esta investigación.
- Válida: la información que hemos recogido, a través de los cuestionarios de preguntas abiertas a los docentes, son datos reales, ricos y profundos.
- Grounded: esta investigación ha sido orientada hacia la interpretación y el análisis de la información para lograr el hallazgo de la realidad y poder así describirla.
- Fenomenologismo: para comprender la conducta humana a través de las experiencias que los docentes están viviendo en sus aulas, que en esta investigación serán el marco de referencia para llegar a los actores principales de la interculturalidad, los alumnos.
- Subjetiva: los resultados parten del análisis e interpretación de la información obtenida en los cuestionarios bajo el punto de vista de los docentes. Esto quiere decir que no es una verdad absoluta basada en datos cuantitativos sino que es una realidad válida y rica, pero ligada a la interpretación del investigador.
- Orientada al proceso: no buscamos un parámetro cerrado que dé respuesta a si se produce o no una verdadera educomunicación interculturalidad en las aulas, sino

que pretendemos comprender el proceso de cómo, con qué factores y qué características se dan para que se produzca o no la interculturalidad en las aulas.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.5.1 Identificación y justificación

Antes de adentrarnos en las técnicas e instrumentos seleccionados es importante exponer las fases que hemos seguido para que la investigación que hemos diseñado sea considerada científica, rigurosa y válida.

En primer lugar, hemos formulado un problema. En este caso, que no existe una verdadera inclusión de los alumnos extranjeros en las aulas interculturales. Entendida la inclusión como aquella en la que se tiene en cuenta su cultura, costumbres, idioma, etc. A continuación, hemos recogido y registrado los datos, es decir, a través de los cuestionarios pasados a los docentes hemos almacenado la información. Seguidamente, hemos analizado e interpretado los datos recogidos categorizando la información, es decir, separando ésta en distintas categorías que nos ayudan a tener un conocimiento más profundo de la investigación. En último lugar, hemos elaborado los resultados y las conclusiones. Con toda la información recopilada hemos elaborado los resultados, comparado éstos con otras investigaciones que nos han servido de antecedentes y por último, hemos extraído unas conclusiones y hemos comprobado si realmente, en el contexto elegido, existe una verdadera educomunicación intercultural así como una inclusión de los alumnos extranjeros y sus culturas en las aulas, como podremos observar en apartados siguientes.

Para llevar a cabo este estudio de investigación hemos elegido como técnica el cuestionario (véase en el anexo I). Esta técnica de investigación tiene como finalidad recoger datos, opiniones y aportaciones, en este caso, por parte de los principales objetos de estudio, los docentes del centro seleccionado.

Según Pérez Juste, recogido por García Muñoz (2003: 2):

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo.

En este caso, hemos enviado a los docentes del colegio seleccionado los cuestionarios a través del correo electrónico e igualmente nos los han devuelto por ese medio de comunicación.

Además, el cuestionario que hemos elaborado ha sido utilizando el instrumento de las preguntas abiertas para lograr un verdadero paradigma cualitativo. Para Corbetta la pregunta abierta (2007: 158): “es aquella que el entrevistador plantea dejando libertad total al entrevistado para la formulación de la respuesta”.

Con este tipo de cuestionario buscamos recabar información, estando previamente planificado y ordenado, sobre el contexto y sobre las distintas variables del objeto de investigación. En palabras de Schuman y Presser, recogido por García Muñoz (2003: 8):

Las preguntas abiertas son esenciales para conocer el contexto del sujeto que contesta el cuestionario y para redactar después las alternativas a ofrecer en las preguntas categorizadas, especialmente cuando no se pueden presumir, con antelación, las posibles opiniones y reacciones de la población a que se va a aplicar el cuestionario.

La adecuación del cuestionario como técnica y las preguntas abiertas como instrumento de la investigación que hemos llevado a cabo, se debe a que nuestra finalidad es comprender por un lado, si existe o no y de qué manera una verdadera educomunicación intercultural en las aulas, y por otro lado, conocer y describir qué tan importante es la intervención docente para lograr dicha interculturalidad.

3.6 ANÁLISIS APLICADOS

Una vez que ya teníamos la información recabada a través de los cuestionarios de preguntas abiertas a los docentes, era momento de analizar los datos obtenidos. Para ello hemos seguido el siguiente procedimiento.

En primer lugar, creamos categorías correspondientes a los objetivos de investigación. Posteriormente, diseñamos subcategorías para que la información estuviese mejor clasificada. Una vez que teníamos las subcategorías analizamos la información de los cuestionarios y fuimos seleccionando aquellas evidencias que eran más relevantes para dar respuesta a los objetivos planteados. Finalmente, fuimos introduciendo alguna otra categoría que aunque previamente no la habíamos contemplado una vez que íbamos

analizando la información, observamos que se repetía en muchos de los cuestionarios y que podía ser un aspecto significativo en este trabajo.

Recapitulando, una vez teníamos las categorías y subcategorías creadas, para lo cual utilicé la técnica de análisis de datos no estructurados llamada categorización (véase en el anexo II), seleccionamos las evidencias que consideramos más relevantes para esta investigación, a través de las respuestas de los cuestionarios de preguntas abiertas. Además, es importante señalar que existe información recopilada que no hemos utilizado, o bien para no hacer más extenso el trabajo, o bien porque no era de utilidad para la investigación diseñada.

3.7 RESULTADOS

A continuación, vamos a presentar los resultados fruto del trabajo de investigación realizado, junto con las evidencias más relevantes extraídas del cuestionario respondido por los docentes de un colegio de Educación Primaria.

➤ CATEGORIZACIÓN

CATEGORÍA 1: Comunicación

Definición: diálogo que se produce entre dos o más personas con el objetivo de transmitir o recibir mensajes o informaciones.

Subcategoría 1: Comunicación vertical: es un tipo de comunicación dónde la información fluye del docente al alumno, sin que el segundo participe.

- **Evidencia 1:** “Hasta que el alumno no adquiere los primeros conocimientos del idioma, la comunicación puede que sea vertical, pero dura poco porque no tardan en adquirir soltura para expresarse.” (Cuestionario maestr@ 8, 28/03/20, líneas 20-21).

Subcategoría 2: Comunicación horizontal: es un tipo de comunicación dónde la información va del docente al alumno y viceversa. Participan ambos en el proceso de comunicación.

- **Evidencia 1:** “Siempre horizontal, no estamos hablando con una pared, la comunicación debe ser bidireccional. Considero que es la manera de recibir feedback del alumnado y de poder redirigir las clases, ellos son los protagonistas

y los que mejor nos orientan para conseguir una educación de la mayor calidad posible.” (Cuestionario maestr@ especialista 2, 28/03/20, líneas 29-32).

- **Evidencia 2:** “Comunicación horizontal, ya que es mucho más enriquecedora para la educación y favorecemos el trabajo dando mucha importancia a: la inteligencia emocional, la empatía, el compañerismo y el trabajo en equipo.” (Cuestionario maestr@ 6, 28/03/20, líneas 28-33).
- **Evidencia 3:** “La comunicación que se lleva a cabo en mi aula con los alumnos extranjeros es horizontal, ya que para mí, la comunicación es un proceso bidireccional en todo momento, por lo que se necesita tanto al docente como al alumnado. La participación del alumnado es primordial en el proceso, ya que así evitamos clases rutinarias y poco motivantes, además de desconocer cómo y cuánto aprende nuestro alumnado. Es una buena forma de recibir un feed-back acerca de nuestra función.” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 25-30).
- **Evidencia 4:** “Realmente el tipo de comunicación que se lleva a cabo en el aula independientemente de si es extranjero o no es la comunicación horizontal. Esta se lleva a cabo en el intercambio de información personal para establecer vínculos entre el alumno y el profesor y conocer las carencias o dificultades que puede presentar en el contexto familiar (falta de higiene por diferencia de costumbres, falta de apoyo curricular en la familia)...” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 26-30).

CATEGORÍA 2: Rol

Definición: es el papel o la función que una persona lleva a cabo en una situación o lugar determinado.

Subcategoría 1: Se intercambian los roles: cuando la comunicación es circular porque el emisor se puede convertir en receptor y viceversa. En este caso, cuando docente y discente llevan a cabo el rol de emisor y también el de receptor dentro de una misma conversación.

- **Evidencia 1:** “En el momento en el que comienza a aprender L2 (segunda lengua) y se empieza a sentir cómodo usándolo” (Cuestionario maestr@ 2, 28/03/20, líneas 24-25).

- **Evidencia 2:** “(...) cuando trabajan en una actividad y ponen en común sus trabajos por medio de sesiones de discusión activa, en la que se escucha, se considera y se discute la opinión de todos.” (Cuestionario maestr@ 6, 28/03/20, líneas 40-42).
- **Evidencia 3:** “Cuando son ellos los que se comunican, los que te cuentan alguna vivencia, los que ponen un ejemplo de algo previamente explicado, cuando se realiza una actividad cooperativa y pasan a ser ellos los protagonistas...” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 34-36).
- **Evidencia 4:** “Cuando el profesor se convierte simplemente en un oyente del alumno en el que este nos cuenta sus experiencias vividas, lo que hace en su día a día, cuáles son sus intereses para a partir de ahí preparar una intervención educativa adaptada a estos alumnos...” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 39-41).

CATEGORÍA 3: Grado de inclusión

Definición: actitud para dar respuesta a las necesidades sociales y emocionales de los alumnos y para integrar a dichos alumnos teniendo en cuenta su idioma, cultura y costumbres.

Subcategoría 1: Integración social: proceso de adaptación de los alumnos, en este caso de inmigrantes o extranjeros, con el resto de la comunidad educativa.

- **Evidencia 1:** “Influye más el propio carácter del alumno que la procedencia, el centro cuenta con mucho alumnado extranjero y la llegada de alumnado inmigrante está totalmente normalizada y aceptada.” (Cuestionario maestr@ especialista 2, 28/03/20, líneas 39-41).
- **Evidencia 2:** “El alumnado inmigrante pasa por diferentes fases desde su llegada, yo creo que al principio, hasta que se adaptan a la nueva situación y el nuevo entorno, pasa un tiempo en el que no hay interacción con los demás compañeros y compañeras. Después, también teniendo en cuenta que ya han aprendido lo básico del idioma, comienzan a interactuar en algunas situaciones (se promueven actividades grupales para favorecer esos intercambios). Por último, cuando ha pasado un tiempo, dominan el idioma y (participen o no) conocen la cultura del país, es cuando existe integración.” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 38-44).

- **Evidencia 3:** “La mayoría llevan escolarizados bastantes años en el colegio luego su adaptación e integración con el resto de compañeros es buena, todos tienen un grupo de referencia con el que jugar o pasar el tiempo. Es más difícil a veces conseguir una integración real de las familias en cuanto a costumbres y hábitos (apoyo familiar en el progreso curricular, falta de hábitos de higiene por su cultura de origen....).” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 47-52).
- **Evidencia 4:** “A veces resulta difícil, por ambas partes existen estereotipos pues en muchos casos provienen de culturas muy diferentes; no siempre se ha trabajado desde pequeños la igualdad de culturas, y eso tiene consecuencias en las aulas.” (Cuestionario maestr@ 5, 28/03/20, líneas 31-33).
- **Evidencia 5:** “Según mi experiencia, es buena. Desde principio de curso se han ido realizando actividades de cohesión social que han servido para su integración en el grupo. Si bien hay que mencionar que, al principio, se sentía algo cohibido porque no conocía a nadie y le costaba comunicarse en nuestro idioma, sin embargo, a la hora del patio siempre era uno más. Nunca se le ha puesto la etiqueta de inmigrante sino de niño nuevo en el centro y ya está.” (Cuestionario maestr@ 4, 28/03/20, líneas 30-34).

Subcategoría 2: Costumbres: formas de comportamiento o hábitos cotidianos de una comunidad en particular, que la hace ser distinta de otras comunidades.

- **Evidencia 1:** “(...) Preguntamos costumbres en fechas importantes, comidas típicas, canciones, cuentos y juegos típicos.” (Cuestionario maestr@ 2, 28/03/20, líneas 32-33).
- **Evidencia 2:** “(...) normalmente, cuando se habla de otros países, hago hincapié en que ese alumno o alumna en cuestión nos cuente cosas sobre él, su país, sobre como se dice o escribe una palabra en su idioma, etc.” (Cuestionario maestr@ 4, 28/03/20, líneas 39-41).
- **Evidencia 3:** “Suelo invitar a su familia para que nos cuenten cosas de sus culturas, actividades, etc. Todos participan.” (Cuestionario maestr@ 8, 28/03/20, líneas 32-33).
- **Evidencia 4:** “(...) invitación a la familia a contar experiencias de su país.” (Cuestionario maestr@ 7, 28/03/20, líneas 43-44).

Subcategoría 3: Actividades: tareas programadas, en este caso por los docentes y dentro del aula, ya sea de forma individual o grupal con el fin de conseguir los objetivos establecidos.

- **Evidencia 1:** “Como maestra especialista, prioritariamente se trabaja en el aprendizaje del idioma como primer objetivo, intentando en la medida de lo posible que hable español, en las primeras sesiones siempre se suele hablar de la cultura de donde proviene el alumnado, se busca a través del ordenador, donde ha vivido, comidas típicas de su país, tradiciones culturales, etc. Trabajamos individualmente o en pequeño grupo, por lo que el resto del alumnado de su grupo clase no participa.” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 48-53).
- **Evidencia 2:** “Se realizan actividades de todo tipo en el momento que se hable sobre el tema, en las áreas de ciencias, en lengua extranjera (...) La última actividad realizada ha sido que nos enseñe el baile tradicional de su país y todos hemos aprendido a hacerlo, ha sido muy motivante para todos. Todos los alumnos participan activamente.” (Cuestionario maestr@ 4, 28/03/20, líneas 38-39/42-44).
- **Evidencia 3:** “Me gusta trabajar las costumbres y tradiciones de los distintos países integrándolo en las diferentes áreas. Por ejemplo, en lengua a través de textos y partiendo de una cultura comparamos con el resto. ” (Cuestionario maestr@ 5, 28/03/20, líneas 37-39).
- **Evidencia 4:** “En mi caso, todos los alumnos hablan perfectamente el español ya que han empezado desde infantil en el colegio. Al estar en 6º de primaria le doy más importancia a los contenidos del curso y a los valores para que sean personas justas, solidarias y tolerantes.” (Cuestionario maestr@ 6, 28/03/20, líneas 52-54).
- **Evidencia 5:** (...) “En el día a día se realiza de manera más natural y sencilla: cantar el cumpleaños feliz en el idioma materno, contar costumbres de su cultura, trabajos en los que se incluya algún aspecto de su país de origen...” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 57-59).

Subcategoría 4: Igualdad de oportunidades: cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades educativas.

- **Evidencia 1:** “Al principio es imposible que un alumno extranjero siga el ritmo de clase, ya que no entiende las explicaciones del tutor/a. Pero en el centro contamos con maestro de educación compensatoria y una vez en semana asiste al colegio Una Auxiliar de Lengua de Origen (ALO) que ayuda a los alumnos con diferente idioma (árabe mayoritariamente). Aunque los recursos son insuficientes y los conocimientos de los docentes también.” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 72-77).
- **Evidencia 2:** “Muchas veces no se cumple, ya que trabajan a ritmos diferentes; pero gracias a los especialistas, a los desdobles y al esfuerzo docente se intenta que consigan los objetivos que nos proponemos para este alumnado.” (Cuestionario maestr@ 5, 28/03/20, líneas 54-56).
- **Evidencia 3:** “Sabemos que no aprenden de igual manera, tardan un poco más que el resto, pero como ya he comentado con anterioridad, son rápidos si hay una buena comunicación.” (Cuestionario maestr@ 1, 28/03/20, líneas 50-52).
- **Evidencia 4:** “Si los alumnos necesitan de un apoyo más especializado se dispone del maestro de pedagogía terapéutica y el maestro de audición y lenguaje. A nivel de aula además se suelen emplear los apoyos de los maestros paralelos para reforzar con estos alumnos aquellos aspectos que no se pueden realizar en otro contexto (grupo clase).” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 82-85).

Subcategoría 5: Enriquecimiento: acto de beneficiarse de las distintas culturas del centro escolar o del aula en particular.

- **Evidencia 1:** “No creo que impida nada, pero es cierto que escucho mucho la impotencia de los tutores a la hora de trabajar con alumnado que desconoce el idioma (...)” (Cuestionario maestr@ especialista 2, 28/03/20, líneas 49-50).
- **Evidencia 2:** “Aunque la educación debe ser entendida como una forma de inclusión para todos, en la realidad de las aulas es cierto que muchas veces resulta complicado porque trabajan a ritmos muy diferentes. Creo que es un gran reto para los docentes, sobre todo en aquellos casos donde el docente no conoce la lengua del alumno extranjero y les resulta difícil comunicarse.” (Cuestionario maestr@ 5, 28/03/20, líneas 42-45).
- **Evidencia 3:** “La presencia de alumnado extranjero en cambio sí favorece un enriquecimiento personal o cultural al resto del alumnado.” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 64-66).

- **Evidencia 4:** “No creo que su presencia impida el progreso del curso. Los alumnos interesados y motivados en aprender lo hacen no importa que sean nacionales o extranjeros. Quizás lo que sí observo es que muchos de los alumnos extranjeros conviven con muchos problemas (desventaja social y económica, diferentes costumbres, tristeza porque sus seres queridos están lejos...) y esto es lo que genera que no estén motivados en el estudio ya que ven cómo única salida trabajar pronto para ayudar a su familia y dejar el colegio.” (Cuestionario maestr@ 6, 28/03/20, líneas 57-63).
- **Evidencia 5:** “En ningún momento lo entorpece, en tal caso lo favorece puesto que nos ayuda, a todos, a conocer su cultura y costumbres.” (Cuestionario maestr@ 4, 28/03/20, líneas 47-48).

CATEGORÍA 4: Papel del docente

Definición: funciones que desempeña el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Subcategoría 1: Funciones: actividades que realiza el docente para lograr un objetivo.

- **Evidencia 1:** “El papel del docente es esencial para llevar a cabo las medidas de atención a la diversidad adecuadas y hacer una buena acogida del alumno.” (Cuestionario maestr@ 2, 28/03/20, líneas 11-12).
- **Evidencia 2:** “El papel del docente es fundamental porque es él el que tiene que estar pendiente de integrar las diferentes culturas en el día a día del aula.” (Cuestionario maestr@ 5, 28/03/20, líneas 10-11).
- **Evidencia 3:** “El docente es el que más importancia tiene pues es el que diseña los documentos del centro, el que programa actividades, el que lanza mensajes...y todos sabemos que una misma realidad puede verse de muchas maneras, si el docente trabaja por la educación intercultural, el alumnado lo normalizará. (...) diría que el 90 por ciento recae en el docente y dejaría margen para la legislación, que en cierta medida presiona y condiciona las prioridades educativas y la manera de hacer las cosas.” (Cuestionario maestr@ especialista 2, 28/03/20, líneas 15-18/20-22).
- **Evidencia 4:** “El papel del docente, es fundamental en la Educación Intercultural, no solo como responsable promover la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. El profesorado debe ser, en mi opinión, un guía, la persona que orienta en la etapa escolar, la persona que proporciona situaciones o experiencias diferentes para que

la diversidad del alumnado se enriquezca personal y socialmente.” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 14-18).

- **Evidencia 5:** “El papel del docente en la Educación Interculturalidad es importante desde varias vertientes: desde la propia del tutor que trabaja diariamente con el alumno extranjero y es la persona con la cual establece un vínculo estrecho y personal y desde la vertiente del coordinador de Interculturalidad, persona especializada en la labor docente con alumnado extranjero así como con el trato con las familias.” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 14-19).
- **Evidencia 6:** “Es muy importante pues somos, junto a las familias, un modelo a seguir para nuestros alumnos; pues no solo enseñamos aprendizajes sino también valores y a caminar por la vida. De ahí la relevancia de educar en igualdad y en el conocimiento de otras culturas ya que actualmente nuestra sociedad es multicultural. Por ello, como docentes, es nuestra obligación dar las mismas oportunidades a todos nuestros alumnos.” (Cuestionario maestr@ 4, 28/03/20, líneas 12-16).

Subcategoría 2: Conocimientos: conjunto de saberes que se tienen sobre una materia o cosa, en este caso, sobre la educación intercultural.

- **Evidencia 1:** “La Educación Intercultural desde mi punto de vista es la educación en la que se tiene en cuenta a todas las personas sean cuales sean sus características, raza o sexo. Es una educación en la que se incluyen a todas las personas.” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 3-5).
- **Evidencia 2:** “Una educación que sea compensadora de desigualdades y acerque al alumnado inmigrante a nuestra cultura y viceversa.” (Cuestionario maestr@ 2, 28/03/20, líneas 3-4).
- **Evidencia 3:** “Aquella que entiende que las diferentes culturas enriquecen, por lo tanto, les da cabida dentro de la escuela, con representación en diferentes espacios, actividades etc., pero no de una manera “turística”, si no que el alumno se sienta realmente representado, está integrado en el proyecto de centro. Va más allá de aceptar al otro.” (Cuestionario maestr@ especialista 2, 28/03/20, líneas 3-6).
- **Evidencia 4:** “Desde mi punto de vista sería dar al proceso educativo un enfoque de respeto e integración de los aspectos culturales intrínsecos al grupo.” (Cuestionario maestr@ 8, 28/03/20, líneas 3-4).

- **Evidencia 5:** “La educación entendida como dirigida a todo el alumnado independientemente de su país de procedencia o lengua materna. Engloba una educación inclusiva basada en el respeto y los valores de una diversidad cultural.” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 3-5).

Subcategoría 3: Formación: nivel de preparación que una persona posee sobre una determinada materia, en este caso, sobre la educación intercultural.

- **Evidencia 1:** “Los docentes debemos estar preparados y formados para poder llevar a cabo las nuevas exigencias. Son ellos quienes deben guiar la educación inclusiva junto con los alumnos, estando a la altura de estos nuevos desafíos.” (Cuestionario maestr@ 6, 28/03/20, líneas 17-19).
- **Evidencia 2:** “(...) Cuando el docente no tiene el dominio del idioma no es posible la intervención de un nativo, el chico/a tardará más en adaptarse.” (Cuestionario maestr@ 1, 28/03/20, líneas 13-14).
- **Evidencia 3:** “(...) Pero también, creo que deberíamos tener más formación para poder atender correctamente al alumnado extranjero.”(Cuestionario maestr@ 4, 28/03/20, líneas 16-17).
- **Evidencia 4:** “(...) los recursos son insuficientes y los conocimientos de los docentes también.” (Cuestionario maestr@ especialista 1, 28/03/20, líneas 76-77).
- **Evidencia 5:** “Debemos ser realistas, a los maestros nos falta formación sobre la interculturalidad. Sabemos lo que es y conocemos los planes del centro pero no tenemos experiencias de prácticas educativas.” (Cuestionario maestr@ 7, 28/03/20, líneas 21-23).

Subcategoría 4: Apoyos: ayuda que se le presta al docente para atender la diversidad en el aula, y al alumno para lograr una inclusión educativa.

- **Evidencia 1:** “Aun así, sería imposible llegar a una educación inclusiva en su apogeo si recae toda la responsabilidad en los profesores, es por esto que el apoyo interdisciplinar es muy importante para dar una educación integra y completa a los alumnos. Deben contribuir a ello tanto profesores como psicólogos, nutricionistas, etc.” (Cuestionario maestr@ 6, 28/03/20, líneas 19-23).
- **Evidencia 2:** “Es el equipo docente (un solo docente no puede cambiar la identidad de un centro educativo) el que determina la esencia del centro.” (Cuestionario maestr@ especialista 2, 28/03/20, líneas 18-19).

- **Evidencia 3:** “De esta manera desde el coordinador de interculturalidad y el tutor se dirige una intervención con la familia para introducir cambios o actuaciones que favorezcan al niño.” (Cuestionario maestr@ 3, 28/03/20, líneas 30-32).
- **Evidencia 4:** “Tenemos la necesidad de tener recursos personales de interculturalidad para trabajar coordinadamente con el resto de profesores.” (Cuestionario maestr@ 7, 28/03/20, líneas 56-57).

3.8 DISCUSIÓN

Después de analizar los resultados obtenidos en el cuestionario realizado a los docentes podemos realizar las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que se trata de un contexto particular y que en ningún caso podremos generalizar estos resultados.

En primer lugar, vamos a centrarnos en la categoría de “Comunicación”. Uno de los objetivos que nos planteamos en este trabajo de investigación era conocer el tipo de comunicación existente entre los docentes y los alumnos en las aulas seleccionadas. Los resultados obtenidos confirman que en la mayoría de los casos los docentes afirman llevar a cabo una comunicación horizontal con sus discentes extranjeros. Tan solo un encuestado de la muestra total reconoce que “al principio cuando los alumnos inmigrantes llegan a las aulas y éstos todavía no conocen el idioma, inevitablemente se produce una comunicación vertical”. Estos resultados presentan coincidencias con los obtenidos en la investigación realizada por Luis Ramiro Beltrán, quién en 1981 ya afirmaba que “la comunicación horizontal no debería considerarse sustitutoria de la comunicación vertical” y añadía que “en la práctica la comunicación vertical es inevitable e incluso necesaria”. Estas ideas más ampliadas, las podemos encontrar en el apartado de antecedentes de este trabajo de investigación.

En segundo lugar, vamos a detenernos en la categoría llamada “Rol”. Otro de los objetivos establecidos en este estudio de investigación fue analizar los roles que se establecen en las aulas con el alumnado extranjero. El resultado ha sido unánime. Todos los encuestados han afirmado que en sus aulas se produce intercambio de roles y que por ello, tanto maestros como alumnos son emisores y receptores en la comunicación diaria que se lleva a cabo en las aulas. Bien es cierto que matizan diciendo que el momento en el que el alumno pasa a ser emisor, es principalmente en alguna actividad específica propuesta por el docente. Esto avala la idea que anteriormente hemos expuesto y es que sin lugar a dudas, en las aulas también existe, en algunas ocasiones, la comunicación

vertical. Los resultados obtenidos en esta categoría se contraponen a los expuestos por la investigación que realizó Beltrán (1981) en la que manifestaba que “el diálogo no siempre es posible y que el monólogo a menudo es inevitable”.

En tercer lugar, vamos a analizar los resultados obtenidos en la categoría “Grado de inclusión”. Esta categoría a su vez, la hemos subdividido en cinco partes para responder a los objetivos referidos a conocer el grado de inclusión intercultural, así como saber la manera en la que se integran los alumnos extranjeros con el resto del grupo.

Con respecto a la “integración social” del alumnado extranjero, en líneas generales los encuestados opinan que la integración es buena. Algunos añaden que en el centro educativo la llegada de un alumno extranjero está totalmente normalizada, ya que hay que recordar que es un centro educativo con un 70% de alumnado extranjero. Otros señalan que hay diferentes fases hasta llegar a una verdadera integración social. Estos resultados están en la línea de la investigación realizada por María Louzano en el 2010 en la que señala que “el centro escolar se ha convertido en el principal instrumento para favorecer la integración socio-educativa”, tal y como hemos establecido en la fundamentación teórica de este trabajo de investigación. Asimismo, estos resultados también avalan la investigación realizada por la Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza de Andalucía, titulada “Aulas interculturales”, en la que dice que todo alumno inmigrante pasa por diferentes fases de aculturación a la llegada de un nuevo centro. Idea recogida y desarrollada de nuevo en el apartado de fundamentación teórica.

En cuanto a las “costumbres” del alumnado extranjero, referidas a la forma en la que se trabajan éstas en el aula, los resultados son muy significativos. La mayoría de los encuestados hace alusión a actividades aisladas. Los docentes afirman que sí tienen en cuenta las costumbres de estos alumnos, pero al preguntarles de qué manera lo realizan mayoritariamente coinciden en la explicación de que son actividades en momentos puntuales y aisladas, tal y como se puede ver en los resultados presentados. En esta línea está la investigación realizada por María José Díaz-Aguado, en la que afirma que los contenidos interculturales, siguen siendo insuficientes en las aulas y que la manera en la que se introducen produce un obstáculo en el desarrollo de los alumnos. Ya en el 2004 Díaz-Aguado afirmó que la educación intercultural por los autores más críticos era denominada “educación folclórica” y efectivamente en el año 2020 seguimos en el mismo camino.

Vamos ahora a la subcategoría “actividades”, en dónde se muestran los resultados que hacen referencia al tipo de actividades que se realizan en el aula, teniendo en cuenta la cultura de los alumnos extranjeros. Aquí encontramos diferentes perspectivas, pero en rasgos generales se vuelve a repetir la idea anterior de que el tipo de actividades que se realizan en las aulas para trabajar la interculturalidad son “folclóricas” y totalmente aisladas. Esto se debe a que aunque piensan que el trabajo lo realizan de manera diaria y natural, tal y como afirman algunos encuestados, luego explican que es en actividades como “cantar el cumpleaños feliz en el idioma materno”. Sin lugar a dudas, de una forma u otra sí integran en diferentes actividades la cultura del alumnado extranjero, pero no deja de ser en actividades puntuales y en la mayoría de las ocasiones separadas del resto de contenidos curriculares. Uno de los encuestados además, afirma que como todos sus alumnos extranjeros hablan español y están en 6º de primaria, se dedica más a trabajar los contenidos curriculares. Asimismo, otro de los encuestados afirmó integrar actividades interculturales en los contenidos curriculares por ejemplo en el área de Lengua Castellana y Literatura a través de textos para “comparar con las culturas de los alumnos extranjeros del aula”. Estos resultados nos llevan a la investigación realizada por Rosa María Rodríguez en el año 2009, explicada en la parte de antecedentes, dónde afirmaba que en “la tarea de proyectar la educación intercultural es fundamental el papel del docente.” Como podemos observar, el docente elige cuáles son las cosas importantes, traducándose en el qué y cómo se trabaja en el aula. Difícilmente se va a poder trabajar aspectos interculturales si el pensamiento de algunos es reducir la interculturalidad a que si un alumno extranjero domina el idioma mayoritario a la perfección, nuestra labor docente ya está hecha.

Siguiendo con la subcategoría “igualdad de oportunidades”, los resultados son contundentes. Los encuestados afirman que la igualdad de oportunidades no existe en el centro educativo. Unos explican que los recursos y la formación de los docentes es insuficiente para que la igualdad se produzca, otros que se trabaja a distintos ritmos con unos alumnos que con otros, otros inciden en que este alumnado no aprende de la misma manera que el resto y otros destacan la labor de los apoyos especializados para poder lograr esa igualdad. Estos resultados presentan similitudes con la investigación realizada por Rodríguez (2009), en la que pone de manifiesto que en el sistema educativo español se asegura el acceso de todos los niños y niñas pero no de cómo se vive y “el qué y cómo se aprende en las escuelas”. Fue en el 2009 cuando hizo esta afirmación y según los

resultados obtenidos en este trabajo de investigación, parece que no se han producido muchos cambios con respecto a este tema.

Llegamos ahora al último sub apartado de esta categoría titulado “Enriquecimiento”. Con estos resultados hemos analizado si los docentes consideraban que el alumnado extranjero beneficiaba al grupo aula. Los resultados en esta ocasión han sido reveladores. Más de la mitad de los encuestados afirman que tener alumnado extranjero favorece y beneficia al resto de la comunidad educativa. Sin embargo, un porcentaje significativo de encuestados opinan que es un “reto para los docentes”, que existe “impotencia de los tutores al trabajar con el alumnado que no tiene adquirido el idioma”, que es complicado trabajar con este alumnado dado que tienen “problemas con los que conviven y que les genera estar desmotivados para el estudio”. Bien es cierto, que aunque destacan estos aspectos, la mayoría de los encuestados manifiestan la opinión de que la diversidad cultural enriquece en las aulas. Estos resultados se encuentran en la línea de la investigación realizada por Juan José Leiva en el 2011, dónde concluía que “si pretendemos construir aulas culturales...es imprescindible asumir la diversidad como algo positivo y enriquecedor”, tal y como expusimos en el apartado de antecedentes.

En cuarto lugar, vamos a analizar los resultados obtenidos en la última categoría titulada “Papel del docente”. Esta categoría esta subdividida en 4 partes para dar respuesta a los objetivos asociados a conocer las funciones de los maestros con respecto al alumnado extranjero y analizar cómo entienden los profesores del centro seleccionado la interculturalidad.

En referencia a la primera subcategoría titulada “Funciones del docente”, en dónde los resultados son aplastantes. Todos los encuestados consideran que la labor del docente es fundamental para poder llevar a cabo una verdadera educación intercultural. Entre las funciones esenciales indican “la acogida del alumno extranjero”, “integrar las diferentes culturas en el aula”, “diseñar documentos, planificar actividades, transmitir mensajes...para lograr una educación intercultural normalizada”, “proporcionar situaciones y experiencias para enriquecer la diversidad del alumnado”, “coordinarse con otros especialistas...” En resumen, toda la muestra de esta investigación está de acuerdo en qué la tarea docente es más que impartir contenidos, y ponen encima de la mesa la multitud y diversas funciones que debe desempeñar un maestro. Estos resultados coinciden con los extraídos en la investigación realizada por María José en el año 2000

en dónde afirma que el “interés del docente para lograr un educación intercultural es muy importante” y de ahí que pueda desarrollar todas sus funciones.

La segunda subcategoría nombrada “Conocimientos”, hace referencia a los saberes que tienen los maestros sobre la interculturalidad. Por un lado, observamos un pequeño grupo de encuestados que ven la educación intercultural como la respuesta a los alumnos extranjeros, sin tener en cuenta el resto. Estos resultados son similares a los presentados en la investigación realizada por Rodríguez (2009), tal y como ya indicamos en el apartado de antecedentes, dónde manifiesta que “las actuaciones que hay que realizar para trabajar la educación intercultural se destinan solo a los alumnos inmigrantes”. Por otro lado, la mayoría de la muestra seleccionada afirma que la educación intercultural es aquella que “tiene en cuenta a todas las personas sean cuales sean su características, raza o sexo”. Incluso añaden que la educación intercultural no debe ser “turística” y que los alumnos se deben sentir verdaderamente representados. Estos últimos resultados se contraponen al estudio realizado por Escarbajal y Leiva en el 2017, en el que una de sus conclusiones finales era que “los docentes no exponían de forma clara lo que significaba la educación intercultural y que por tanto eso se traducía en una práctica educativa errónea”. Por tanto, parece evidente que los maestros de este centro educativo sí tienen interiorizado el concepto de educación intercultural.

La tercera subcategoría denominada “Formación”, la cual hace referencia, en este caso, a si los docentes consideran que deberían de tener más formación para poder trabajar de manera adecuada la interculturalidad. Los datos aquí son rotundos, un alto porcentaje de los encuestados, aun no siendo una pregunta específica del cuestionario, han señalado en algunas de sus respuestas que por un lado, una de las labores de los docentes es “estar formados y recibir conocimientos sobre la interculturalidad” y por otro lado, que actualmente “los maestros no tienen la formación necesaria para atender la interculturalidad en las aulas”. Algunos de ellos añaden que tampoco los recursos. Estos resultados coinciden y están en la línea de la investigación llevada a cabo por Escarbajal y Leiva (2017), donde concluyeron ideas como que “los profesionales de la acción social no están lo suficientemente formados en competencias interculturales” y que además, al igual que en esta investigación realizada, la mayoría de los encuestados afirmaban la “necesidad de recibir una formación específica con respecto a la interculturalidad”, tal como se puede observar en el apartado de antecedentes.

En cuanto a la cuarta y última subcategoría titulada “Apoyos”, entendida ésta como la necesidad de contar con profesionales especializados para atender la diversidad cultural en las aulas, los resultados han sido los siguientes. Un número representativo de la muestra total pone de manifiesto, sin ser esta una pregunta específica del cuestionario, la importancia de contar con apoyos (maestros especializados) para atender las necesidades que implica la educación intercultural. Además, reclaman que “un solo docente no puede cambiar la identidad de un centro educativo”. De igual forma, reivindican el papel del coordinador de interculturalidad del centro junto con el tutor, como esencial para introducir cambios en la estructura que da respuesta a la interculturalidad del centro. Estos resultados, una vez más coinciden con los obtenidos en la investigación realizada también a docentes, por Escarbajal y Leiva (2017) en la que afirmaron que muchos maestros “lamentaban la falta de equipos multi-profesionales”. Podemos afirmar entonces, que aunque han pasado tres años desde esta investigación mencionada, parece que seguimos teniendo los mismos problemas en los centros educativos.

Como podemos observar los resultados que hemos obtenido no son inesperados debido a que la evidencia empírica acumulada ya nos ponía en antecedentes sobre cómo estaba la situación con respecto a la educación intercultural en las aulas y al papel y la formación del docente en este campo de estudio. Bien es cierto, que en algunas ocasiones los resultados que hemos obtenido se han contrapuesto a las investigaciones recopiladas, por lo que es muy importantes tener en cuenta el contexto en el que hemos llevado a cabo esta investigación.

3.9 CONCLUSIONES Y VALORACIONES CRÍTICAS

A continuación, vamos a ofrecer una serie de consideraciones, en las que a modo de conclusión, nos aporten una información general que nos ayuden a comprender de manera rápida, clara y concisa cuáles han sido los resultados de esta investigación etnográfica.

Al igual que para analizar los datos obtenidos hemos realizado cuatro grandes categorías, las conclusiones también vamos a dividir las en cuatro partes. Recordamos que los resultados de esta investigación no son generalizables y que por tanto, hay que tener en cuenta las características y el contexto dónde hemos llevado a cabo dicha investigación.

Para comenzar, como hemos podido observar en el apartado anterior de este trabajo, se concluye que el tipo de comunicación que llevan a cabo los docentes seleccionados en sus aulas con el alumnado extranjero es “horizontal”. Esto nos lleva a pensar que quizá

algunos maestros no reflexionan sobre lo que verdaderamente pasa en sus aulas dado que en todas las aulas del mundo existen ambos tipos de comunicación. Cuando un maestro da una clase magistral para explicar algún tipo de concepto importante en cualquier área, está llevando a cabo una comunicación vertical. Incluso aunque los alumnos en ese momento intervengan para hacer alguna pregunta o similar, mayoritariamente en ese momento se produce una comunicación vertical. Esta manera actual de ver a la “comunicación vertical” como un enemigo, se debe a que en los últimos años nos han dicho en multitud de ocasiones que los alumnos deben ser los protagonistas de la práctica educativa y agentes activos. Esto es cierto y es un aspecto muy importante, pero inevitablemente como ya nos han dicho estudiosos de la temática, en un aula se producen los dos tipos de comunicación que conocemos y además, esto también enriquece la forma de enseñar.

Además, tal y como hemos evidenciado en el apartado anterior, los maestros de esta investigación dicen llevar a cabo un intercambio de roles diario y de forma continua con sus alumnos extranjeros. Sin embargo tenemos datos suficientes para afirmar que esto no es realmente lo que pasa en las aulas ya que los docentes primeramente afirmaban que existe un intercambio continuo de roles, pero luego matizaban que era en alguna actividad concreta. Concluimos por tanto, que los maestros no tienen claro lo que significa poner en la práctica el “intercambio de roles” y también creemos que al enemigo de la “comunicación vertical” se le une el enemigo de el “monólogo”.

En resumen, con respecto al estilo de comunicación que se lleva a cabo con los alumnos inmigrantes en las aulas, podemos afirmar que los docentes actualmente han evolucionado y tienen en cuenta a sus alumnos como agentes activos, realizando de manera significativa una comunicación horizontal e intercambiando roles, pero también podemos decir que esto nunca es de manera continua y que la comunicación vertical y el monólogo también se produce en estas aulas.

Por un lado, la integración social que los alumnos extranjeros tienen al llegar a este centro escolar es mayoritariamente buena, produciéndose diferentes fases, pero finalmente los alumnos extranjeros están integrados con el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, no se tiene en cuenta las costumbres y la cultura de este alumnado, de manera significativa. Los propios docentes encuestados afirmaban que se tenía en cuenta en actividades aisladas. Es decir, actualmente en estas aulas la educación intercultural se traduce en la realización de actividades puntuales que podemos llamar “folclóricas” o

“turísticas”. Del mismo modo, aunque se garantiza el acceso al centro educativo, no se garantiza la igualdad de oportunidades. Estos alumnos no aprenden de la misma forma que el resto ni en las mismas condiciones.

Por otro lado, podemos concluir que el papel del docente es fundamental para lograr una verdadera educación intercultural. Son muchas las funciones de los docentes con respecto al alumnado extranjero pero los docentes muestran un alto grado de responsabilidad para con este tema. En este centro educativo, los maestros sí tienen interiorizado el concepto de educación intercultural y han evolucionado de la perspectiva antigua, que decía que la interculturalidad es solo atender a los alumnos con distinta cultura o idioma. Es más, los docentes consideran enriquecedor tener diversidad en las aulas, aunque suponga un reto para ellos. Sin embargo, aunque los docentes han mostrado estar sensibilizados con la temática y poseer determinados conocimientos podemos afirmar que no poseen los conocimientos suficientes como para integrar todas las culturas que puedan tener en una misma aula. Esto se debe por un lado, a que no disponen de los recursos materiales necesarios y por otro lado, a que no reciben ningún tipo de formación intercultural una vez que llegan al centro educativo. Además, queda claro la importancia no solo del docente tutor sino de contar con la ayuda y coordinación de los maestros especialistas como pueden ser el profesor de Pedagogía Terapéutica, el maestro de Audición y Lenguaje o el coordinador de Interculturalidad. Y también, con la ayuda de otros agentes externos como puede ser el Aula de Dinamización Intercultural de la zona.

3.10 LIMITACIONES

Como colofón es importante mostrar aquellas limitaciones que presenta este estudio de investigación, por un lado, como dato enriquecedor del propio trabajo y por otro lado, para que futuros investigadores que puedan leer este trabajo lo tengan en cuenta.

La primera limitación que queremos señalar es el tiempo disponible para elaborar y llevar a cabo la investigación diseñada. En total hemos contado con seis meses. Esto no significa que el trabajo realizado sea poco riguroso pero es importante tenerlo en cuenta.

La segunda limitación reseñable es el tamaño de la muestra. Ésta al ser pequeña, no nos ha permitido realizar generalizaciones significativas. Esto no quiere decir que los resultados obtenidos sean no confiables, todo lo contrario, son representativos pero únicamente del contexto concreto que hemos seleccionado. Además, es importante decir que en una investigación cualitativa el tamaño de la muestra no es tan importante.

La tercera limitación es la confiabilidad de las conclusiones. Como investigadores pero a la vez seres humanos, entra en juego la subjetividad en la interpretación de los datos. Esto no quiere decir que las conclusiones elaboradas no sean válidas, pero sí que tenemos que tener en cuenta el cierto grado de interpretaciones que hemos realizado para elaborar las conclusiones de este estudio de investigación.

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Después de analizar los resultados obtenidos queda justificada y fundamentada la necesidad de seguir avanzando en el ámbito educativo hacia proyectos en los que se tenga en cuenta verdaderamente la educación intercultural en las aulas. En primer lugar, hemos podido observar mediante la profundización en estudios de investigación llevados a cabo por distintos autores expertos en la temática de la interculturalidad, que en los centros educativos no se trabaja de manera adecuada la inclusión intercultural y que seguimos reduciendo este tema a celebraciones o actividades puntuales. En segundo lugar, en la investigación etnográfica realizada a los docentes de un colegio de Educación Primaria, hemos comprobado que aunque se realizan de manera adecuada planes como el de “acogida a los alumnos extranjeros”, seguimos estando lejos de integrar de manera adecuada a estos alumnos teniendo en cuenta su origen y sus costumbres.

Por este motivo, en los siguientes sub apartados vamos a proponer, de manera teórica, cómo se podría trabajar en las aulas interculturales integrando la interculturalidad y promoviendo que tanto docentes como alumnos lleguemos a ser competentes interculturales, utilizando tres instrumentos fundamentales, sin los cuales esta propuesta pedagógica no podría ser entendida: “Educomunicación”, “Ulearning” y “MOOC”.

4.1 DESTINATARIOS

A lo largo de este trabajo hemos podido comprobar que el papel del docente con respecto a la interculturalidad en las aulas es fundamental. Por un lado, han sido muchos los autores, como pudimos ver en el apartado de antecedentes, que justifican y ponen de manifiesto esta idea. Por otro lado, las conclusiones de nuestro estudio de investigación también van en la misma línea.

Por estos motivos, los destinatarios directos de esta propuesta pedagógica van a ser los docentes de Educación Primaria, no solo los maestros tutores sino también para los profesores especialistas. Además, los destinatarios indirectos serán los alumnos de los

centros educativos ya que si un maestro es competente interculturalmente, pondrá en funcionamiento en su aula un proyecto educativo verdaderamente integrador, en el que los alumnos también serán parte importante y se verán muy beneficiados.

4.2 JUSTIFICACIÓN

La idea de proponer en este Trabajo de Fin de Máster una propuesta pedagógica concreta sobre la interculturalidad en las aulas, surgió cuando fuimos cerciorándonos de que no existían estudios de investigación en los que concretasen de manera clara una intervención específica sobre cómo y con qué instrumentos formar a los maestros para lograr un verdadero enfoque intercultural en las aulas de Educación primaria. En la actualidad, se siguen realizando estudios de investigación sobre la temática de la interculturalidad desde diferentes puntos de vista, pero se observa la baja frecuencia de estudios sobre cómo formar a los docentes para que sean competentes interculturalmente.

Son muchos los autores que opinan que los docentes no están preparados para integrar las distintas culturas en un aula, así como atender o dar respuesta a las distintas problemáticas que supone tener en un centro educativo alumnado extranjero. Sostiene Leiva (2011: 54): “tanto el profesorado como el alumnado necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales”.

Además, son diferentes estudios de investigación a docentes, incluido el nuestro, en los que se confirma que la formación de los docentes no es suficiente y que además estos maestros muestran el interés y le dan importancia a su propia formación con respecto a la interculturalidad, para poder atender correctamente a los alumnos extranjeros en las aulas.

Estos datos junto con la creciente y progresiva llegada de alumnos inmigrantes y extranjeros a los centros educativos en España, son los que nos han llevado a plantearnos la necesidad de realizar una propuesta pedagógica en la que se tengan en cuenta que una parte muy importante en el ámbito educativo es la formación y los conocimientos de los maestros, que al fin y al cabo son los responsables de la educación de los alumnos.

En definitiva, hay que dotar a los maestros de herramientas e instrumentos para que puedan desempeñar sus tareas, en este caso las relacionadas con la educación intercultural de manera adecuada. A continuación, mostramos las características de esta propuesta pedagógica.

4.3 CARACTERÍSTICAS

La propuesta pedagógica consistirá en la formación de los docentes de cada centro educativo, utilizando como instrumento el MOOC y además, en la construcción por parte de los docentes de un MOOC por cada nivel educativo del centro, con la finalidad de que todas las culturas de un centro educativo estén integradas en el currículo ordinario, para conseguir una verdadera educomunicación intercultural en las aulas actuales.

La propuesta concreta que a continuación vamos a explicar parte de diferentes estudios de investigación, como los realizados por García Llamas (2005), Arroyo (2013) y Escarbajal y Leiva (2017), en los cuales hablan de la necesidad de la formación docente en competencias interculturales, explican diferentes modelos de intervención intercultural en las aulas, o incluso establecen cuales son las características de los espacios inclusivos, entre otros muchos aspectos, sin embargo, no concretan de manera clara cómo llevar a cabo estas cuestiones. Por tanto, vamos a recopilar diferentes ideas de estos estudios de investigación, para añadir otras nuevas y así crear un modelo de intervención específico.

4.3.1 Modelo de transformación educativa

Nuestra propuesta pedagógica se basa en llevar a cabo un modelo de intervención llamado “Modelo de transformación”. Este modelo además va a ir acompañado de un concepto muy importante en el sistema educativo actual, la “Educomunicación”.

El modelo de transformación para García Llamas (2005: 102) va a permitir a los alumnos: “considerar los conceptos, temas y problemas curriculares desde enfoques diferentes, de modo que la cultura dominante deja de ser la única referencia válida. La clave radica en elegir los temas que despiertan mayor interés en cada escuela para cultivar las aptitudes y actitudes de comunicación y pensamiento crítico”. Esto es más que realizar una actividad en un día señalado o incluso que añadir alguna unidad didáctica con aspectos interculturales. Se trata de que el docente, en el quehacer diario seleccione temas significativos a partir de los cuales, los alumnos de una manera significativa piensen, construyan, se pongan en el lugar del otro, decidan...en resumen, pongan en práctica diferentes habilidades curriculares y sociales que les enriquezcan como grupo.

Para llevar a cabo este modelo necesitamos una herramienta muy importante, la “Educomunicación”. Pero, ¿Qué es la educomunicación? Uno de los máximos exponentes del término “educomunicación” fue Paulo Freire. Este movimiento nació en

Latinoamérica y posteriormente llegó a España. Según Cantillo (2014: 17): “la educomunicación es el campo de estudio donde confluyen la educación y la comunicación”. Asimismo, y desde una perspectiva más ampliada para Aparici y Torrent (2017: 45): “la educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basada en el diálogo y la participación que no requiere sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y concepciones”.

La “educomunicación”, por tanto, es la unión de la educación y la comunicación, pero no de cualquier forma. Teniendo en cuenta las palabras de Aparici y Torrent existen ciertas reglas, la más importante el diálogo y la participación, entendido desde el punto de vista en el que tanto docente como alumno participan de igual forma y al mismo nivel en la educomunicación.

La finalidad de la puesta en práctica de un “Modelo de transformación” basado en la “Educomunicación”, es que en las aulas interculturales se ponga en práctica un modelo basado en una verdadera comunicación horizontal, dónde docentes y discentes sean ambos emisores y receptores de contenidos, de valores, de experiencias...dónde ambos sean protagonista del proceso educativo. En palabras de Freire, citado por Kaplún (2002: 45): “una nueva educación en la que haya un educador-educando con un educando-educador”.

Y ¿por qué tener en cuenta el término comunicación? No podemos olvidarnos que los docentes también somos grandes comunicadores, transmitiendo multitud de mensajes de todo tipo diariamente. Por eso el término de comunicación debe ser muy tenido en cuenta en el ámbito educativo. Por tanto, comunicación y educación hoy en día, son dos conceptos estrechamente vinculados, hasta el punto que se han convertido en uno solo llamado “Educomunicación”.

4.3.2 Ulearning

En los últimos años se han producido diferentes cambios sociales que han transformado por un lado, la manera de poder formarnos como docentes y por otro lado, la forma de llevar a cabo la enseñanza en las aulas. Ese gran cambio fue en el 2004 con la llegada de la Web 2.0, que supuso un nuevo abanico de posibilidades de aprender y también de relacionarse. Ahora el conocimiento es virtual, desde una inmersión digital, con un alto grado de participación no solo entre los componentes de una clase o incluso un colegio, sino entre los participantes de toda una comunidad virtual.

¿Qué supone este cambio en el modelo de transformación educativa que estamos proponiendo? Pues mayoritariamente disponer de un instrumento pedagógico tan potente como el Ulearning.

Señalan Carmona y Puertas (2012: 24): “el ULearning es el aprendizaje apoyado en la tecnología y accesible en todo momento y lugar, incluso en los lugares que aún hoy no existen”. El objetivo principal de este método es proporcionar un ambiente de aprendizaje tal que todos los discentes sientan que están adaptados y sumergidos en él, así como proporcionar recursos para que el conocimiento sea compartido y no individual y aislado.

Gracias al Ulearning tanto maestros como alumnos vamos a tener accesibilidad a los contenidos (en cualquier lugar y momento); permanencia de dichos contenidos ya que siempre quedarán guardados en la plataforma usada; acceso al aprendizaje colaborativo ya que nos va a permitir participar y relacionarnos con diferentes personas; y finalmente, llevar a cabo un aprendizaje continuado en el tiempo.

Por tanto, el Ulearning nos va a posibilitar por un lado, la propia formación de los docentes, ya que gracias a este instrumento podremos realizar nuestra formación en cualquier lugar y en cualquier momento debido a la plataforma digital a la que tendremos acceso; y por otro lado, va a permitir que los alumnos también accedan a los contenidos preparados por los maestros, en cualquier y en cualquier momento, de forma interactiva y logrando aprendizajes verdaderamente significativos e integradores.

El Ulearning, en nuestra propuesta se va a materializar en los MOOC, siguiente instrumento que vamos a explicar a continuación.

4.3.3 MOOC

¿Qué es un MOOC? Son cursos virtuales abiertos para cualquier persona e ilimitados en cuanto a participantes. Su origen fue en el 2008 de la mano de George Siemens y Stephen Downes. Son cursos totalmente gratuitos que se basan en el principio de aprendizaje colaborativo, es decir que todos aprendan de los demás y entre todos construyan el conocimiento, siendo este aprendizaje continuo y permanente.

Los MOOC tienen unas características propias. Declara Cantillo (2014: 59) son las siguientes:

Acción formativa diseñada y orientada al aprendizaje; abierto a la participación y gratuito (no se exigen requisitos previos de acceso); masivo

al tener un número ilimitado de matriculaciones; realizarse en línea, compartiendo características de la formación a distancia mediada a través de Internet tales como: programación y planificación de actividades, tutorización de estudiantes, evaluación de aprendizajes etc.

Los MOOC son cursos virtuales y por tanto se desarrollan dentro de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). En este entorno docente y discente llevan a cabo su relación y aprendizaje mutuo dando lugar a un espacio educocomunicativo. Manifiestan Osuna y Aparici (2014: 10): “los EVA proporcionan más libertad y flexibilidad al alumnado, permitiéndolo estudiar, en cualquier espacio, en cualquier momento y en cualquier circunstancia”.

Pero, nos encontramos en la etapa de Educación Primaria, alumnos que van desde los 6 hasta los 12 años. En los primeros cursos, como es evidente estos alumnos no tienen la autonomía ni capacidad de acceder a estos cursos. ¿Cómo podríamos entonces utilizar esta herramienta? Pues será de la siguiente manera.

Cada centro educativo creará dos tipos de MOOC. El primero destinado sólo a docentes. El equipo directivo de cada centro, tendrá la responsabilidad de crear un MOOC adaptado a las características y alumnado específico de cada centro. Con respecto a la interculturalidad, que es lo que nos compete en este trabajo, tendrán que conocer las distintas culturas que se encuentran en el centro educativo y proponer a partir de ellas una formación para los docentes. El MOOC tendrá diferentes módulos a partir de los cuales no sólo obtendrán conocimientos sobre las distintas culturas de los alumnos que hay en el centro educativo, sino que además trabajarán para ser competentes interculturalmente, a través del trabajo en valores y la puesta en práctica de actitudes solidarias y democráticas.

El segundo MOOC será tarea de los docentes, una vez que los docentes ya están formados en competencias interculturales, es labor de ellos mismos ponerlas en práctica en su grupo aula. Cada nivel creará su propio curso online, por lo que en cada centro educativo habría un total de seis MOOC. ¿Pero qué habrá en esos cursos? Pues contendrán todo tipo de materiales curriculares interculturales integradores, dónde no solo se trabajarán las culturas de los alumnos del aula sino que se contemplarán todas las culturas que haya en el centro educativo, incluso otras que puedan ser interesantes. Por un lado, a través de actividades específicas como la lectura de un cuento, o un video sobre las costumbres de

alguna cultura en concreto, pero mayoritariamente contendrán actividades basadas en el trabajo de la inteligencia emocional, la empatía, la solidaridad, la integración, una mirada amplia sobre las diferentes culturas, la resolución de conflictos...es decir, exponer a los alumnos a vivir experiencias dónde tengan que ponerse en el lugar del otro y dónde aprendan que en la escuela hay espacio para todas las culturas, sin que una mayoritaria tenga que excluir a las otras. Este será el único camino de crear un verdadero aprendizaje significativo en nuestros alumnos con respecto a la educación intercultural. La finalidad de estos MOOC será lograr la interactividad que para Silva (2005: 43): “es una predisposición para crear conexiones, provocar conversaciones, sugerir puntos de partida, abrir espacios a la confrontación de ideas. La interactividad es una exigencia de la era digital y de la educación ciudadana”.

En definitiva, mediante el trabajo con los MOOC lo que haremos será crear una nueva forma de participar, de cooperar y de implicarse, que hace que la comunicación y la educación se conviertan en una sola, a través de la “Educomunicación”. Y que aunque en este caso los MOOC se utilicen en mayor grado en la escuela, el Ulearning, ese espacio virtual nos va a permitir que si queremos integrar a las familias, las cuales también deben de ser tenidas en cuenta, puedan participar desde cualquier lugar y en cualquier momento. O incluso que si los propios alumnos quieran acceder al MOOC en horarios extraescolares para realizar alguna actividad o simplemente para investigar sobre otras culturas, puedan hacerlo con la ayuda de sus padres. Será, por tanto, una herramienta que servirá para la formación y el desarrollo de las competencias interculturales para toda la comunidad educativa, logrando así un verdadero “Modelo de transformación educativa”.

5. CONCLUSIONES FINALES

Es el momento de poner fin a este trabajo de fin de máster en el que, como decíamos al comenzar, nos propusimos el objetivo principal de conocer si existe una verdadera educomunicación intercultural en las aulas de un colegio de Educación Primaria, mediante una investigación etnográfica de carácter cualitativo. Además, también establecimos otros objetivos secundarios como analizar los roles en las aulas interculturales entre docentes y discentes; conocer el grado de inclusión intercultural de los alumnos en las aulas seleccionadas; analizar como entienden los maestros la interculturalidad; conocer de qué manera se integran los alumnos extranjeros con el resto del grupo; averiguar la importancia del papel docente en la educación intercultural; y finalmente, realizar una propuesta pedagógica de intervención, teniendo en cuenta todos

los datos recogidos, basada en una Educomunicación Intercultural para lograr una verdadera inclusión de los alumnos extranjeros. Consideramos que todos ellos quedan perfectamente conseguidos gracias a la investigación llevada a cabo, en primer lugar, a través de investigaciones realizadas por diversos autores y expertos de la temática y por otro lado, mediante el estudio de investigación realizado a los docentes de un colegio de Educación Primaria y la propuesta pedagógica de intervención, creada posteriormente.

Nuestro trabajo, como se ha mostrado, ha sido dividido en tres partes. En la primera parte, la fundamentación teórica, hemos podido justificar la hipótesis de la que partíamos al principio de este trabajo, que no es otra que la interculturalidad, en la actualidad, no se está trabajando correctamente en las aulas. Distintos autores han avalado esta hipótesis y además la han acrecentado, poniendo de manifiesto aspectos como la falta de conocimiento de los maestros sobre la interculturalidad, la escasez de recursos para atender las necesidades de este alumnado, la existencia de las desigualdades en las aulas, la exclusión social, etc.

En la segunda parte, destinada a la investigación etnográfica, hemos obtenido distintos resultados a través de los cuales podemos hacer las siguientes afirmaciones. Para empezar, la interculturalidad, en las aulas que hemos seleccionado, se lleva a cabo de manera “folclórica”, reduciendo las culturas a la realización de actividades aisladas y puntuales o la puesta de en marcha de las semanas culturales. Además, aunque los docentes de esta investigación muestran que sus alumnos son protagonistas y agentes activos en las aulas, sigue teniendo vigencia la comunicación vertical y el monólogo. Asimismo, ha quedado fundamentado que el papel del docente es esencial a la hora de poner en marcha diseños realmente integradores con respecto a la educación intercultural. Sin embargo, también hemos comprobado que los docentes no disponen de la formación necesaria y que por tanto, esto se traduce en las erróneas prácticas educativas que se llevan a cabo en estas aulas interculturales. También, estos mismos docentes han mostrado la importancia de otros maestros como son los especialistas o coordinadores de interculturalidad, es decir, de los apoyos especializados como agentes importantes para conseguir con éxito la educación intercultural en el centro educativo.

La tercera parte, dedicada a la propuesta pedagógica de intervención, ha puesto de manifiesto la necesidad de que tanto maestros como alumnos sean formados en competencias interculturales. En esta propuesta se especifica cómo se puede formar tanto a docentes como a discentes para integrar las distintas culturas en un aula, o incluso en

un centro educativo. Hoy más que nunca el término “Educomunicación” cobra especial importancia en las aulas interculturales, y el concepto del “Ulearning” como herramienta educativa abre un amplio abanico para el trabajo en valores, interdisciplinar y globalizado. Además, podemos decir que esta propuesta de intervención, aunque evidentemente ha sido creada a partir de las características y los resultados obtenidos en este contexto particular, no es solo factible para un centro en concreto, sino que puede ser llevado a cabo en cualquier centro educativo, ajustando por supuesto las actividades propuestas del MOOC, a los alumnos de cada centro educativo.

El trabajo presentado es inédito, original, fruto de una pertinente investigación y avalado por mis experiencias pedagógicas, sus contenidos se justifican en rigurosas investigaciones realizadas sobre la temática, hay una reflexión y una argumentación fundamentada en muchos de los aspectos tratados, tanto un estudio de caso justificado en un centro educativo en el que el 70% del alumnado es de origen extranjero, como la propuesta en sí misma que tiene un carácter innovador, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el grado y la forma de inclusión del alumnado extranjero de manera significativa, teniendo en cuenta sus culturas de origen, y todo ello se ha expuesto de forma clara y precisa, creyendo firmemente en todo lo que en dicha propuesta se ha ido exponiendo.

A nivel personal, ha supuesto también un enriquecimiento absoluto, no solo en el plano educativo sino también en el personal, ya que ha despertado en mí las ganas de acercarme a otros aspectos relacionados con las consecuencias que el fenómeno de la inmigración está tendiendo en las aulas actuales y la importancia de que un maestro sea competente interculturalmente, cosa que hasta el momento nunca me había planteado.

Llegados ya a la coda, solo me queda concluir diciendo que este trabajo es muy importante para mí porque constituye el broche de mi paso por el Máster de Educación y Comunicación en la Red, en la Universidad de Educación a Distancia (UNED). Aquí está reflejado en gran medida todo lo que aprendido hasta el momento y mi visión sobre cómo me gustaría ser como futura maestra, teniendo siempre presente que el centro de interés son los discentes y el deseo de proponer un tipo de educación distinta, adaptada a los nuevos tiempos y a todas sus necesidades.

6. REFERENCIAS

6.1 BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Aparici, R. y García Marín, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Distribuciones Fontamara.

Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.

Fernández, G. (2014). *Historia de la interculturalidad en España. Aplicación en las aulas actuales*. Facultad de Educación, Cantabria.

García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Vizcaya: Wolters Kluwer.

Goetz, J. P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. La Habana: Caminos.

Osuna, S. (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria.

Soto, P. (2006). Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes. *Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales*. (pp. 9-41). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, M. Walter y A. García

Linera, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. (pp. 21-71). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

6.2 WEBGRAFÍA

Aguado, T. y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Recuperado de https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf

Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>

Bates, AW. (2015). La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Asociación de Investigación Contact North|Contact Nord A.W. (TONY) BATES. Recuperado de: <http://www.tonybates.ca/2017/02/04/a-spanish-version-of-teaching-in-a-digital-age-is-now-available/>

Beltrán, L.R. (1981). *Adiós a Aristóteles: la comunicación "horizontal"*. Recuperado de <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/749/396>

Campo, G. y Lule, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, VII(13), 45-60. Recuperado de [file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972%20(1).pdf)

Carmona, L. y Puertas, F. (2012). Ulearning: la revolución del aprendizaje. Area de Talent & Organization de Accenture. Recuperado de https://factorhuma.org/attachments.../c369_ulearning_revolucion_aprendizaje.pdf

Caselles, J.F. (2004). Interculturalidad y Educación. *Educatio*, 22, (9-27). Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/96>

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59-89. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/99>

Escarbajal, A. y Leiva, J.J (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 281-293. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58063/35575>

Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Aulas Interculturales. *Revista digital para profesores de la enseñanza*, 1-8. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7039.pdf>

García, J.A. (sin fecha). *La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/investiga2.pdf

García Llamas, J.L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de educación*, (336), 89-109. Recuperado de <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336.pdf#page=91>

García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

Garrote Rojas, D., Arenas Castillejo, J.A., y Jiménez Fernández, S. (2018). Las TIC como herramientas para el desarrollo de la competencia intrcultural. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 166-183. Recuperado de <https://doi.org/10.21071/edmetic.10543>

Guardián-Fernández, A. (2010). *Antecedentes de la perspectiva cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias*. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Guido, S. (2014). *Etnografía, interculturalidad y escuela*. Recuperado de: <https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-10.pdf>

Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 4(7), 43-56. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

Louzano, M. (2010). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Educación y Diversidad*, 5 (1), pp. 87-100. Recuperado de [file:///C:/Users/pc/Downloads/DialnetElaboracionYPuestaEnPracticaDeUnProyectoEscolarDeE-3618853%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/DialnetElaboracionYPuestaEnPracticaDeUnProyectoEscolarDeE-3618853%20(2).pdf)

- Maturana Moreno, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. Recuperado de [file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-LaEtnografiaEnElAmbitoEducativo-5386223%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-LaEtnografiaEnElAmbitoEducativo-5386223%20(3).pdf)
- Panikkar, Raimon (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 4(6),129-130. ISSN: 0718-0586. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552/55200607>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, (11-29). Recuperado de [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Rodríguez, R. M. (2009). *La investigación sobre la educación intercultural en España*, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Valverde López, Adrián. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es

7. ANEXOS

7.1 ANEXO I: CUESTIONARIO PARA DOCENTES

1. ¿Qué entiendes por Educación Intercultural?
2. ¿De qué manera la Educación Intercultural es el nuevo camino hacia una inclusión educativa?
3. ¿En qué grado consideras importante el papel del docente en la Educación Intercultural?
4. ¿Qué tipo de comunicación llevas a cabo en el aula con tus alumnos extranjeros: vertical u horizontal? ¿Por qué?

Comunicación vertical: la información fluye del docente al alumno, sin que el segundo participe.

Comunicación horizontal: la información va del docente al alumno y viceversa. Participan ambos en el proceso de comunicación.

5. ¿Cuándo existen intercambio de roles y tus alumnos pasan a ser agentes protagonistas de la comunicación?

Intercambio de roles: el alumno interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. ¿Cómo es la integración del alumnado inmigrante con el resto del alumnado?
7. ¿Qué tipo de actividades realizas con tus alumnos extranjeros en las que se tenga en cuenta su idioma materno, sus costumbres o su cultura? ¿De qué manera participa el resto de alumnado de tu clase?
8. ¿De qué forma la presencia de alumnado extranjero impide el progreso del curso o por el contrario lo favorece?
9. ¿Qué necesidad habría de poner en marcha un proyecto de Educación Intercultural en el colegio, teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos?
10. ¿De qué forma se garantiza al alumnado extranjero de tu aula que aprenda de igual manera que al resto, el cómo y qué se aprende en la escuela?
11. Después de reflexionar sobre las preguntas anteriores, ¿Hasta qué punto existe en tu aula una verdadera Educación Intercultural, con la correspondiente inclusión del alumnado extranjero?
12. Observaciones: aquí podéis anotar todo aquello que consideréis conveniente con respecto al tema de la Educación Intercultural de tu aula y del centro.

7.2 ANEXO II: ANÁLISIS DE DATOS MEDIANTE LA CATEGORIZACIÓN

➤ CATEGORIZACIÓN

CATEGORÍA 1: Comunicación

Definición: diálogo que se produce entre dos o más personas con el objetivo de transmitir o recibir mensajes o informaciones.

Subcategoría 1: Comunicación vertical: es un tipo de comunicación dónde la información fluye del docente al alumno, sin que el segundo participe.

Subcategoría 2: Comunicación horizontal: es un tipo de comunicación dónde la información va del docente al alumno y viceversa. Participan ambos en el proceso de comunicación.

CATEGORÍA 2: Rol

Definición: es el papel o la función que una persona lleva a cabo en una situación o lugar determinado.

Subcategoría 1: Se intercambian los roles: cuando la comunicación es circular porque el emisor se puede convertir en receptor y viceversa. En este caso, cuando docente y discente llevan a cabo el rol de emisor y también el de receptor dentro de una misma conversación.

CATEGORÍA 3: Grado de inclusión

Definición: actitud para dar respuesta a las necesidades sociales y emocionales de los alumnos y para integrar a dichos alumnos teniendo en cuenta su idioma, cultura y costumbres.

Subcategoría 1: Integración social: proceso en el que los alumnos, en este caso inmigrantes o extranjeros, se adaptan al resto de la comunidad educativa.

Subcategoría 2: Costumbres: formas de comportamiento o hábitos cotidianos de una comunidad en particular, que la hace ser distinta de otras comunidades.

Subcategoría 3: Actividades: tareas programadas, en este caso por los docentes y dentro del aula, ya sea de forma individual o grupal con el fin de conseguir los objetivos establecidos.

Subcategoría 4: Igualdad de oportunidades: cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades educativas.

Subcategoría 5: Enriquecimiento: acto de beneficiarse de las distintas culturas del centro escolar o del aula en particular.

CATEGORÍA 4: Papel del docente

Definición: funciones que desempeña el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Subcategoría 1: Funciones: actividades que realiza el docente para lograr un objetivo.

Subcategoría 2: Conocimientos: conjunto de saberes que se tienen sobre una materia o cosa, en este caso, sobre la educación intercultural.

Subcategoría 3: Formación: nivel de preparación que una persona posee sobre una determinada materia, en este caso, sobre la educación intercultural.

Subcategoría 4: Apoyos: ayuda que se le presta al docente para atender la diversidad en el aula, y al alumno para lograr una inclusión educativa.