



TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO PROSPECTIVO
PARA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL
PROFESORADO EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI**

RAQUEL BORRERO LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2015



TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO PROSPECTIVO
PARA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL
PROFESORADO EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI**

RAQUEL BORRERO LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Conformidad de los directores:

Fdo.: FLORENTINO

Fdo.: M^a DE LA PAZ

Fdo.: ROCÍO

BLÁZQUEZ ENTONADO

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

YUSTE TOSINA

2015

:

A mi madre

Como agua y aceite... Es como refleja mi mente el proceso seguido hasta finalizar esta tesis. Cuando trato de pensar en la posibilidad de aunar las destrezas que se adquieren en la práctica docente del día a día de la escuela y las adquiridas a través de la teoría y la investigación, me aflora un sentimiento de pesar: “qué lejos estoy de ser ese docente competente que describen los manuales y artículos científicos que caen en mis manos”. Pero por otro lado, una sensación de bienestar me interpela desde el fondo de mi cognición haciéndome entender afortunada por poder reflexionar precisamente sobre ello. Momentos duros de trabajo frente a los datos, frente a la teoría, frente a la epistemología de las cosas, ha habido muchos durante este camino hacia la tesis, sumados al disfrute esencial y mágico del trabajo de campo que me han permitido salir de mi rol de docente para mirarme como investigadora y salir de mi rol de investigadora para mirarme como docente. Me han permitido igualmente pensar en todo el camino recorrido y forjar la ilusión por el vasto trayecto que aún me queda por andar. Si volviera a empezar mi doctorado, esta tesis, no se parecería en nada porque con ella se va una parte de mí que dejo atrás en este mismo momento, mientras escribo... El aprendizaje nos transforma y nos deja crecer. La formación nos ofrece diferentes rutas. Las personas que te acompañan en esas rutas, se convierten en la mejor brújula, en los mejores maestros. Y yo he tenido la suerte de contar con tres de los grandes como directores de tesis, tres maestros académicos y de vida. Agradezco a Florentino Blázquez que me abriera las puertas a la Universidad, a la investigación y la docencia, y que me hiciera crecer a su lado como una de sus “niñas” convirtiéndose él en todo un “padre” académico; a M^a de la Paz González que me ofreciera un espejo en el que me poder buscarme: su método, su pulcritud en el trabajo, su personalidad, su inmensa empatía y su amistad; a Rocío Yuste por ser la pieza del puzzle que me falta para que todo encaje, por su eficiencia y su optimismo tanto en la vida como en el trabajo, por ser capaz de poner la alegría y la sonrisa donde nadie más puede y por luchar para que yo aprendiera a hacerlo. A los tres admiro y quiero. Tengo la suerte de tener, además, a mucha gente a la que agradecer su apoyo, su compañía y su paciencia en todo este proceso que ha sufrido muchos altibajos, en el que he vivido muchas caídas de las que me han ayudado a levantarme. Quiero lanzarles un guiño con este agradecimiento a todos ellos (sobre todo ellas), que saben quiénes son. Y por supuesto agradezco a mi familia todo su aliento y confianza, siempre dispuestos a creer en mí mucho más de lo que yo podría.

Trabajar con la diversidad desde la teoría y desde la práctica, desde ambos lados de la misma moneda, desde la parte reflexiva y desde la frenética acción del día a día, desde el paradigma positivista o desde la pura entelequia nos regala a los profesionales que en ello nos embarcamos un superpoder: la capacidad de mezclar el agua con el aceite, la capacidad de

hacer posible lo que ni las matemáticas ni la lógica permiten. Y así, a veces, creo que hacemos ciencia desmontándola. Rompamos el mito de que es imposible aunar teoría y práctica, juguemos a la alquimia y transformemos la emulsión logrando por fin mezclar el agua y el aceite.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Introducción	21
1.1. Antecedentes, actualidad y relevancia del tema	27
1.2. Delimitación conceptual.....	35
1.2.1. Modelos de integración social y educativa del alumnado de origen extranjero: El enfoque de la educación intercultural.....	45
1.2.2. Centros educativos interculturales y proyectos institucionales.....	55
<i>1.2.2.1. Distribución de la población escolar en los centros educativos.....</i>	<i>56</i>
<i>1.2.2.2. Interculturalidad y currículum: presencia de la diversidad cultural en los proyectos institucionales del centro educativo</i>	<i>64</i>
1.2.3. La Formación del profesorado en educación intercultural.....	67
1.3. Marco Normativo.....	76
1.3.1. Las minorías en la legislación educativa	76
1.3.2. Normativa estatal vigente. Planes, programas y medidas para el desarrollo de una educación intercultural en el Sistema Educativo Español	81
1.3.3. La escuela inclusiva en Extremadura o un modelo de compensación de necesidades	87

CAPÍTULO II. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos	97
----------------------	----

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Consideraciones generales sobre la metodología y la complementariedad de los métodos	103
3.1.1. Aproximación al paradigma cuantitativo. Diseño de investigación por encuesta	108
3.1.1.1. <i>Garantías científicas desde el paradigma cuantitativo</i>	109
3.1.1.2. <i>La investigación por encuesta</i>	111
3.1.2. Aproximación al paradigma cualitativo. Diseños de investigación cualitativa	121
3.1.2.1. <i>Credibilidad en la investigación cualitativa</i>	124
3.1.2.2. <i>La investigación con entrevista</i>	125
3.2. Concreción del diseño metodológico de la investigación	135
3.2.1. Definición de los diferentes estudios que componen la investigación.....	138
3.2.2. Procedimiento, temporalización y participantes de la investigación.....	142
3.3. Diseño de los instrumentos de recogida de datos.....	167
3.3.1. Diseño de cuestionario	168
3.3.2. Diseño de entrevista semiestructurada y grupos de discusión	189

	Pág
3.3.3. Diseño de registro de análisis documental.....	197

CAPÍTULO IV. ESTUDIOS I, II y III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Estudio I. La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia	203
4.1.1. Formación para una educación intercultural “a pie de aula”. Análisis cuantitativo desde la perspectiva docente.....	204
4.1.1.1. <i>Categoría I. Apoyo Educativo</i>	204
4.1.1.2. <i>Categoría II. El profesorado. Desempeño Profesional y Formación</i>	210
4.1.1.3. <i>Categoría III. El trabajo de Área y Aula</i>	219
4.1.1.4. <i>Categoría IV. Convivencia Escolar</i>	224
4.1.1.5. <i>Categoría V. Comunidad Educativa y Participación</i>	235
4.1.2. Reflexiones sobre la formación para una educación intercultural. Análisis cualitativo desde la perspectiva experta.....	239
4.1.2.1. <i>La Educación Intercultural y la Interculturalidad en los centros educativos</i>	246
4.1.2.2. <i>Intervención Educativa: Planes y Programas</i>	257
4.1.2.3. <i>Formación del Profesorado</i>	263
4.2. Estudio II. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente	270

	Pág
4.2.1. Formación para una educación intercultural “a pie de aula”. Análisis cuantitativo desde la perspectiva docente.....	271
4.2.1.1. Categoría I. Apoyo Educativo.....	271
4.2.1.2. Categoría II. El profesorado. Desempeño Profesional y Formación.....	276
4.2.1.3. Categoría III. El trabajo de Área y Aula.	285
4.2.1.4. Categoría IV. Convivencia Escolar.....	289
4.2.1.5. Categoría V. Comunidad Educativa y Participación.....	304
4.2.2. Reflexiones sobre la formación para una educación intercultural. Análisis cualitativo desde la perspectiva experta.....	304
4.2.2.1. La Competencia Intercultural	314
4.2.2.2. Perspectiva teórica de la competencia intercultural del profesorado	317
4.2.2.3. Perspectiva aplicada de la competencia intercultural del profesorado	319
4.3. Estudio III. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis de la documentación institucional.....	323
4.3.1. Análisis de los modelos de educación intercultural de los centros educativos extremeños a partir de sus programas institucionales	324
4.3.2. Aproximación a un modelo de centro educativo intercultural. Diseño, pautas metodológicas y formación del profesorado	349

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

5.1. Conclusiones	369
5.2. Sugerencias e implicaciones para futuras investigaciones	384
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	387
APÉNDICE DOCUMENTAL	399
DOCUMENTO 1. Registro y seguimiento de la recogida de datos	399
DOCUMENTO 2. Escrito dirigido a los centros educativos	403
DOCUMENTO 3. Solicitud de permiso de acceso al campo	404
DOCUMENTO 4. Instrucciones y registro para juicios de expertos: cuestionario, entrevista y registro de categorías	406
DOCUMENTO 5. Cuestionario para el profesorado (Versión I)	408
DOCUMENTO 6. Evaluación del instrumento por parte de los encuestados	414
DOCUMENTO 7. Cuestionario para el profesorado (Versión II)	415
DOCUMENTO 8. Guión de la entrevista a los expertos (Versión I)	429

DOCUMENTO 9. Guión de la entrevista a los expertos (Versión II)	432
DOCUMENTO 10. Transcripción de las entrevistas a los expertos	434
Entrevistas y Grupos de Discusión Estudio I	434
Entrevistas y Grupos de Discusión Estudio II	486

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1. Educación Intercultural, comunidad educativa y sociedad	26
Ilustración 2. Diversidad cultural y aculturación.	36
Ilustración 3. Paradigma Holístico Multifactorial	42
Ilustración 4. Respuestas normativas a la multiculturalidad	46
Ilustración 5. Práctica centrada en el planteamiento técnico	53
Ilustración 6. Práctica centrada en el planteamiento global	53
Ilustración 7. Áreas de la cultura	69
Ilustración 8. Normativa estatal	84
Ilustración 9. Atención al alumnado de origen extranjero desde el centro educativo	86
Ilustración 10. Programas compensatorios de la Consejería de Educación	93
Ilustración 11. El método científico	104
Ilustración 12. El problema de investigación y la metodología	105
Ilustración 13. Paradigmas metodológicos de investigación	108
Ilustración 14. Fases de la investigación por encuesta	114
Ilustración 15. Procedimiento de investigación por encuesta	115
Ilustración 16. Componentes del análisis de datos	129
Ilustración 17. La entrevista cualitativa	130
Ilustración 18. Fases de la entrevista	133
Ilustración 19. Diseño metodológico de la investigación	136
Ilustración 20. Triangulación de fuentes y técnicas I	137
Ilustración 21. Triangulación de fuentes y técnicas II	137
Ilustración 22. Proceso de desarrollo de la investigación	143
Ilustración 23. Descripción general del cuestionario	169
Ilustración 24. Descripción general de la entrevista	189
Ilustración 25. Descripción general del registro de categorías	197
Ilustración 26. Categoría I	246
Ilustración 27. Categoría II	257
Ilustración 28. Categoría III	264
Ilustración 29. Modelo teórico de formación del profesorado en educación intercultural	313
Ilustración 30. Modelo teórico de la formación del profesorado desde el enfoque de la competencia intercultural del profesorado	314
Ilustración 31. Buenas prácticas y necesidades formativas del profesorado	370

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante I	54
Tabla 2. Principios de la Formación del Profesorado	73
Tabla 3. Currículum multicultural para la formación del profesorado	74
Tabla 4. Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante II	92
Tabla 5. Normativa de la C.A. de Extremadura en materia de compensación educativa	92
Tabla 6. Fiabilidad de una prueba	109
Tabla 7. Validez de una prueba	110
Tabla 8. Objetividad de una prueba	110
Tabla 9. Diseños de investigación	111
Tabla 10. Investigación por encuesta	113
Tabla 11. Diseños de investigación por encuesta	114
Tabla 12. Finalidades de los diferentes tipos de encuesta	117
Tabla 13. Tipos de preguntas en el cuestionario	119
Tabla 14. Objetivos científicos que orientan el análisis cualitativo	123
Tabla 15. Proceso de investigación cualitativa	124
Tabla 16. Criterios de validez de la investigación cualitativa	125
Tabla 17. Clasificación de la metodología	126
Tabla 18. Procedimientos y técnicas del análisis cualitativo I	127
Tabla 19. Procedimientos y técnicas del análisis cualitativo II	128
Tabla 20. Procedimiento metodológico en el desarrollo de la entrevista	131
Tabla 21. Diferencias clave entre la entrevista estructurada y la no estructurada	133
Tabla 22. Descripción Estudio I	139
Tabla 23. Descripción Estudio II	140
Tabla 24. Descripción Estudio III	142
Tabla 25. Técnicas de muestreo	146
Tabla 26. Muestra Estudio I	147
Tabla 27. Participantes en el Estudio I	148
Tabla 28. Mapeo Estudio I	149
Tabla 29. Estadísticos de la muestra de profesorado participante	149
Tabla 30. Atributos de la muestra de expertos del Estudio I	153
Tabla 31. Muestra Estudio II	155
Tabla 32. Participantes en el Estudio II	155
Tabla 33. Mapeo Estudio II	156
Tabla 34. Estadísticas de muestra única de profesorado participante en el Estudio II	158
Tabla 35. Prueba de muestra única de profesorado participante en el Estudio II	158

Tabla 36. Atributos de la muestra de expertos del Estudio II	162
Tabla 37. Muestra Estudio III	163
Tabla 38. Participantes en el Estudio III	164
Tabla 39. Relación de Centros Educativos Badajoz. Muestra Estudio III	165
Tabla 40. Relación de Centros Educativos Cáceres. Muestra Estudio III	165
Tabla 41. Frecuencias Centros Educativos: Etapa y Localidad	167
Tabla 42. Descripción de los instrumentos de recogida y análisis de datos	168
Tabla 43. Validez y Fiabilidad del cuestionario	170
Tabla 44. CVI a partir de la prueba de Lawshe	171
Tabla 45. Elementos principales en el proceso de construcción del cuestionario	173
Tabla 46. Vinculación de los elementos del cuestionario durante el proceso de construcción	177
Tabla 47. Alfa de Cronbach si se elimina elemento	181
Tabla 48. Resultados prueba KMO y prueba de Bartlett	182
Tabla 49. Porcentaje de varianza total explicada. Método de extracción: análisis de componentes principales	183
Tabla 50. Ítems de la versión final del cuestionario	185
Tabla 51. Entrevista semiestructurada. Pauta para el investigador (Estudios I y II)	192
Tabla 52. Entrevista semiestructurada. Guión de las entrevistas (Estudios I y II).	195
Tabla 53. Registro de categorías para el análisis de documentos institucionales	198
Tabla 54. Categorización Estudio I	240
Tabla 55. Codificación Estudio I	240
Tabla 56. Matriz Categorías/Centro de trabajo	241
Tabla 57. Matriz Categorías/Localidad de trabajo	242
Tabla 58. Matriz Categorías/Edad/Sexo	243
Tabla 59. Matriz Categorías/Perfil	244
Tabla 60. Frecuencias/Intervalos de palabras clave Estudio I	245
Tabla 61. Frecuencias Categoría I	247
Tabla 62. Frecuencias Categoría II	258
Tabla 63. Frecuencias Categoría III	264
Tabla 64. Categorización Estudio II	306
Tabla 65. Codificación de Casos Estudio II	306
Tabla 66. Codificación de Categorías y Subcategorías Estudio II	306
Tabla 67. Relación entre categorías	308
Tabla 68. Frecuencias/Intervalos de palabras clave Estudio II	309
Tabla 69. Frecuencias Categoría I	311
Tabla 70. Frecuencias Categoría II	312
Tabla 71. Frecuencias Categoría III	312
Tabla 72. Categorización Estudio III (1)	347

Tabla 73. Categorización Estudio III (2)	348
Tabla 74. Categorización. Aspectos generales del programa	350
Tabla 75. Categorización. Modelos y pautas metodológicas de intervención	356
Tabla 76. Categorización. Medidas para la formación del profesorado	364

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Estadísticos Sexo Profesorado	150
Gráfico 2. Estadísticos Edad Profesorado	150
Gráfico 3. Estadísticos Nº de Titulaciones	150
Gráfico 4. Estadísticos Titulación 1	150
Gráfico 5. Estadísticos Titulación 2 Profesorado	150
Gráfico 6. Estadísticos Etapa 1 Profesorado	151
Gráfico 7. Estadísticos Etapa 2 Profesorado	151
Gráfico 8. Estadísticos Perfil Profesorado	151
Gráfico 9. Estadísticos Experiencia Alumnado Extranjero	151
Gráfico 10. Estadísticos Experiencia Minorías	151
Gráfico 11. Titularidad del centro de pertenencia	159
Gráfico 12. Niveles de enseñanza que se imparten en el centro	159
Gráfico 13. Titularidad del centro de pertenencia	159
Gráfico 14. Edad	160
Gráfico 15. Nivel en el que imparte enseñanza	160
Gráfico 16. Función docente	160

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción

Los *horizontes* y *principios* definidos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI generaron un marco prospectivo que, con total exactitud, lograría recoger las grandes necesidades de la educación del presente siglo, así como ofrecer las claves de su desarrollo. La *lucha contra las exclusiones*, la *participación democrática*, la *comprensión del mundo*, el *descubrimiento del otro* y la tendencia a descubrir y trabajar *objetivos comunes* son ámbitos claramente vinculados con el desarrollo de una educación intercultural. El hecho de pertenecer a la Unión Europea, el mayor impulso dado a las culturas propias de las Comunidades Autónomas y la necesidad de plantear adecuadamente la educación de *inmigrantes* y de algunos grupos marginales representan claves que han propiciado en este país un interés creciente por la Educación Intercultural que García Garrido (1996) entiende como un enfoque general de acción educativa, mediante el cual se hace posible el conocimiento, respeto y desarrollo de las culturas propias de cuantos están implicados en el proceso educativo (alumnos, padres de alumnos/as, profesores/as, personal de apoyo, etc.). Residimos en una aldea global, en la que las distancias ya no son el principal obstáculo para desplazarse de un lugar a otro. La educación intercultural (internacional llamada por autores como Husén y Postlethwaite, 1989) se hace necesaria en el seno de un mundo global, en el que la población está en constante movimiento (intercambios, mercado de trabajo internacional...). Los principales motivos de cambio de geografía son los económicos, generalmente la búsqueda de un empleo digno para cubrir las necesidades humanas básicas o la búsqueda de una mejora de las condiciones de vida y de la calidad de vida, término éste último concebido por y para mentalidades occidentales. Los principales movimientos migratorios siguen una ruta muy clara, la misma que dicotomiza el mundo en dos polos bien diferenciados: Sur - Norte. La pobreza es en la actualidad el principal motor de las migraciones. Sin embargo, y a pesar de que este fenómeno está muy presente y resulta de gran actualidad, no debemos olvidar que la educación orientada hacia el desarrollo de la interculturalidad ya existía antes, puesto que no debemos identificar *educación intercultural* con *educación de inmigrantes*. Así, nuestra concepción actual de educación intercultural viene precedida por los esfuerzos -en algún caso aislado promovido por los gobiernos- de aquellos países en los que tradicionalmente han convivido multitud de culturas, una mayoritaria y otra o varias minoritarias. Debe de ser ésta la razón por la que sus avances se olvidan tan pronto o se hacen eco sólo cuando son retomados por grupos mayoritarios. Un simple análisis de la realidad

bastaría para entender que todos y cada uno de los grupos humanos que constituyen una nación son parte de esa nación porque la han configurado.

Avanzando un poco más sobre esta línea de pensamiento, denominador común de los grupos minoritarios es la marginación y la discriminación a la que deben enfrentarse. Conocer la situación de las minorías de los diferentes países es un paso para poder promover su cultura, no sólo entre sus miembros cuya identidad constituye, sino del resto de la sociedad, para permitir un enriquecimiento cultural mutuo, sin imposiciones, sólo con respeto, evitando así las indeseables y tan frecuentes situaciones de exclusión social por motivos de pertenencia a una raza, grupo étnico o cultura diferente a los mayoritarios. Así, la ONU estima en recientes informes que son casi 900 los millones de personas en el mundo que sufren desventajas a causa de su identidad, 334 millones de los cuales padecen restricciones relacionadas con el uso de su idioma. Desde el punto de vista educativo, una discriminación basada en el origen étnico perjudica la autoestima y la confianza de niños/as y jóvenes que, en edad escolar, van desarrollándose sin los mismos derechos y las mismas oportunidades que el resto. Los prejuicios en el ámbito de la comunidad de residencia y en el contexto institucional van a limitar las oportunidades de los miembros de cualquier grupo minoritario (minoría étnica, social o cultural) que se verán condicionados en momentos cruciales de su desarrollo social y humano, en los diferentes contextos en los que se vayan produciendo: la evolución en los estudios, la elección de la carrera, el acceso a un cargo político o de liderazgo en la comunidad. La sociedad del siglo XXI, desde su pluralismo, se pregunta si puede encontrar en la escuela el camino para construir una identidad colectiva. La educación intercultural puede tener la respuesta a cómo educar desde la diversidad para la promoción de sociedades cohesionadas con sentido de comunidad, donde se den la cooperación y la inclusión. A nivel internacional se promueven actuaciones¹ que rescatan la diversidad cultural como característica imperante y como valor en las actuales sociedades, tratando de aunar criterios y medidas para trabajar necesarias competencias interculturales, a través de la educación como agente privilegiado. Asimismo, la Unión Europea contempla, como objetivo comunitario, fomentar la dimensión intercultural de la educación, preparando al alumnado para vivir en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y lingüística, reforzando la comprensión mutua y la

¹ Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008) y Año Internacional de las Lenguas (2008); Año Internacional de Acercamiento de las Culturas (UNESCO, 2010), Año Europeo de la Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2010), Año Internacional de los Pueblos Afrodescendientes (ONU, 2011), Año Europeo de la Ciudadanía (2013); Año Europeo del Desarrollo (2015) .

solidaridad, combatiendo con ello algunos de los actuales males de nuestra sociedad: el racismo y la xenofobia.

Continuando desde un ámbito muy general, podríamos afirmar que es la Declaración Universal de los Derechos Humanos la que fija las bases de la educación intercultural cuando manifiesta que:

“La educación tendrá por objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, promoverá las actividades de las Naciones Unidas en pro de la paz mundial.” (Art. 26.2. de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1984).

Una concepción intercultural de los Derechos Humanos requiere una propuesta de derechos universales postimperialista donde el discurso no sea unidireccional o universal únicamente desde el punto de vista de las sociedades occidentales. En este sentido, De Sousa Santos (2010) propone una serie de condiciones para la transformación que irían desde la *completud* a la *incompletud*; desde versiones culturales estrechas a versiones amplias; desde socios y temas unilateralmente impuestos a socios y temas elegidos mutuamente; desde la igualdad o diferencia a la igualdad y la diferencia.

Partiendo de estos importantes referentes, es indudable que la escuela puede y debe asumir esta nueva demanda: educar a ciudadanos y ciudadanas que ayuden a hacer posible una sociedad intercultural. Para esto, el enfoque más apropiado es el *global*, el verdaderamente intercultural; una perspectiva que, superando un tratamiento focalizado dirigido a “los diferentes”, nos implique a todos y nos ayude revisar nuestra consideración de las culturas, en plural, y de la cultura escolar, en singular. El debate sobre la multiculturalidad se encuentra hoy asentado en una aparente paradoja: por un lado la constatación de la diversidad cultural como característica con creciente importancia en la sociedad actual; por otro, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural en todo el planeta y así, “*siendo cierto que nuestras sociedades son plurales, también lo es que nunca fueron tan iguales*” (Lluch, 2005: 167).

Es necesario que la educación, con el profesorado al frente, trabaje para desarrollar la tolerancia, el entendimiento y el respeto entre los pueblos, grupos e individuos, ayudando a

los jóvenes a desenvolverse en una sociedad de creciente complejidad, donde la diversidad es cada vez más evidente. La educación intercultural ha de preparar a los alumnos y alumnas para convivir como ciudadanos en una sociedad democrática y diversa, garantizando la adquisición de competencias culturales que les permitan desarrollar procesos de interacción positivos e intersubjetivos. La educación intercultural que defendemos ha de centrarse en la preparación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad democrática y diversa, garantizando la adquisición de competencias de las diferentes culturas que interaccionan; ha de promover un enriquecimiento multilateral de las culturas en contacto, *favoreciendo la interacción y la integración de los diferentes colectivos*; y ha de preparar a los estudiantes para poder adaptarse, vivir y trabajar en sociedades multiculturales. Por todo ello es por lo que debemos encajarla dentro de los procesos de innovación educativa que pretenden adaptar la estructura del Sistema Educativo a las demandas de una sociedad dinámica y cambiante. Así partiendo, consideramos de vital importancia el estudio de la realidad multicultural y de las respuestas que se están ofreciendo, por sus profundas repercusiones y por su potencial innovador, no sólo en torno a la formación del profesorado, aspecto que nos interesa especialmente, sino en torno a todos los ámbitos y facetas que conforman la educación. Aunque la investigación recogida en este trabajo, cuya intención es analizar la realidad educativa intercultural, se centra en la región extremeña, contamos entre nuestros datos con aportaciones expertas de ámbito nacional e internacional. Asimismo consideramos importante trabajar desde una revisión bibliográfica general para entender cuáles son los principios sobre los que se está construyendo la educación intercultural en general, especialmente en nuestro país y particularmente en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Y en este sentido no podemos partir desde cero precisamente porque Extremadura es una de las últimas regiones del *mundo occidental* a las que han llegado las *migraciones en masa* que han propulsado trabajos de investigación y divulgación científica, prioritariamente en los ámbitos de Política, Derecho, Sociología, Antropología y Educación por todo el mundo. Ni *multiculturalidad* ni *interculturalidad* pueden considerarse fenómenos novedosos o desconocidos, aunque en su calidad de conceptos dinámicos, han tenido que adaptarse a la peculiaridad de los últimos años y a las repercusiones que los nuevos asentamientos de *migrantes* han tenido en las *sociedades de acogida*. Es por este motivo por el que resulta tan importante conocer las realidades y ajustar los modelos y las teorías existentes a las necesidades concretas. Sólo de este modo podremos evitar generalizar experiencias sin criterio o repetir modelos erráticos. En este orden de cosas consideramos la tardía llegada de este fenómeno a nuestras escuelas como un *regalo envenenado* por dos motivos principales: por la falta de preparación para desarrollarnos en una nueva sociedad en ámbitos cruciales (política, sensibilización social,

economía y mercado de trabajo, formación del profesorado y del alumnado) a pesar de haber contado con más tiempo que otras Comunidades Autónomas para ello; y por el enorme riesgo de reducir el trabajo a la mera repetición de patrones y modelos aplicados previamente (en otros contextos, ante otras realidades) sin un previo, profundo y crítico análisis de nuestra propia situación. Es así como queremos decir, siguiendo en un primer lugar los postulados de Freire (en Lorenzo y Sáenz, 1993 y Lorenzo, 1995) que resultan apoyados por Essomba (1999), que la educación intercultural requiere ineludiblemente una dimensión comunitaria; tiene que sobrepasar los muros del centro escolar. El aula ha de salir al encuentro de lo otro, de todo, de lo exterior a sí misma, de la historia en la que se sumerge como la parte en el todo, donde hay que medirse y donde los estudiantes hallan su complementariedad a los planteamientos puramente intelectuales. Una comunicación escuela-vida que culturiza y proporciona una autorrealización al estudiante de hoy. Una educación, en definitiva, fruto y reflejo de la sociedad actual que al mismo tiempo permita desarrollarse en ella y transformarla. El centro escolar no ha de ser un receptor pasivo del mundo, sino el laboratorio desde el que se inventen respuestas capaces de generar cambios. La escuela ha de ofrecer respuestas transformadoras de la dinámica realidad social.

Puede y debe la escuela extremeña asumir este enfoque de transformación social a partir de su realidad y entendemos que, para ello, el hecho multicultural puede adoptarse como un espacio privilegiado para reflexionar sobre esta nueva escuela que incluye a todos y a todas. Y nos preguntamos en este momento cómo viene realizando esta adecuación la escuela extremeña en el intervalo de tiempo desde el que viene desarrollándose esta investigación, concretamente durante el periodo de 5 años durante los cuales hemos obtenido datos (2009-2013) para el análisis. En consecuencia nos planteamos indagar, en un primer momento, sobre la realidad escolar-comunitaria intercultural desde la perspectiva de docentes y profesionales tratando de extraer cuáles son sus ideas, sus conocimientos, sus inquietudes, sus prácticas y las principales barreras que encuentran ante el desarrollo de una verdadera escuela intercultural en sus correspondientes centros educativos; en otro momento, indagamos sobre la misma realidad investigada desde la perspectiva más reflexiva, crítica quizás y teórica que ofrecen las conversaciones con expertos en la materia; y en última instancia pretendemos indagar sobre aquello a lo que llamamos interculturalidad en nuestros centros educativos susceptibles de denominarse centros interculturales mediante el análisis de lo que reflejan en el papel - en su documentos institucionales- acerca de modelos de acogida o atención a la diversidad, programas de intervención, propuestas de integración-inclusión y demás cuestiones organizativas, curriculares y didácticas.

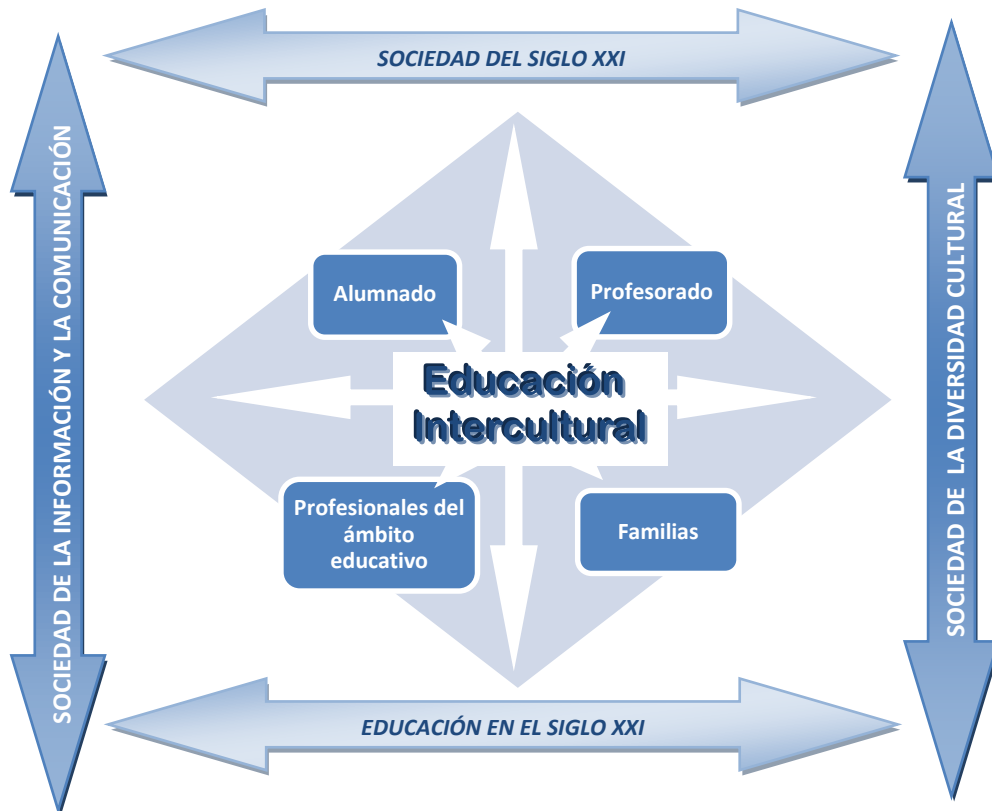


Ilustración 1. Educación intercultural, comunidad educativa y sociedad (elaboración propia)

La respuesta a esta pregunta que nos hacemos se va a ir generando a través de los diferentes capítulos del presente trabajo. Tras esta introducción, el primer capítulo continúa haciendo referencia al marco teórico a través del cual se presentan los antecedentes del tema, los objetivos del trabajo y una breve delimitación conceptual donde se incluyen las principales discusiones teóricas en torno a los modelos de educación intercultural, así como el marco normativo que condiciona su desarrollo en nuestro sistema educativo. Un segundo capítulo describe la finalidad de la investigación explicitando los objetivos de la misma. El tercer capítulo aclara el diseño metodológico practicado, así como la muestra, el procedimiento y temporalidad, pudiendo adelantar que el estudio combina los diseños cuantitativo -para el análisis estadístico de los datos extraídos a tal fin- y cualitativo -para el análisis de contenido de los datos correspondientes-. El cuarto capítulo alberga los tres estudios realizados, así como los resultados y la discusión generados a partir de cada uno de ellos. Un quinto y último capítulo permite dar forma a las conclusiones extraídas tras la realización de esta investigación y aportar sugerencias de cara a futuras investigaciones. Tras las referencias bibliográficas, el apéndice documental aporta múltiples materiales y registros diseñados y utilizados en las distintas fases de la investigación, así como múltiples evidencias obtenidas durante el proceso.

1.1. Antecedentes, actualidad y relevancia del tema

Como ya hemos apuntado en la introducción son múltiples las áreas de conocimiento desde las que se aborda el estudio de la diversidad cultural y de la interculturalidad, así como de enorme diversidad geográfica las producciones y análisis relevantes sobre el tema. De forma breve, situaremos los inicios de la pedagogía intercultural a finales de los años sesenta, en torno a las grandes oleadas de inmigrantes que llegan a Canadá, Reino Unido, Australia y Estados Unidos y que presentan lenguas, costumbres y religiones diferentes², países que tuvieron que enfrentarse al hecho de la coexistencia de distintos grupos culturales. Estas sociedades ya habían asumido hacía tiempo que contaban con una única cultura nacional que podría asimilar a todos sus ciudadanos, pero repentinamente se encontraron con que abarcaban a grupos, bien establecidos hacía tiempo o bien recién llegados, que no querían o no podían ser asimilados y cuya presencia, por lo tanto, les obligaba a enfrentarse a retos nuevos y nada familiares (Parekh, 2005). Empieza a observarse que el nuevo alumnado inmigrante necesita una atención especial ante el fracaso continuado en la escuela occidental, transmisora de unos valores que le son ajenos. Podríamos decir que en aquel momento surge una preocupación por la atención a la diversidad y, en consecuencia, se diseñan programas de educación multicultural para los colectivos de inmigrantes con el objetivo de promover su integración en la cultura receptora, desde el respeto a su cultura de origen. De este modo comienza a revisarse el papel tradicional de la educación, que ahora ha de transmitir una cultura plural. Mediante la educación se transmiten valores, normas, modos de comunicarse y contenidos culturales a un alumnado que está cambiando, que cada vez es más diverso. Poco más adelante delimitaremos los términos y conceptos que venimos utilizando, tratando de tomar como punto de partida la adecuada utilización del concepto de cultura.

Con respecto a los orígenes en el ámbito español, podemos situar la preocupación por este tema bastante más tarde, coincidiendo con el cambio de siglo³. España deja de ser a

² Cfr. Hernández de la Torre, E. (2009). Una educación entre culturas en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural. *Revista de Educación Inclusiva* 2(2), n.p. (versión digital).

³ Sin embargo, y tal y como nos recuerda Salinas, J. (2011), la preocupación por la atención a la diversidad en el Estado Español ya existía, aunque dirigida hacia los gitanos, minoría étnica establecida en la Península Ibérica desde el s. XV. Así, deberíamos pensar que la educación intercultural no es una novedad para nosotros; pero nos recuerda Salinas que “en estos casi 600 años se han realizado unas políticas educativas con los gitanos asimiladoras, integradoras, compensadoras, multiculturales, pero imposiblemente interculturales”. Recurriendo a esta mirada crítica, lo que sí podemos afirmar, es que desde el siglo XV hasta el XXI se han ensayado diferentes fórmulas, más o menos pedagógicas, más o menos globales, más o menos apropiadas, para integrar a los gitanos: desde la invisibilización y la reducción o desaparición, pasando por la evangelización, hasta las fórmulas más pedagógicas ofrecidas

finales de los años 70 un país de emigrantes para convertirse, entre mediados de los 90 y principios del siglo XX en uno de los países con mayores tasas de acogida de inmigrantes (superando con creces a países como Estados Unidos y Francia), todo ello promovido por diferentes circunstancias de estabilidad política y económica, así como por condiciones geográficas. Así, no es de extrañar que las principales medidas políticas no comiencen a llegar hasta inicios del siglo XXI. De este modo, el Informe del Defensor del Pueblo (2003) sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante comienza describiendo el cambio experimentado por la sociedad española en los últimos treinta años, provocado por la recepción continua y creciente de población inmigrante. Expone literalmente que *“llegan nuevos hábitos, costumbres extrañas, modos de convivencia distintos y toda la variedad y diversidad que puedan aportar culturas y religiones diferentes de las que han vertebrado hasta hoy mismo la homogénea sociedad en la que vivimos. En poco tiempo, pues, ha habido que hacer un lugar a otras identidades, a otras creencias, a otros modos de pensar y vivir y este proceso no ha estado, ni está, exento de dificultades”* (p. 1).

Tal y como apuntábamos, en los últimos años han ido proliferando las producciones científicas de todo tipo en torno a la multiculturalidad y la educación intercultural. Expondremos algunos datos significativos que puedan arrojar luz sobre el estado de la cuestión en nuestro país para ir centrándonos, progresivamente, en el ámbito extremeño. Así, desde 1997 hasta la fecha actual, la base de datos TESEO recoge la defensa medio centenar de tesis doctorales directamente relacionadas con la educación intercultural y más de cien tesis relacionadas con el hecho multicultural y/o la interculturalidad desde diferentes ámbitos, disciplinas y planteamientos. La promoción y difusión de investigaciones, publicaciones y actividades formativas por parte de grupos de investigación centrados en este campo de estudio también han sido muy significativas, pudiendo destacar algunos de ellos por su intensa labor de reconocimiento internacional: Centro INTER de Investigación en Educación Intercultural vinculado a la UNED, presidido por la profesora Teresa Aguado; Grupo “Investigación y Evaluación en Educación Intercultural” de la Universidad de Almería,

desde las “escuelas puente” o la educación compensatoria hasta llegar, finalmente, a la referencia en el currículo (LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE) como “alumnado procedente de minorías étnicas” quedando incluido en lo problemático que hay que “repartir equitativamente en los centros sostenidos con fondos públicos”. Siempre va ligado el tema gitano a la desigualdad social, a la educación compensatoria, pero nunca a su especificidad cultural y al reconocimiento de ésta. No queríamos dejar de hacer alusión a la educación intercultural desde la perspectiva de las minorías étnicas y culturales a pesar de haber reflejado en la introducción que no dedicaríamos recursos al análisis e interpretación de resultados referidos a estos grupos ya que consideramos que, de uno u otro modo, en España los modelos de atención al alumnado inmigrante están influenciados por la propia tradición de atención a “los diferentes” que, en este caso concreto, serían los gitanos.

coordinado por la profesora Encarna Soriano; Fundación CIDOB, en cuyo origen fue creada como “Centro de Información y Documentación Internacionales de Cataluña”, presidido por Narcís Serra; Grupo de “Innovación Curricular en contextos multiculturales” de la Universidad de Granada, coordinado por el profesor Sebastián Sánchez; y el “Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA)” de la Universidad Complutense de Madrid, fundado por el extremeño Tomás Calvo a quien más adelante volveremos a referirnos.

Podríamos mencionar, a su vez, algunos proyectos de investigación relacionados con nuestro campo de estudio y vinculados al ámbito europeo, dirigidos por académicos del panorama nacional y de gran repercusión, como son el Proyecto Integrado INCLUD-ED, cuyo investigador principal por parte de la institución coordinadora, CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) es Ramón Flecha. El proyecto INCLUD-ED, Proyecto Integrado que forma parte del Programa Marco de la Comisión Europea y uno de cuyos subproyectos se centra en investigar cómo afecta la exclusión social a diversas áreas de la sociedad -especialmente a los grupos más vulnerables- y qué tipo de oferta educativa contribuye a superar su respectiva discriminación; y la Red Inter: Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar / Inter Network, integrado dentro del Programa Comenius 3 (Redes) de la Comisión Europea y cuyas coordinadores son M^ª Teresa Aguado y Patricia Mata. La Red INTER aspira a crear una comunidad de aprendizaje donde aprender y enseñar se concibe como un proceso cooperativo y activo, que inevitablemente ocurre en un contexto social.

En cuanto a la organización de cursos y seminarios podemos destacar “Entre la Memoria y el Deseo: Identidad y diversidad de las culturas en la sociedad global. Perspectiva educativa”, curso celebrado en el año 2000 por la Universidad de Valladolid; y seminarios los organizados por el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en Berlanga de Duero entre el 2005 y el 2007 sobre *multiculturalismo e interculturalidad en los manuales escolares*. Destacamos la importancia de la celebración de congresos, algunos de los cuales se han convertido en citas ineludibles para los profesionales del ámbito, como los promovidos periódicamente desde la Cátedra UNESCO de la Universidad de Granada, o el Congreso Internacional de Educación Intercultural de la Universidad de Almería y organizado por el ya mencionado grupo de investigación de dicha universidad, que celebra ediciones anuales. Cabe señalar en este grupo de congresos específicos, el recién instaurado Congreso Internacional de Educación Multicultural de la Universidad de Córdoba. Pero también otros congresos de enorme tradición y repercusión (nacional e internacional) en el ámbito de la educación han dedicado alguna de sus ediciones a abordar específicamente el tema que nos ocupa. Como ejemplos señalaremos el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, de la

Sociedad Española de Pedagogía (SEP), celebrado en Valencia en 2004 y cuyo tema fue “La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad”; o el XV Coloquio de Historia de la Educación, de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), celebrado en Pamplona, en 2009, bajo el tema “*El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y Social del siglo XIX hasta nuestros días*”. Resulta también interesante el enorme crecimiento de recursos sobre la educación intercultural que Internet acoge en diferentes espacios⁴.

Pisando ya tierra extremeña, cabe recoger el interés que el tema despierta a través del Congreso “*Educación e Interculturalidad*”, celebrado en Mérida en 2002 y promovido por la Junta de Extremadura y en el que se presentaron experiencias educativas de diferentes centros extremeños, cacereños principalmente. Más recientemente destacamos la celebración de la I Jornada de Escuela Inclusiva: “*Nuevas formas educativas ante la interculturalidad y la igualdad de Género*”, celebrada Cáceres en abril de 2011. Pero sobre todo queremos referirnos a las aportaciones que vienen realizándose desde la Universidad de Extremadura, entre las que nos gustaría señalar la organización del I Simposio Internacional “*Diversidad Cultural y Escuela. El Desarrollo de la Competencia Intercultural*”, celebrado en la Facultad de Educación en noviembre de 2010 y codirigido por las profesoras Raquel Borrero (quien suscribe) y Prudencia Gutiérrez. Mencionamos en este momento las líneas de investigación que guardan relación como la dirigida por la profesora Emilia Domínguez “*Educación y Sociedad*”, desde la perspectiva socioeducativa, intercultural transfronteriza y de la formación continua; la dirigida por el profesor Domingo Barbolla, “*Inmigración: Identidades compartidas*”; o la línea codirigida por los profesores Gaspar F. Calvo y Javier Alejo, “*Reformas Pedagógicas en las Universidades Hispanas. La Formación del Profesorado*”, autores estos dos últimos que han investigado acerca del tema de la interculturalidad y la formación del profesorado, como se deriva de un artículo conjunto publicado en 2002: “*La percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres*”. También podemos destacar las contribuciones de la Universidad de Extremadura a esta disciplina a través del desarrollo de proyectos, la publicación de libros y artículos y la participación en congresos. Señalamos, sucintamente, algunas de estas aportaciones: entre los proyectos, podemos mencionar la “*Evaluación psicométrica y curricular del alumnado inmigrante. Orientaciones para la actuación docente dirigida a respetar y favorecer su identidad*”, del Grupo GIAL; “*Conflictos y violencia escolar*”, del Grupo de Investigación e Innovación Educativa, del que se ha derivado alguna rama en torno a las

⁴ Cfr. Borrero, R. (2009). *Internet como fuente de investigación en Educación Intercultural*. Comunicación presentada al XV Coloquio de Historia de la Educación celebrado en Pamplona.

características de los centros en los que hay presencia significativa de alumnado inmigrante. Y el más reciente “Formación del Profesorado para la Educación Intercultural. Diseño, Desarrollo y Evaluación de un Programa Formativo On-line”, del Grupo GIDEX⁵. También desde las didácticas específicas se percibe el interés investigador en este campo, como refleja la Organización del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura en 2003, cuya temática fue “*Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura*” organizado por los profesores Rosa Luengo, Guadalupe de la Maya, Prudencia Gutiérrez, Enrique Iglesias y Juan Luis Llanos (todos ellos autores de trabajos vinculados a la temática, publicados con motivo del evento); o el I Coloquio Ibérico de Literatura Infantil e Interculturalidad/III Simposium Internacional de la Red de Universidades Lectoras organizado en 2009 en Portugal por el Profesor Eloy Martos y en el que el también profesor de la Universidad de Extremadura. Ángel Suárez, impartió la ponencia: “Los planes nacionales de lectura en Portugal y España: ¿camino para una educación intercultural?”

En cuanto a obras publicadas, podemos destacar *Los gitanos: subsistencia y realidades. Estudio de los gitanos en Badajoz*, de los profesores Florencio Vicente y Fernando González, en 1989; y por su mayor actualidad, *Análisis psicoeducativo del alumnado inmigrante en Extremadura*, publicado en 2008 por la Junta de Extremadura y cuyos autores son los profesores Benito León, Teresa Gómez, Elena Felipe, Margarita Gonzalo y Carlos Latas. Aunque sin duda, el autor que más ha publicado en relación a la educación intercultural en la Universidad de Extremadura ha sido el profesor Calvo Buezas, desde los años 80 del pasado siglo hasta el pasado año 2010. Entre sus títulos podemos destacar: *Inmigración y racismo, así sienten los jóvenes del siglo XXI* (2000); *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural* (2003); *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos* (2010); *Inmigrantes en EE UU y en España: protagonistas en el siglo XXI* (2010). Podemos mencionar en 2011 el capítulo *Digitalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo competencial del currículo* aportado por quien suscribe y la profesora Rocío Yuste, como parte de la obra “*Interculturalidad y Escuela*”⁶. También cabe mencionar el capítulo *Educación para todos y todas. La Escuela Intercultural*, publicado en 2012 y firmado por la

⁵ Al cual pertenecemos los directores de este trabajo y la investigadora que suscribe.

⁶ Coords: Juan José Leiva Olivencia y Raquel Borrero López. Título completo de la obra: *Interculturalidad y Escuela. Perspectivas Pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*. Barcelona: Octaedro.

doctoranda que presenta este trabajo y el director del mismo, Florentino Blázquez, y que forma parte del libro “La escuela inclusiva desde la innovación docente”⁷.

Entre los artículos podemos destacar *Los Proyectos Institucionales, un espacio para la educación intercultural*, publicado en 1999 por el profesor Florentino Blázquez en la obra *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales*; y *La educación secundaria, un espacio para la educación intercultural*, editado en 2005 por los profesores Florentino Blázquez y Laura Alonso en el curso “Especialista en Educación Secundaria”. Reseñaremos para completar este grupo de publicaciones la aportación de la profesora M^a de la Paz González al Congreso *Los valores en la ciencia y la cultura*, en el año 2000: *La Educación para el Desarrollo y el Desarrollo de la Educación*; y la de la profesora M^a Rosa Oria al Congreso de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), al que nos hemos referido con anterioridad: *Multiculturalismo en las Instituciones Educativas Españolas: ¿Soluciones Didácticas o Institucionales? Realidades en el Marco de la Unión Europea*. Posteriormente (septiembre de 2011) esta misma profesora ha defendido el trabajo *Attention to diversity measures in schools: shared action or struggle between groups? Spanish situation compared with other European countries*, en la Conferencia Europea de Investigación Educativa (ECER) celebrada en Berlín⁸ (trabajo que quien suscribe firma como co-autora). Reflejamos también el artículo publicado en la Revista *Children and Youth* en 2013 por parte de Ángel Suárez, autor ya mencionado: *Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students*.

Consta la organización de otro tipo de actividades que, como los cursos de verano, también tratan de ofrecer respuesta a la preocupación social en torno a este tema, desde diferentes ámbitos. Destacamos el curso titulado “*Inmigración Musulmana en España: Experiencias Jurídicas y Sociales de Integración*”, celebrado en julio de 2009 y dirigido por el profesor Jaime Rossell, quien se destaca por los trabajos que desde su área de conocimiento promueve en torno a la interculturalidad.

Sin embargo y a pesar de la proliferación de actividades, no hemos encontrado publicado ningún estudio actual que trate de describir la realidad intercultural extremeña desde la perspectiva de los profesionales (docentes, asesores, orientadores, etc.). Consideramos el momento actual como el apropiado para el desarrollo de un estudio de estas características: por las dimensiones que está cobrando el fenómeno de acogida de población

⁷ Coords: Prudencia Gutiérrez, Rocío Yuste y Raquel Borrero. Editado en Madrid por Los Libros de la Catarata.

⁸ Trabajo en el que quien suscribe figura como coautora.

inmigrante en Extremadura, incipiente en Badajoz y de consolidación en Cáceres, por el constante aumento de las tasas de escolarización de alumnado de origen extranjero en nuestros centros educativos y por la existencia de población escolar de “segunda generación” en varias zonas de la región; por el periodo coyuntural en el que nos encontramos, recién estrenado el calendario de implantación de la nueva Ley de Educación Estatal (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en adelante LOMCE) y recién estrenado también en nuevo Decreto extremeño de Atención a la Diversidad (2014) y su concreción, finalizados ya los programas experimentales de *Atención al Alumnado Inmigrante* desarrollados en la provincia de Badajoz bajo anterior gobierno. De este modo, cerramos una etapa preparándonos para las transformaciones que el reciente cambio legislativo estatal y de gobierno extremeño puedan promover en materia de educación intercultural, de escuela inclusiva y de atención a la diversidad. La previa observación del ámbito de estudio de este trabajo, así como la revisión bibliográfica en torno a la educación intercultural, nos permitió en un primer momento apreciar una mayor inquietud por parte de los profesionales de la enseñanza a la hora de trabajar con alumnado de origen extranjero que con alumnado de minorías étnicas o culturales de nacionalidad española. Es por este motivo por el que delimitamos la investigación sobre educación intercultural utilizando como hilo conductor la recepción de alumnado de origen extranjero en los centros, permitiéndonos esta previa categorización entender que la educación intercultural es un modelo que va más allá de la mera “educación de inmigrantes” pero que, sin lugar a dudas, ha de poder explicarla. De este modo, mientras que nuestro marco teórico sí hará alusión a los colectivos minoritarios, ya que han condicionado la evolución y el desarrollo de políticas relacionadas con la interculturalidad, el estudio empírico se centrará prioritariamente en las características de la educación intercultural en torno al *alumnado inmigrante*. Somos conscientes de que el *interculturalismo* es también una respuesta apropiada para las minorías étnicas o culturales nacionales e internacionales; en el caso español estaríamos hablando de la población gitana que lleva asentada largo tiempo en Extremadura. Sin embargo y como venimos apuntando, aunque la incorporación de alumnado extranjero a las aulas españolas y extremeñas ha sido mucho más reciente, la atención educativa al alumnado inmigrante ha generado ya más preocupaciones, inversión de recursos, estudios y teorías que la inclusión educativa de la minoría gitana en todos los años de asentamiento en la Península Ibérica.

En la Comunidad Autónoma de Extremadura la multiculturalidad se ha hecho presente de manera diferente en sus dos provincias, Cáceres y Badajoz. Antes de que en 2006 se produjera el *boom* de las migraciones, procedentes principalmente de África, Latinoamérica,

Europa del Este y Asia, la Junta de Extremadura había lanzado medidas de intervención para trabajar con el colectivo de alumnado extranjero escolarizado en determinadas zonas de Cáceres. El único estudio censal promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura data de 2005⁹, justo antes del aumento masivo del flujo migratorio de entrada en la Península y de su dispersión entre las diferentes Comunidades Autónomas españolas. La procedencia geográfica y el motivo con el que llega la población inmigrante han sido dos grandes condicionantes de las clarísimas diferencias que los datos reflejan sobre el mapa social de Cáceres y Badajoz. En aquel momento, Badajoz no podía considerarse profundamente tocada por esta realidad. Sin embargo, en tan sólo un año, la situación comenzó a cambiar tan rápidamente que ni administraciones, ni centros educativos pudieron responder a las demandas con la suficiente antelación y preparación. Ha sido ésta una de las principales características del proceso de cambio en la provincia de Badajoz: la rapidez con la que la realidad multicultural se ha hecho presente en las escuelas y la necesaria adaptación *in situ* que administraciones y profesionales del ámbito de la educación se están viendo obligados a realizar. A pesar de que la provincia de Cáceres venía viviendo una realidad similar desde hacía años, el trabajo de atención al alumnado extranjero en los centros pacenses parecía partir de cero. Este estudio va a permitir establecer una comparación entre realidades tan similares y diferentes a un tiempo o, dicho de otro modo, conocer las diferencias entre los modelos de las dos provincias de una misma región que experimentan el fenómeno multicultural asincrónicamente.

⁹ Cfr. *Educación Intercultural. Planes y Programas*. Editado en 2005 por la Junta de Extremadura.

1.2. Delimitación conceptual

Inicialmente, aclararemos conceptos y términos relevantes dentro del ámbito de estudio en general, y relacionados con esta investigación en particular. Comenzaremos por la **cultura** como concepto clave cuando hablamos de educación *multi* o *inter* cultural. La cultura es un factor fundamental en la formación y el desarrollo dinámico del individuo y de su identidad o, mejor dicho, de su proceso de *identificación*, dentro de un grupo social. El campo de la Antropología se ha ocupado tradicionalmente de la definición de cultura que, como objeto de aprendizaje, juega un papel determinante en la construcción del pensamiento. Debemos partir de este concepto como básico y previo al desarrollo de una propuesta de educación intercultural, sobre todo si entendemos la cultura, al igual que Díaz de la Rada (2010), como una *forma de vida social*:

(...) el hecho de ser diferente, mucho más el hecho de ser exótico, es completamente independiente de la idea de cultura. Todo ser humano que vive una vida social, por normal e indiferenciada que nos parezca, la vive de alguna forma, y por tanto pone en práctica una cultura (Díaz de la Rada, 2010: 41).

Consideramos especialmente importante la aportación de la Antropología al estudio de la interculturalidad, precisamente por los esfuerzos de esta disciplina en delimitar el concepto de cultura. La cultura no sería un atributo ni de los grupos, ni de los territorios, ni de las naciones; sino de la acción de las personas: “Una cultura no está acotada en las fronteras de ningún grupo humano. Una cultura no es independiente de otras culturas, ni puede serlo” (Díaz de la Rada, 2010: 247).

Así, si pensamos en el significado de la palabra *cultura* y entendemos que como propiedad de la acción social humana el propio concepto se funda en la idea de diversidad, desde este punto de vista parecería innecesario utilizar un prefijo que, de algún modo, pueda modificar el significado (estaríamos hablando de los prefijos “multi” e “inter”. Para Díaz de la Rada (2010: 248) el prefijo “Inter” resulta innecesario, pero al menos ofrece idea de diversidad y de instrumento para comprender las relaciones sociales entre diferentes agentes. Sin embargo, opina que la palabra “Multicultural” en sus usos especializados llega a traicionar el concepto mismo de “cultura” ya que nos presenta la diversidad como un saco “de colores e idearios”, destruyendo así lo más valioso de la idea antropológica de la diversidad: “que no se trata de una diversidad de identidades, sino de una diversidad de diversidades, de acciones y personas complejas, grupos cambiantes en acción, en constante proceso de comunicación (...)”. Ciertamente, el uso del término *multiculturalidad* se ha generalizado para definir las

situaciones en las que grupos sociales o individuos pertenecientes a diferentes culturas viven juntos, esto es, las situaciones de *diversidad cultural*. Pero una de las aportaciones más interesantes de esta manera de comprender la cultura es que “cada persona es agente de su acción en múltiples culturas y, por tanto, toda persona es un agente multicultural o, mejor dicho, intercultural (Díaz de la Rada, 2010: 253). En la actualidad, son muchos los términos referidos al tratamiento de la diversidad cultural: *asimilacionismo*, *multiculturalismo*, *pluriculturalismo*, *interculturalismo*... Dichos términos se utilizan frecuentemente como sinónimos, pero poseen diferentes connotaciones y caracterizan diferentes enfoques teóricos, como iremos viendo. Pero retomando el concepto de diversidad cultural en sí, fundamento del propio concepto de cultura, en conjunción de dos o más “sistemas culturales” autónomos se inicia un proceso de cambio cultural o *aculturación*. El modelo bidimensional de la teoría de la aculturación de Berry (1980) defiende que en el caso de dos culturas en contacto, tanto la cultura mayoritaria como la minoritaria se influyen mutuamente, pudiéndose generar cuatro orientaciones *aculturales*. Una interpretación optimista de este modelo entiende que los grupos pertenecientes a culturas minoritarias preservan sus tradiciones al tiempo que se adaptan a la sociedad mayoritaria, mientras que la cultura de la mayoría cambia a su vez para adaptarse a la diversidad. Es lo que conocemos como *integración*.

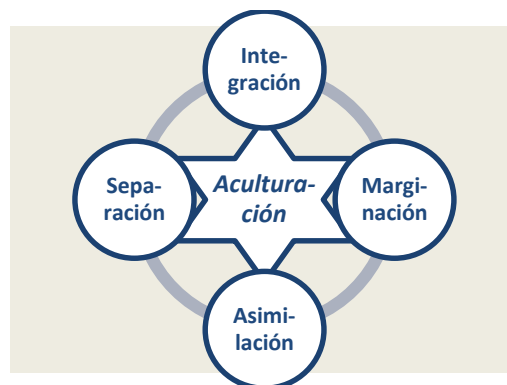


Ilustración 2. Diversidad cultural y aculturación (adaptación de Barnett, 1945 y Berry, 1980)

Resulta pertinente aclarar en este momento qué entendemos por *grupos minoritarios*, étnicos y/o culturales. Para ello, partimos un concepto general y que los engloba, como sería el de *área cultural*, definida por amplios espacios con similitudes culturales que se mantienen más allá de arbitrarias clasificaciones y cuyos habitantes se sienten frecuentemente cercanos entre sí. Dentro de cada una de estas *áreas culturales* distinguimos una serie interminable de identidades propias que constituyen las *minorías étnicas*: las autóctonas, las extranjeras y las transnacionales –desterritorializadas éstas últimas-, entre las que diferenciaríamos las tradicionales (gitanos y judíos) de las surgidas a partir de los fenómenos de la inmigración, el

asilo y el refugio (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos, asiáticos, etc.). Así, el factor *étnico* es importante como clave del agrupamiento social y de la construcción de redes sociales (Giménez Romero, 1994). El carácter atribuido por la sociedad mayoritaria de *no dominante* es esencial en el concepto de minoría. Así, las minorías, territoriales o no, son grupos integrados por personas, nacionales o no, que poseen características comunes (como la raza, la religión, la lengua, las tradiciones, las costumbres sociales) y en función de ellas se sienten solidarios y están decididos a conservarlas y fomentarlas en condiciones de igualdad con el resto de la población. Ésta sería la definición que Llamazares (2007) nos aporta, aclarando que entre los factores de cohesión de estas minorías, algunos se convierten en obstáculos para ser reconocidas por parte de los Estados, como viene siendo el tema de la religión u otros elementos propios¹⁰. En la actualidad, no podemos separar el término minoría de otros como *inmigración e integración* de la población inmigrante. La multiculturalidad se ha convertido en una característica inseparable de la sociedad moderna en los países desarrollados. Tal y como explica el profesor Llamazares, la creciente intensificación de los movimientos migratorios y del principio de libertad de circulación conducen directamente a ello. Pero el reconocimiento político de la autonomía de los grupos minoritarios no siempre es posible, por tratarse de minorías disgregadas o por no disponer de espacios para ello. De este modo, las minorías no se componen sólo de grupos existentes en un Estado, sino también por grupos de inmigrantes, en situación regular o irregular, pero todavía extranjeros, que serían las denominadas *minorías de incorporación*¹¹. “*Los emigrantes son el zaguán de las minorías nacionales*”¹² (Llamazares, 2007: 758), principalmente si tenemos en cuenta que los hijos de los actuales inmigrantes constituirán una segunda generación que por afinidad de lengua, costumbres y religión constituirán nuevas minorías o se integrarán en alguna minoría nacional ya existente. Podemos distinguir entre las siguientes minorías que, a través de los movimientos migratorios recientes, se han ido constituyendo en España: la población de origen europeo, principalmente de los países del Este; la población hispanoamericana; la población de cultura islámica,

¹⁰ Existen elementos propios de las culturas minoritarias que se derivan de la desigualdad de sexos y de la discriminación, materializadas en prácticas como la autoinmolación de las viudas, la infibulación y ablación del clítoris, la bigamia, el repudio, la lapidación, etc., que son del todo contrarias a los derechos humanos.

¹¹ La situación normativa es diferente, ya que ni los textos internacionales, ni los ordenamientos nacionales consideran por el momento como minorías a los migrantes que se establecen en un determinado país, recogiendo tan sólo la protección jurídica de las minorías integradas por nacionales del Estado correspondiente.

¹² Las publicaciones y monográficos que tratan este tema han proliferado en la última década. Un claro ejemplo del protagonismo que este tema ha cobrado a nivel nacional y, concretamente, la preocupación por el asentamiento y estabilización de los inmigrantes llegados a España, es uno de los Monográficos de la Revista de Educación editada por la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, *De inmigrantes a Minorías: temas y problemas de la multiculturalidad* (N. 345, enero-abril 2008).

diferenciando entre magrebíes y subsaharianos. En el caso de los dos primeros grupos, los problemas no son tanto de integración cultural como de acomodación cultural en unos casos e incremento de la formación en otros, refiriéndonos al ámbito educativo. En cualquier caso, los principales problemas que se plantean se refieren a la incorporación legal al mundo laboral y a un posible incremento de la delincuencia.

La complejidad de los términos definidos hasta el momento y la necesaria reflexión sobre el término de cultura para enfocar nuestro trabajo se pone de manifiesto a través de las siguientes palabras el profesor Bhikhu Parekh:

“Una teoría del multiculturalismo no debe ocuparse principalmente de los derechos de los inmigrantes o de las minorías en general. Debe centrarse en el lugar que ocupa la cultura en la vida humana, su significado político, las relaciones existentes entre culturas, etc. No se puede hablar de los derechos de las minorías sin preguntarse por qué las minorías *qua* minorías son políticamente relevantes y deberían tener derechos, lo que a su vez requiere de una teoría muy precisa sobre el lugar que la cultura ocupa en la vida humana en general” (2005:26).

Antes de adentrarnos en la definición de los términos esenciales, *multiculturalidad-multiculturalismo*, *interculturalidad-interculturalismo*, proponemos el concepto de *cohesión social* como un buen rasgo diferencial entre multiculturalidad e interculturalidad, ya que este concepto implica más que una mera coexistencia de culturas diferentes; implica el desarrollo de unos valores comunes y una cultura cívica, un cierto orden y control social, la existencia de solidaridad social y la reducción de las disparidades en la riqueza, la presencia de redes sociales y un vínculo personal con el lugar donde se habita, con el que debe existir una identificación (Ponce, 2007: 51-52), esto es, un tipo de respuesta generada en un espacio y un tiempo concretos.

Centrándonos progresivamente en el concepto de *educación intercultural* entendida desde los enfoques de educación inclusiva y atención a la diversidad, y dentro del *paradigma holístico multifuncional* que más adelante describiremos, iremos realizando una aproximación multidisciplinar para la que contaremos con la perspectiva sociológica, jurídica, antropológica y filosófica del ámbito objeto de estudio, tratando de esclarecer diferencias, especificaciones y matices. Podemos decir, entonces, que una sociedad multicultural es:

“(…) aquella que engloba a dos o más comunidades culturales. Puede reaccionar ante esta diversidad cultural de uno de dos modos, cada uno de los cuales puede adoptar, a su vez, distintas formas. Puede darle la bienvenida y aplaudirla, hacer llegar de ella algo central para su autocomprensión y respetar las demandas culturales de las comunidades que la conforman. O puede intentar asimilar a estas comunidades para integrarlas en la corriente cultural principal, bien totalmente, bien en lo esencial. En el primero de los casos, se trata de una orientación y un ethos multiculturalista y, en el segundo, monoculturalista (Parekh, 2005, pp.20-21).

Las dos sociedades descritas por el autor son multiculturales, pero sólo la segunda de ellas es interculturalista¹³. Con el término "multicultural" se hace referencia al hecho de la diversidad cultural; el concepto "interculturalismo" se refiere a la respuesta normativa ante este hecho.

El profesor De Lucas (1995:92) nos insta a diferenciar *multiculturalidad* de *sociedad plural*. Al hablar de multiculturalidad lo primero que debe evitarse es la confusión entre el plano descriptivo y el normativo y por ello hay que empezar por distinguir entre sociedades multiculturales y respuestas normativas, bien políticas o bien jurídicas, a las necesidades y conflictos que las primeras comportan. Así, desde un punto de vista descriptivo: *“el multiculturalismo consiste en la presencia en una misma sociedad de grupos con diferentes códigos culturales, con identidades culturales propias por razones étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales. No hay posibilidad de sintonía, sino que parecen predeterminados al choque y al conflicto. Como hecho social, requiere políticas de gestión, respuestas razonables y racionales a los problemas que genera”*. En este sentido descriptivo, multiculturalismo se distingue de pluralismo o sociedad plural en que *“en ésta última conviven diferentes cosmovisiones o concepciones de la vida, pero admiten una armonía, una sintonía, puntos en común que permiten una convivencia pacífica, porque la sociedad entera se asienta sobre valores y principios que son comunes, irrenunciables e inmutables”*. Como existe una base común, las distintas concepciones de vida conviven pacíficamente, lo que no ocurre en una sociedad multicultural en la que falta un consenso básico sobre principios y valores.

La autora Moreno (2007) insiste en que no debe confundirse multiculturalidad con interculturalidad, que es una de las *posibles respuestas jurídico-políticas a una realidad social multicultural* y que ya no se sitúa en el plano de los hechos, sino en el de los valores, ideales o principios, es decir, en el plano normativo. En esta línea, Fermoso (1992) e Ibáñez (1995) entienden lo “intercultural” como una propuesta de solución, puesto que requiere instaurar una relación activa entre cultura y actitudes inter-relacionales de mutuo conocimiento y aprecio por parte de los grupos que conviven, como base de una comprensión y aceptación recíprocas. Lo “intercultural” tiene que ver con la respuesta que la sociedad ofrece en su conjunto a la situación de gran movilidad social actual.

¹³ El autor emplea el término multiculturalista en lugar de interculturalista cuando se refiere al tipo de respuesta ofrecida al hecho de la multiculturalidad. Sin embargo, hemos adoptado los términos interculturalismo o interculturalidad para referirnos a este hecho puesto que así lo hacen la gran mayoría de autores de nuestra área de conocimiento.

Volviendo a De Lucas, del hecho multicultural se deriva una respuesta inmediata, una doble respuesta social ante la llegada del extranjero: por una parte de *alarma*, que conduce a reforzar la propia cultura negando la validez de nuevos códigos; por otra, de *tolerancia*, que quiere decir “no coacción, no imposición de creencias y prohibición del ejercicio de la violencia para imponer ideas” (Moreno, 2007:15). Pero autores como De Lucas (1995) y Martínez de Pisón (2001) que abordan el concepto de tolerancia, parecen coincidir en afirmar que este recurso resulta restrictivo en una sociedad multicultural donde los valores y principios que confluyen son contradictorios entre sí y muy dispares, y en la que se asientan grupos religiosos de muy diferente orientación, e identidades que reivindican espacios de actuación incluso contrarios a los principios que rigen el Estado en que se insertan. Por tanto, la tolerancia no resulta una respuesta adecuada al fenómeno de la multiculturalidad al estar pensada para un tipo de sociedad estable y armónica en la que los individuos, aunque libres y diferentes entre sí, están vinculados moralmente por una tradición, una cultura, una religión, una familia. El multiculturalismo, por el contrario, cuestiona esa homogeneidad y pone el acento en el carácter dinámico de las identidades sociales y culturales, poniendo de manifiesto los principios no negociables. En definitiva, la tolerancia es válida en una sociedad plural pero no en una sociedad multicultural, en la que se convierte en una “tolerancia intolerante que (...) reprime al diferente, es decir, en una tolerancia represiva” (Moreno, 2007: 15). La propuesta de Martínez de Pisón es la sustitución de la tolerancia en las sociedades multiculturales por los derechos fundamentales y la igual dignidad de todos los seres humanos, merecedores todos de los mismos derechos y libertades. En esta misma línea, pero en el ámbito de la escuela, Lluch (2005) también diferencia dos percepciones de la multiculturalidad, cada una de las cuales corre paralela a dos enfoques (*técnico* y *global*) que describiremos más adelante. Así, la multiculturalidad puede ser entendida en el ámbito educativo como:

Diversidad cultural deseable, por su valor intrínseco y por la riqueza que aporta al conjunto de la sociedad.

Diversidad cultural rechazada, por su carácter problemático, por la dificultad de aceptar al “diferente” (que suele interpretarse como extranjero, inmigrante, “étnico”), el cual se presenta directamente vinculado a situaciones connotadas negativamente: mundo de pobreza y marginación, situaciones de conflicto y violencia, o ambas al mismo tiempo. Esta representación acaba generando una percepción conflictiva del contacto intercultural, como fenómeno perjudicial para la cohesión y la paz social, amenazante para la cultura de la sociedad receptora.

El hecho de que, hoy por hoy, siga siendo la segunda postura la más extendida en nuestra sociedad, se deriva fácilmente del tipo de percepciones acuñadas acerca del hecho multicultural y, especialmente, acerca de la llegada de inmigrantes. Los medios de comunicación nos transmiten insistentemente tres tipos de “amenazas” inherentes a la inmigración: demográfica, laboral, cultural¹⁴.

Debemos entender por interculturalidad la naturaleza *intersujetos* del conocimiento y de las acciones. Indica un proceso de aprendizaje y de enriquecimiento mutuo de las culturas en contacto. García Garrido (1996: 201-202) lo define como un “enfoque general mediante el cual se hace posible el conocimiento, respeto y desarrollo de las culturas propias de cuantos están implicados en el proceso educativo (alumnos, padres de alumnos, profesores, personal de apoyo, etc.)”. A modo de síntesis, podríamos decir que la multiculturalidad es el hecho objetivo, la descripción de la existencia de alumnos de diferentes procedencias sociales y culturales en el espacio educativo (Bartolomé y Cabrera, 2003) y la interculturalidad sería un tipo de respuesta posible, una herramienta capaz de romper el cerco del *etnocentrismo cultural* (Aguado, 2003) y posibilitar la creación interdependencias entre los diferentes grupos que integran la realidad escolar (Leiva, 2008a).

Finalmente, nos centramos en el ámbito de la *educación intercultural*. Frente al reto de la multiculturalidad y desde el ámbito educativo, el enfoque desde el que se plantea este estudio y desde cuya perspectiva pretendemos entender la educación intercultural no es otro que el *Paradigma Holístico Multicultural* propuesto por Banks y Lynch (1986) y recogido por Aguado (1996). De esta manera entendida, la escuela sería un todo interrelacionado, un medio integrado por una serie de variables identificables (*Ilustración 3*) que reflejan igualdad social, cultural y étnica. El contexto escolar debería ser un medio cultural donde la aculturación tuviera lugar. Profesorado y alumnado deberían asimilar puntos de vista, percepciones e identidad del otro al interactuar entre sí, de modo que unos y otros se vieran enriquecidos en el proceso, mejorando la situación académica de los alumnos de las diversas culturas al verse reflejados y legitimados en la escuela (Aguado, 1996). El paradigma holístico supone la necesidad de que los procesos de aculturación y acomodación se den simultáneamente en el medio escolar. Cuando hay acomodación, los grupos con diversas culturas pueden mantener su identidad conviviendo en pacífica interacción. La escuela debe ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas identificaciones, aptitudes y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria.

¹⁴ Cfr. García, F.J., Granados, A., Olmos, A. y Martínez, R. (2014). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado “inmigrante” en la prensa en España. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, Vol. 20, Núm. 2 (2014) 1081-1101. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2014.v20.n2.47051



Ilustración 3. Paradigma Holístico Multifactorial (adaptación de Aguado, 1996)

Sólo desde este paradigma puede concebirse la educación intercultural desde un *enfoque global*, esto es, evitando centrar la atención en colectivos concretos y en la demonización de la “alteridad”. Supone no dirigir los planteamientos interculturales exclusivamente al alumnado minoritario sino a todo el alumnado (Besalú, 1999). Propone partir del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural huyendo de connotaciones necesariamente étnico-raciales; analizar globalmente si la propuesta cultural ofrecida desde la escuela tiene capacidad para conectarse con los referentes culturales del contexto y en qué medida facilita que estos participen; observar cómo se establecen los intercambios y qué análisis realiza del propio sesgo cultural. Implica, en definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural. Esta postura obliga a reflexionar sobre los planteamientos esenciales de la escuela: qué es nuestra cultura, cómo estamos construyéndola, cómo evoluciona, quiénes son verdaderamente los agentes de cambio. Y desde un planteamiento pedagógico crítico, propone analizar qué papel juega en este proceso la cultura escolar.

En el extremo contrario hallaríamos la práctica centrada en el *enfoque técnico*, que se presenta como el tratamiento de la diversidad cultural de “los otros”, los diferentes y a menudo únicamente desde el “factor étnico”. La diversidad suele interpretarse así en términos

problemáticos y conduce a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación *de aquellos que han de integrarse* (Lluch, 2005). La diferencia cultural es convertida en deficiencia y, en la práctica, lo que corresponde es procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos para resolver la adaptación de estos colectivos. Desde esta posición, la diversidad cultural únicamente compete a contextos concretos, a estudiantes concretos. Es quizás la concepción más instalada, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de una buena parte del profesorado.

La educación intercultural no sólo debe percibirse en aquellos centros que escolarizan a alumnado de gran heterogeneidad en cuanto a su origen y cultura, sino que la práctica intercultural es una necesidad general de todos los sistemas educativos del mundo actual. Así, explica Besalú (1999) que quien más necesidad tiene de un curriculum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con más alumnado extranjero, sino aquellos que no lo tienen, pues sus estudiantes serán, en principio, los más incompetentes e ignorantes a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar y modificar sus horizontes. Un curriculum intercultural de calidad será aquel que permita a nuestros jóvenes desenvolverse en las actuales sociedades internacionales, plurales y multiculturales. Hemos hablado de incompetencia y enlazamos con su opuesto, el concepto de *competencia intercultural* del que también se habla a nivel europeo y que queda delimitado en tres ámbitos por parte de la UE: *competencias lingüísticas-comunicativas (CL)*, *competencias sociales y cívicas (CS)* y *competencias culturales (CC)*. En este momento, estableceremos algunas implicaciones generales para, más adelante, retomar el análisis desde el ámbito de la formación del profesorado.

En nuestra sociedad, en los últimos años se han producido multitud de cambios sociales, económicos, de valores, de sistemas de comunicación y, por supuesto, también culturales. Como ya hemos apuntado, nos encontramos inmersos en una realidad multicultural dinámica, en una sociedad abierta y plural, en la que es función de la escuela es preparar a todo el alumnado para vivir en ella. La autora estadounidense Gibson (1976) introduce en educación, desde una perspectiva antropológica, el término de “competencias multiculturales” como un proceso en el que una persona va desarrollando competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. La educación intercultural es un *concepto dinámico* que consiste, por tanto, en que el alumnado de las culturas en contacto desarrolle competencias en conocimientos, actitudes y habilidades relativas a la cultura mayoritaria y también a las minoritarias; es un instrumento capaz de preparar a todos los alumnos *para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente tanto en la macrocultura como en la microcultura, generando una auténtica “competencia multicultural”* (Banks, 1989). De manera

complementaria, este enfoque educativo estaría basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, “dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto (...) en orden a lograr la igualdad de oportunidades y resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y las *competencias interculturales*”¹⁵ (Aguado, 1995). El alumnado de la cultura mayoritaria necesita adquirir competencias multiculturales para poder vivir en esta sociedad que cambia constantemente. La adquisición de estas competencias le permitirá desenvolverse con éxito en cualquier nueva situación. Se trata pues, de formar a todo el alumnado en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual y en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades en diversas culturas que permitan y favorezcan su interacción con personas de otras culturas que conviven con la suya. Besalú (citado en Essomba, 1999: 92) insiste en que “(...) *no se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales en presencia, sino que el problema nuclear es el de la representatividad cultural del currículum común*”. Y en este proceso de adquisición de competencias en varias culturas que interactúan, el alumnado de los grupos minoritarios es el que más camino ha de recorrer pues ha de tener consolidadas las competencias de su cultura de origen y las de referencia de la sociedad en la que vive. A pesar de ello, la motivación para la adquisición de estas competencias viene dada por la necesidad cotidiana de adaptarse a ambas culturas. Quizás sea el alumnado de la cultura mayoritaria el que precise de una mayor motivación para adquirir competencias en culturas minoritarias y esta motivación entronca directamente con la actividad educativa.

Concluyendo, la educación intercultural se ha definido de diferentes maneras, dependiendo de su aplicación y contexto concreto. Involucra concepciones del ser humano y del conocimiento, planes de estudio, procesos de enseñanza y aprendizaje, ámbitos de estudio y formación del profesorado, así como la propia administración educativa. Desde una perspectiva pragmática, y como ya hemos comentado, la educación intercultural debe preparar a los estudiantes para poder desarrollarse plena y satisfactoriamente en las actuales sociedades plurales. Asimismo, debemos considerarla como un proceso de innovación, un movimiento de reforma educativa cuyo objetivo ha de ser el de cambiar la estructura de la institución escolar primero (Banks, 1993) y de las instituciones sociales y políticas a continuación, para adaptarlas a una sociedad dinámica y cambiante. En esta tarea el papel del profesorado es muy relevante, como lo es el trabajo formativo que debe dirigirse hacia el desarrollo de competencias interculturales también para el profesorado (no sólo para el

¹⁵ Aunque nosotros preferimos utilizar el término competencia intercultural, nótese como se ha hecho referencia al mismo concepto como “competencia intercultural” y “competencia multicultural” atendiendo al contexto del autor/a.

alumnado). Con respecto al profesorado, el objetivo de la educación intercultural consiste en formarlos para que puedan actuar como mediadores entre culturas diferentes, propiciando un acercamiento positivo y el papel de la escuela como agente de transformación social, olvidando su tradicional papel de agentes de asimilación de la cultura minoritaria a la mayoritaria.

1.2.1. Modelos de integración social y educativa del alumnado de origen extranjero: El enfoque de la educación intercultural

La actualidad educativa de nuestro Sistema Educativo y del resto de los países europeos se caracteriza por la variedad, la diversidad y la complejidad, sustantivos generalmente relacionados con cuestiones relativas a la interculturalidad y la integración de minorías (Prats y Raventós, 2005). La inmigración, el interculturalismo, la atención a la diversidad y la educación compensatoria son temas frecuentemente relacionados con las desigualdades en los resultados académicos y con la calidad del sistema. Como referiremos de forma más concreta cuando nos detengamos en el marco normativo, podemos decir que los cambios políticos introducidos con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y algunas de sus regulaciones entre los últimos quince o veinte años han permitido, por primera vez en la historia de nuestro sistema educativo, que los grupos sociales desfavorecidos puedan acceder, no sólo a la educación básica, sino a todos los niveles de enseñanza no obligatorios. Sin embargo, y aunque los avances hayan sido extraordinarios en cuanto a la incorporación de determinados sectores de la población (como las mujeres) a los estudios de niveles superiores a la ESO, las diferencias sociales se mantienen, mostrándose evidentes en el acceso a estudios postobligatorios; así, nos estaríamos refiriendo a los hijos de las clases trabajadoras, en general, centrándonos particularmente en el caso de determinadas familias extranjeras y de grupos minoritarios.

La educación es el mejor instrumento para transformar la diversidad en una herramienta de entendimiento mutuo, constituyéndose como el vehículo idóneo para transmitir y hacer valer las políticas interculturales, así como para evaluarlas. El futuro de las sociedades multiculturales va a depender de una convivencia armónica y de la transmisión de valores universales (González Rodríguez, 1993, 1996) que trasciendan a los valores particulares de cada grupo cultural, que permitan la liberación de las diferencias no justificadas y la fundación de una nueva comunidad cultural (Moreno, 2007 y Llamazares, 2007). Así, el enfoque del que parte la educación intercultural no es otro que el inclusivo, que nace del reconocimiento de la diversidad cultural y que se basa en los principios de democracia cultural,

de solidaridad, de confianza, de aprendizaje cooperativo y de aceptación de la diferencia como valor. La sociedad actual es el escenario de actuación de nuevos valores que generan nuevas expectativas y nuevos perfiles axiológicos de las comunidades (Valdiviezo, 2006).

Argibay (2004)¹⁶ considera que “asumir la diversidad en el ámbito escolar es, además de un síntoma de realismo, una obligación institucional y profesional para ensayar el entendimiento precoz entre los chicos y las chicas de distinto origen: la escuela es un sitio donde la gente se debe acostumbrar a convivir en la diferencia, con respeto”. Y aunque todo el mundo parece estar de acuerdo en este punto, aún no está claro el modelo desde el que enfocar el trabajo, ni desde la escuela, ni desde la sociedad. El gran debate actual se centra en la definición de modelos de atención a la diversidad cultural, imperantes en nuestro sistema educativo, o de modelos centrados en la igualdad educativa¹⁷. A continuación clasificamos los modelos teóricos existentes en dos bloques: modelos de integración social y modelos de integración educativa.

a) Modelos de Integración Social

De manera general y como posibles respuestas teóricas y normativas hacia la multiculturalidad, presentamos diferentes modelos de incorporación de las minorías a la sociedad:



Ilustración 4. Respuestas normativas a la multiculturalidad (adaptación de Moreno, 2007 y Llamazares, 2007)

¹⁶ Argibay, M., ponente en la mesa redonda “Debates e interrogantes en el ámbito educativo” de las *Jornadas Multiculturalidad y Laicidad. A propósito del Informe Stasi* celebradas en Bilbao, en mayo de 2004.

¹⁷ Cfr. Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207-228.

Describimos a continuación cada una de las propuestas, desde la perspectiva de los autores a los que estamos suscribiendo:

ASIMILACIÓN/ASIMILACIÓN CULTURAL. Este tipo de respuesta normativa parte de una visión monocultural del fenómeno migratorio por parte de la sociedad de acogida cuya cultura, más fuerte, se impone a la del extranjero o inmigrante, más débil. No se contempla ninguna alteración de los principios y valores de la cultura del grupo de acogida. El Estado siempre interviene en defensa de la cultura autóctona. Las diferencias se eliminan mediante la *aculturación*, es decir, la adquisición de costumbres, formas de pensar, etc. del conjunto de la sociedad con la consiguiente renuncia a la cultura de origen. Se trata de un modelo basado en la superioridad y jerarquía cultural, poco acorde con valores propios de una sociedad occidental como serían la libertad, la igualdad y el respeto a la identidad cultural de las minorías¹⁸. Parte de la consideración de las dos culturas como desiguales, asumiendo la supremacía de una sobre la otra. La superior se impone y el objetivo confeso es conseguir la igualdad de todos los ciudadanos que puede producirse a través de la igualdad o a través de la segregación. Así, si el extranjero o inmigrante quiere ser tratado en condiciones de igualdad con el resto de ciudadanos, debe renunciar a sus propias señas de identidad cultural y aceptar la inmersión en la cultura del país de acogida. Esta solución elimina el problema de raíz a costa de una clara violación de los derechos humanos que protegen el derecho a la propia identidad.

AUTONOMÍA/INCORPORACIÓN. Consiste en el mantenimiento por parte de la minoría de sus propias normas, valores y costumbres, sin tener que adquirir el estilo de vida del país de acogida. Se reconoce el derecho a la diferencia en el marco de una convivencia multicultural. Es el más favorable a las minorías pues supone que pueden disfrutar en el Estado de sus propias leyes personales (matrimonio, divorcio, sucesiones...) y que éste garantizará la posibilidad de cumplir con sus costumbres y creencias. Actualmente es una respuesta más utópica que real y comporta dos riesgos principales: por una parte, fomenta la consolidación de grupos sociales aislados favoreciendo la existencia de *guetos* con diferentes derechos a los de la población nacional y en los que podrían verse limitados los derechos de los más débiles,

¹⁸ El *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales*, de febrero de 1995, del Consejo de Europa prohíbe a los Estados Parte la utilización de políticas o prácticas de asimilación contra la voluntad de los integrantes de la minoría, al tiempo que obliga a proteger a dichas personas contra las acciones destinadas a la asimilación; por otra parte, el *Tratado por el que se establece la Constitución Europea* consagra el respeto de la Unión a la diversidad cultural, religiosa y lingüística; además, la *Comisión Europea de Derechos Humanos* interpreta el art. 8 del *Convenio de Roma* de 1950 reconociendo la autonomía cultural en los ámbitos privado y familiar, como un instrumento de protección del particular estilo de vida de los grupos minoritarios.

como mujeres y niños; por otra parte, admitiría principios o comportamientos contrarios a los valores occidentales considerados irrenunciables y no negociables, como tener que aceptar un tratamiento desigual basado en la procedencia étnica o en el sexo, o determinadas prácticas vinculadas a la religión lo que hoy por hoy, resulta contrario a la igualdad radical y la posibilidad de garantizar la dignidad de todos los seres humanos que predicen los textos internacionales y las constituciones europeas.

INTEGRACIÓN MEDIANTE DIÁLOGO INTERCULTURAL/INTEGRACIÓN. Modelo de adaptación mutua que parte del respeto a la diversidad cultural mediante el reconocimiento de determinadas prácticas culturales de los inmigrantes. La sociedad receptora acepta la diversidad a cambio de la inserción del extranjero en el modelo social, para lo que es conveniente el conocimiento de la lengua, las costumbres y las leyes del país de residencia. Implica un proceso de mutua adaptación de dos segmentos socioculturales: la minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de condiciones, derechos y obligaciones que los ciudadanos autóctonos sin perder por ello su cultura de origen, y la sociedad receptora incorpora los cambios normativos, ideológicos e institucionales necesarios para que ello sea posible. El extranjero es aceptado sin que la sociedad le exija una renuncia total a sus raíces, pero el país de acogida aplica sus propios criterios a la hora de seleccionar cuál de ellas puede mantener. Algunos conectan este modelo con el “mestizaje” o “crisol de culturas”¹⁹ que implicaría a todos los miembros de la sociedad en la creación de una nueva sociedad mediante la fusión de los elementos culturales y raciales. Defiende la igualdad entre las diversas culturas que se encuentran. Apparentemente resulta la fórmula más adecuada pero en la práctica resulta de difícil aplicación por tres motivos básicos:

- Dificultad para determinar, en todo caso, los elementos culturales de las minorías que deben respetarse en nombre de los derechos humanos.
- Resistencia por parte de las minorías a renunciar a prácticas y tradiciones contrarias a los valores derivados de los derechos humanos.
- Rechazo social de determinados sectores hacia la acogida y medidas de *discriminación positiva*²⁰ adoptadas hacia el desarrollo de la identidad de las minorías, en aquellos elementos en los que no se produce disonancia con los valores universales.

¹⁹ En el ámbito americano se conoce como *MELTIN POT*, que se definiría como el abandono de la cultura de los distintos grupos étnicos y el nacimiento por fusión de una cultura común.

²⁰ La Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social, hace referencia en su art. 30 a las medidas de “discriminación positiva” - término recogido en las directrices comunitarias como “acciones positivas”. En dicho artículo se recoge que *para garantizar en la práctica la plena igualdad por razón de origen racial o étnico, el principio de igualdad de trato no impedirá que se*

INTERCULTURALIDAD. La respuesta al multiculturalismo debe ser el *diálogo intercultural* que fomente el conocimiento mutuo entre personas de diferentes culturas y que lleve a comprender las peculiaridades del otro. La interculturalidad, entendida como la promoción del diálogo entre las culturas, parte del respeto a los valores de otras culturas y la promoción del intercambio cultural. Se opone a la simple asimilación por la cultura dominante, a la mera tolerancia y al rechazo que conduce al racismo y a la discriminación. Como principio expresa la posibilidad de convivencia entre culturas diferentes; como objetivo, orienta las acciones y procesos para que dicha convivencia sea posible; y como límite, establece el respeto a la dignidad y los derechos humanos. Tanto el modelo de *interculturalidad*, como el modelo de *integración mediante el diálogo intercultural o integrador* expuestos constituyen los modelos deseables, aunque su aplicación real y efectiva parece quedar hoy aún lejos. La única solución a la multiculturalidad es el *interculturalismo*, entendido como diálogo entre culturas que se encuentran en pie de igualdad, sobre la base del respeto mutuo y de la vivencia de un vínculo de solidaridad, aceptando la diferencia como valor positivo, enriqueciéndose mutuamente y superando, así, tanto la situación de conflicto como la de mera coexistencia. La mayor parte de las propuestas que tratan de responder al fenómeno multicultural rechazan los modelos asimilacionista y autonomista y se inclinan por el intercultural, que también podríamos denominar como de *integración flexible*, caracterizado por un respeto absoluto a los derechos humanos como valores fundamentales de orden universal que trascienden a los valores particulares de cada grupo y que se situarían por encima de cualquier cultura; y por la diversidad en los valores culturales como cuestión accesoria que no afectan a los derechos humanos. El interculturalismo, dialogante y mutuamente enriquecedor, ha de sustituir los intentos de integración de las culturas minoritarias, por asimilación no querida, sobre la base de su inferioridad frente a la cultura dominante. También el interculturalismo ha de ser la fórmula para suprimir los intentos de condenar las minorías al gueto, en la concepción de una neutralidad religiosa, ideológica, ética y cultural (Llamazares, 2007).

b) Modelos de Integración Educativa

Está claro que la labor interdisciplinar debería ser de obligado cumplimiento ante situaciones como ésta y aunque en ocasiones se vea dificultada y ralentizada, debemos ver la escuela como un espacio privilegiado de intervención, ya que se trata, como plantea Prats (2005), del *único espacio obligado de convivencia entre las mayorías y las minorías recién*

mantengan o adopten medidas específicas a favor de determinados colectivos destinadas a prevenir o compensar las desventajas que les afecten por razón de su origen racial o étnico.

llegadas. Todos los miembros de la Comunidad Educativa se enfrentan a las nuevas dificultades de enseñanza y aprendizaje motivadas por una excesiva diversidad de niveles y a problemas de sociabilidad, convivencia e integración cuyo tratamiento precisa de recursos humanos especializados y estrategias específicas. Las situaciones que se plantean son muy diversas atendiendo a los diferentes países de origen del alumnado y de las familias, el nivel socioeconómico, la ratio de alumnado de origen extranjero en el centro, etc. Igualmente determinantes son los apoyos recibidos por la escuela por parte de asociaciones y organizaciones no gubernamentales especializadas en migraciones, mediación, integración, etc. En este sentido y dentro del contexto que nos ocupa, hemos podido constatar la relevancia del papel que juegan algunos de estos apoyos externos, principalmente cuando la implicación se desenvuelve en el día a día de la vida escolar-familiar-social de la Comunidad Educativa. Un factor también determinante e ilustrativo del tipo de modelo en que se basa la construcción de escuelas interculturales y del concepto de educación intercultural es la participación de las familias y sobre este aspecto comienzan a sucederse también varios estudios²¹. Ya es un reto conocido para nuestro actual sistema educativo la implicación de las familias y la necesidad de asumir la educación como una tarea compartida, en la que la *corresponsabilidad* sea la clave. La educación intercultural hace que este reto resulte aún más ambicioso ya que implicación de las familias de origen extranjero es fundamental si se pretende optimizar el desarrollo de los principios pedagógicos ya mencionados (López, 2006; Valdiviezo, 2006). Pero progresivamente se van incorporando a nuestro sistema educativo fórmulas pedagógicas que están permitiendo acariciar este objetivo como las propuestas dentro de los procesos de transformación de Comunidades de Aprendizaje, entre las que podríamos destacar para este colectivo en concreto las tertulias literarias dialógicas entre padres, madres, profesorado y alumnado y otras prácticas comunitarias dialógicas (García, Martín y Sampé, 2013; Arostegi, Beloki y Darretxe, 2013; Flecha y Molina, 2015). De manera general puede decirse que la búsqueda de un modelo que afronte satisfactoriamente la diversidad cultural es una constante en los diferentes sistemas educativos internacionales y, concretamente, europeos. En España, las Comunidades Autónomas más afectadas ya han comenzado a proponer y a desarrollar programas para atender a esta realidad, mientras que

²¹ Como ejemplo, cabe citar dos estudios recientes: Rodríguez Marcos, E. (2006). *Familias interculturales. La construcción de la interculturalidad de lo microsocioal a lo macrosocioal*. Salamanca: Universidad Pontificia; CIDE/IM (2006). *La Escolarización de Hijas de Familias Inmigrantes*. Madrid: Instituto de la mujer. *Mujeres en la Educación*; Santos, M.A. (2009). *Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación Intercultural: La Formación para el desarrollo de una sociedad Intercultural, Almería: Universidad de Almería; Sánchez Núñez, C.A. y García Guzmán, A. (2009). *Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida*. *Revista de Educación Inclusiva*, 2,(2), s.p.

las menos afectadas, como es el caso de Extremadura, comienzan ahora a despertar a ella. Claramente no existen soluciones únicas, lo que nos conduce a presentar las tres opciones más comúnmente ensayadas:

MODELO INTEGRADO. Sitúa a los estudiantes de origen extranjero en las mismas clases que al resto del alumnado de la misma edad, en modalidad de escolarización ordinaria. En esta opción el apoyo se ofrece en temas lingüísticos y culturales de forma individual.

MODELO SEPARADO. Adopta modalidades de escolarización especial y, a su vez, puede adoptar dos formas: agrupar al alumnado de origen extranjero en clases separadas durante un periodo de tiempo limitado que comúnmente se viene denominando periodo de “inmersión lingüística”; y agrupar al alumnado durante periodos de tiempo más prolongados, de hasta dos cursos, en clases especiales.

MODELO MIXTO. Proporciona apoyos específicos al alumnado de origen extranjero, que durante la mayor parte del tiempo permanece en su grupo de referencia. Se caracteriza por la posibilidad de recibir apoyo lingüístico y/o curricular durante 4 ó 5 horas semanales fuera del aula ordinaria y durante el periodo de tiempo que sea necesario atendiendo a las características individuales del alumno/a.

Sin lugar a dudas, el crecimiento de la población inmigrante que España viene sintiendo en las dos últimas décadas ha de ser un elemento tenido en cuenta en la planificación, gestión y acción educativa. Pero, como venimos diciendo, la construcción de un modelo propio es una tarea de todos. Existen complejas cuestiones de fondo como la conexión entre *segregación escolar* y *concentración de minorías* en determinados centros educativos y políticas de integración de los diferentes grupos minoritarios en las escuelas que impiden el desarrollo de respuestas verdaderamente inclusivas (Ponce, 2007:21-22).

Por otra parte, no cabe duda de que el tipo de educación impartida por el Estado a los grupos minoritarios será diferente según se parta del multiculturalismo como algo a superar (un problema), o de la idea de multiculturalismo como un valor a mantener (una riqueza). En el primero de los casos, la educación tendrá por objeto la asimilación de la cultura minoritaria por la dominante; mientras que, en el segundo caso, pretenderá la conservación de las señas de identidad de las diversas culturas en igualdad, salvaguardando la dignidad de la persona y los derechos humanos por encima de todo (Llamazares, 2007). Algunas de las respuestas

inapropiadas y excluyentes pueden derivarse de algunos de los modelos sociales reflejados con anterioridad. Así, la *segregación escolar*, se entendería como la “distribución desigual de ciertos grupos minoritarios entre los centros educativos de un país” (Vandenberghe, en Ferrer, 2006:42); y la formación de *escuelas-gueto* se referiría al “fenómeno mediante el cual los centros escolares atienden casi en exclusiva a alumnado procedente de grupos étnicos o culturales minoritarios, bien por el traslado a aulas del gueto residencial del barrio donde se ubica el centro, o bien por el efecto de un traslado masivo del alumnado mayoritario y/o más normalizado desde el punto de vista material a otros centros, ante la presencia (amenazas e incertidumbre del mosaico diversidad-desigualdad) de alumnado minoritario o menos normalizado. Este traslado u *opción escape*²² es una opción que en más de una ocasión afecta permanentemente al profesorado” (Moreno Yus, 2003:48-49). En este mismo sentido Viñas (1999) señala que resulta frecuente poder identificar los centros educativos con más “problemas” de tipo multicultural en entornos determinados, en los cuales la posibilidad de actuación del sistema educativo es más bien escasa, sumando a las dificultades habituales que se dan en los centros, los elementos perturbadores de entornos sociales especialmente marginales y con graves dificultades.

La práctica actual de la educación intercultural se aproxima al modelo mixto descrito, un debate entre los dos enfoques o perspectivas ya apuntados al inicio de este trabajo: uno técnico y otro global (Lluch, 2005), que ya analizamos en la primera parte de este capítulo. A modo de síntesis y recapitulación, el siguiente cuadro refleja las implicaciones principales de uno y otro enfoque, así como la dimensión (multicultural o intercultural) sobre la que, respectivamente, se sostienen.

²² Se trata del fenómeno de la evitación de ciertos centros escolares y que en el entorno anglosajón se ha generalizado como “*white flight*”.

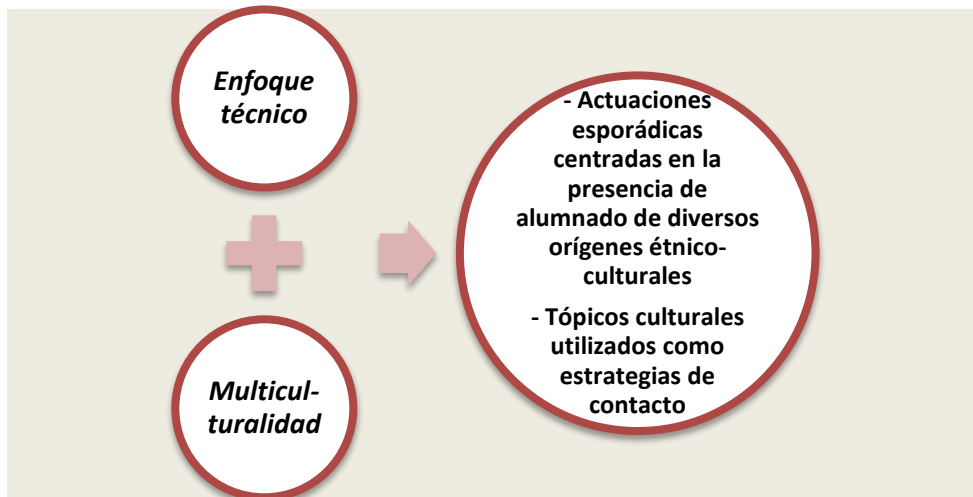


Ilustración 5. Práctica centrada en el planteamiento técnico

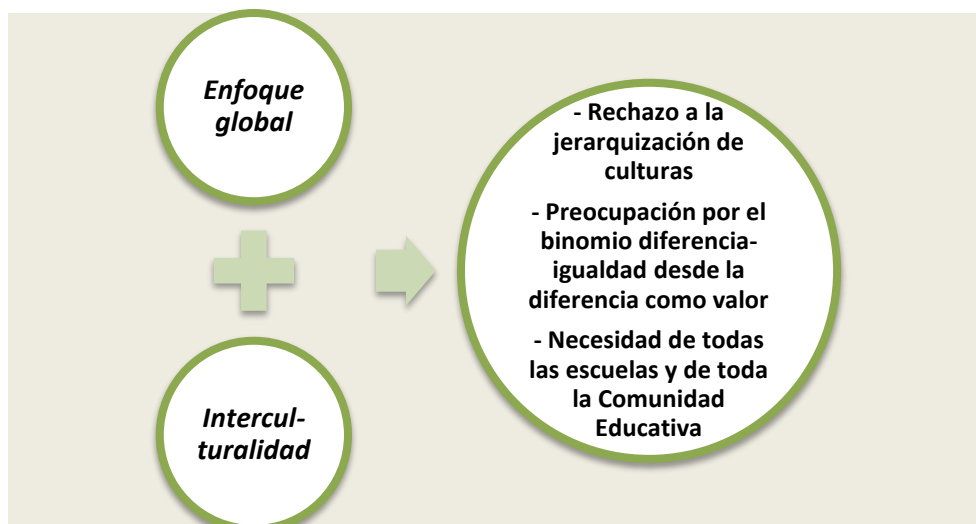


Ilustración 6. Práctica centrada en el planteamiento global

Los alumnos y alumnas procedentes de otros países y culturas han de enfrentarse a muchas dificultades en la escuela. Entre sus principales necesidades destacamos las siguientes: sentirse acogido; conseguir una competencia comunicativa adecuada, ya que el desconocimiento del idioma es la primera y principal dificultad con que se encuentra este alumnado, tanto en sus interacciones con profesorado y compañeros, como en el acceso a las distintas enseñanzas; construir aprendizajes significativos aprovechando sus vivencias y experiencias; conocer la cultura y las costumbres de la sociedad receptora sin perder sus señas de identidad; y encontrar un vínculo de comunicación entre su familia y la escuela. Cada una de estas necesidades requiere la puesta en marcha de estrategias adecuadas y específicas.

NECESIDADES	MEDIDAS GENERALES DE ACTUACIÓN
Sentirse acogido	Priorizar contenidos actitudinales relacionados con la aceptación, la tolerancia y el respeto
	Utilizar estrategias dirigidas a que el alumno/a consiga un autoconcepto positivo
Conseguir una competencia comunicativa adecuada	Priorizar determinados contenidos relacionados con la enseñanza de la lengua
	Utilizar estrategias, como trabajar en pequeños grupos, para facilitar la adquisición rápida del lenguaje
	Evaluar de forma continua los progresos logrados
Conocer la cultura y las costumbres de la sociedad receptora sin perder sus señas de identidad	Trabajar los contenidos desde perspectivas culturales
	Introducir contenidos propios de otras culturas
	Hacer énfasis en la explicación de las manifestaciones culturales propias y en todas aquellas que coexistan en el centro educativo

Tabla 1. Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante I (Junta Extremadura, 2005)

Un modelo teórico de educación intercultural, acorde con las características descritas hasta el momento, podría tener como punto de partida la propuesta de Aguado (2003), matizada por Soriano (2008) y recogida y completada por Leiva (2008a), donde destacan las siguientes características:

- El profesorado debe promover actitudes democráticas y solidarias.
- La comunidad educativa necesita reflejar legitimar la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
- El curriculum y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales, sobre los conceptos, procedimientos y valores.

- Tanto el profesorado como el alumnado necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales.
- Los equipos directivos pueden y deben impulsar la participación activa de todas las familias y agentes educativos del contexto escolar.
- La comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales y escolares disponibles para aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.
- El docente debe convertirse en creador y recreador de materiales curriculares interculturales, formándose en estrategias educativas interculturales inclusivas y creativas, así como en destrezas socioemocionales de afrontamiento de los conflictos interculturales.

1.2.2. Centros educativos interculturales y proyectos institucionales

Como sabemos, cada vez es mayor el número de menores inmigrantes que vienen a España, tratándose de un colectivo vulnerable en el que debemos apreciar dos circunstancias: la minoría de edad y la extrañeza, entendida ésta última como inserción en una nueva sociedad, en una cultura distinta, en una lengua que no dominan. Son niños y niñas que se socializan en dos códigos culturales diferenciados: el de origen, transmitido por sus padres y la comunidad migrante, y el de la sociedad receptora. Además, se trata de un grupo muy heterogéneo dentro del que podemos diferenciar varios *subgrupos*:

- **Menores hijos de inmigrantes, que son nacionales** porque han nacido en nuestro país. Suele hacerse alusión a ellos como *segunda generación de inmigrantes*, aunque desde nuestro punto de vista y atendiendo a la definición del término, no deberían recibir la denominación “inmigrante” como si de una cualidad heredada se tratase.
- **Menores inmigrantes extranjeros, que residen en España con su familia**, bien porque emigraron con ella, o bien porque se han beneficiado de la reagrupación familiar.
- **Menores extranjeros no acompañados (MENA)**, niños y niñas que están solos, sin familia o adulto que los acompañe y que aspiran a obtener en España un trabajo remunerado para colaborar económicamente con la familia que dejaron en su país de origen.
- **Menores refugiados**, que huyen del tráfico de niños o del reclutamiento forzoso.

- **Menores extranjeros, inmigrantes o refugiados que han sido adoptados**, acogidos o tutorizados por familias españolas en sus países de origen o a través de programas de acogida e intercambio en periodos vacacionales, durante los que han tenido la posibilidad de residir algún tiempo en España.

1.2.2.1. Distribución de la población escolar en los centros educativos

Independientemente, los menores extranjeros pueden estar en situación regular, si reúnen todos los requisitos para estar legalmente en España, o irregular si no los reúnen. Y todas estas características y circunstancias resultan determinantes en su proceso de integración social y escolar. Esta incorporación, masiva en algunas regiones, de nuevos estudiantes, hijos/as de la población inmigrante está repercutiendo en el funcionamiento del Sistema Educativo. El crecimiento de las cifras en los últimos años, especialmente a partir del 2005/2006 en Comunidades Autónomas a la que esta realidad aún no había llegado, ha sido rapidísimo, intenso y diversificado²³. La distribución de la población inmigrante es desigual, tanto a nivel de comunidades autónomas, como a nivel de distribución de la población escolar entre los diferentes centros de una misma localidad. Así, en comunidades como Madrid, Baleares o Cataluña constituyen más del 10% del censo de estudiantes y la generalidad es encontrar a la mayor parte de este alumnado escolarizado en las etapas de Infantil y Primaria (Prats, 2005; INE, 2015), pero también es frecuente encontrar tendencias de agrupación por procedencias, contexto sociocultural del centro y titularidad del colegio como a continuación aclaramos.

En esta línea sobre la desigual distribución de la población inmigrante, puede constatarse que el porcentaje más elevado, en torno al 80%, se escolariza en centros públicos, mientras que apenas un 17% lo hace en centros privados-concertados (el porcentaje restante lo hace en centros extranjeros). Resulta interesante la dualidad pública/privada-concertada y sus características, realidad que debemos considerar incoherente e incompatible atendiendo al modelo educativo actual en el que priman principios como *la igualdad, la cohesión y la equidad*. Además, otra de las principales preocupaciones, que está suscitando una importante cantidad de estudios relacionados con el ámbito del derecho y las políticas de ordenación

²³ Según datos de 2004 de diversas fuentes: MEC, CIIMU e INE (citadas en Raventós, 2005) el 50% de la población estudiantil extranjera procede de América del Sur y Central; el 25% procede de Europa y, principalmente de los países del Este; el 20% procede de África, principalmente de la zona del Magreb; y el 5% restante de países Asiáticos y Oceánicos, principalmente China, Filipinas y Pakistán. A partir del curso 2005-2006, el *efecto cayuco* engrosa el número de menores inmigrantes procedentes, principalmente, de África Subsahariana y Magreb.

territorial, es la concentración de las familias inmigrantes en determinados barrios, lo cual conduce a su escolarización en centros educativos situados en estos barrios. Ya hemos hecho alusión a otras disciplinas preocupadas por esta situación y está claro que las situaciones generadas desde el hecho migratorio no pueden enfocarse exclusivamente desde la perspectiva de la política educativa, sino también desde las políticas laborales, de vivienda, salud, religiosas, de integración social y diálogo cultural, de promoción social, etc. Así, el profesor Ponce Solé (2007) nos recuerda que la lucha contra la segregación escolar no depende sólo de las políticas públicas educativas, ni tampoco sólo de las políticas públicas urbanas. Tanto la prevención de este fenómeno como la reacción ante el mismo, donde y cuando se produzca, exige una inteligente combinación de acciones públicas transversales. Si, al igual que este autor hace, nos preguntáramos si es bueno que las aulas reflejen la diversidad de nuestra sociedad o si pueden/deben existir políticas públicas que, orientadas y limitadas por el Derecho, avancen en tal dirección, la respuesta debería estar clara, tal y como sugieren informes como el del *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014* (en la misma línea que otros informes de países como Holanda, Reino Unido y Estados Unidos):

(...) los aspectos más preocupantes siguen siendo la concentración del alumnado inmigrante, el riesgo de tendencias de segregación, y las altas tasas de fracaso escolar y absentismo del alumnado de origen extranjero (p. 151).

Entre las líneas de actuación propuestas en este tipo de planes con respecto a la distribución equitativa del alumnado destaca:

La reducción de la segregación y concentración escolar:

1. Apoyo a proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza que tengan como objeto estimular, premiar o incentivar a los centros que se ven afectados por la segregación o la concentración.
2. Fomento de la distribución equilibrada del alumnado a través de actuaciones de orientación e información sobre la gratuidad de la enseñanza en centros públicos y concertados y los criterios de admisión.
3. Desarrollo de programas que movilicen a la comunidad educativa en la difusión y conocimiento positivo de sus centros escolares. (p.154).

Encontramos muy interesantes y clarificadores los resultados recogidos en dos estudios de investigación acerca de la relación entre la segregación en las ciudades y la segregación en las escuelas (Ponce, 2007²⁴; y Capellán, 2013²⁵). Recogemos, a continuación, las principales

²⁴ Se trata del Proyecto de Investigación: *Derecho a la ciudad, desarrollo urbano sostenible y prevención de la exclusión residencial y de los guetos urbanos: derecho a la vivienda, seguridad urbana y cohesión económica, social y territorial*, dirigido por Ponce Solé e iniciado en 2006 (SEJ2006-09660).

vinculaciones de estos trabajos con el tema de la escolarización del alumnado de origen extranjero:

Una elevada concentración de alumnos de nivel socioeconómico bajo puede incrementar las posibilidades de fracaso escolar. El trabajo de investigación demuestra que la variable “concentración”²⁶, da lugar a valoraciones negativas de la situación por parte de la práctica totalidad de los integrantes de la comunidad educativa. Refleja también que el alumnado de origen inmigrante se escolariza mayoritariamente en centros de titularidad pública y no en los centros privados concertados; y que los centros públicos que escolarizan mayores porcentajes de alumnos de origen inmigrante se ubican en entornos socioeconómicos desfavorecidos o deprimidos.

La concentración de alumnos de bajo nivel socioeconómico en una escuela es causada, en parte, por los fenómenos de segregación urbana en curso; deben considerarse también al respecto las “estrategias familiares” de evitación de determinados centros.

A este respecto, la investigación arroja resultados en dos direcciones: en cuanto a la *segregación espacial*, y refiriéndonos a España, factores como *el precio de la vivienda, la inmigración o el modelo urbano de crecimiento disperso* entre sí interconectados, están acentuando este proceso segregativo, poniendo en peligro la cohesión social y la convivencia, y generando riesgos de posible fractura social con la creación de “urbanizaciones cerradas” tanto “por abajo” como “por arriba”; en cuanto a las “estrategias familiares” conducentes a la segregación se están generalizando medidas como el cambio (real o ficticio) de domicilio para tener acceso a un determinado colegio, así como acudir al sector privado, para evitar la coincidencia no deseada. A pesar de que la concentración de alumnos de bajo nivel socioeconómico y de origen extranjero en algunos centros públicos no tiene por qué ocasionar un menor rendimiento escolar en las aulas de los mismos, algunas familias así lo asumen y actúan en consecuencia evitando dichos centros.

²⁵ Se trata un estudio desarrollado en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada por parte de Capellán del Toro, L; García Castaño, J; Olmos Alcaraz, A. y Rubio Gómez, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación y guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. Revista Avances en Supervisión Educativa, 18 - Mayo 2013, n.p. (versión digital).

²⁶ Entendida como la escolarización de alumnado extranjero por encima del 30% en relación a la población escolar total de un centro.

Segregación urbana y segregación escolar son fenómenos profundamente imbricados.

Existe una relación directa entre estos dos tipos de segregación, evidenciándose que la existencia de *guetos urbanos* da lugar a la existencia de *escuelas-gueto*.

La segregación urbana y la segregación escolar son fenómenos negativos, que ponen en riesgo la cohesión social y territorial y el derecho a la educación.

En el ámbito educativo, la legislación vigente alude específicamente a la *cohesión social* como principio que inspira y guía la intervención pública en garantía del derecho a la educación. En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), se refiere a la cohesión social en conexión con la igualdad en referencia a la distribución de alumnos con necesidades específicas entre los centros públicos y privados concertados (distribución que sería extrapolable al territorio). La existencia o no de escuelas y su ubicación en relación con las zonas de viviendas condiciona el real ejercicio del derecho constitucional a la educación. Desde una perspectiva general y territorial la segregación urbana y escolar está conectada con la existencia de exclusión social, visualizada territorialmente y, a su vez, frecuentemente asociada a fenómenos de discriminación.

Resulta necesaria la intervención pública contra la segregación urbana y escolar que debe ser de tipo preventivo y reactivo.

En cuanto a la *prevención*, es necesario considerar la vinculación entre las políticas públicas urbanísticas y de vivienda y la educación a través de, por ejemplo, políticas y técnicas para promocionar la mezcla social urbana y evitar la concentración espacial de colectivos desfavorecidos que puedan favorecer también la diversidad en la composición escolar. En España²⁷, los desarrollos normativos más modernos también van en la dirección de lograr la cohesión social y luchar contra la segregación urbana y, por tanto, escolar a través de diferentes tipos de medidas. En este sentido, se trataría de efectuar una auténtica planificación educativa²⁸

²⁷ Entre las actuaciones desarrolladas desde otros países podríamos señalar el caso de EEUU, con sus políticas (urbana y educativa) de *inclusionary zoning*; el caso de Reino Unido, con su *Planning Policy Statement 3*, que tiende hacia la creación de ciudades donde la vivienda asequible sea suficiente y adecuadamente localizada, a fin de crear comunidades mixtas e inclusivas, evitar el monofuncionalismo y la creación de áreas urbanas con viviendas de idénticas características; y el caso de Francia, donde el derecho urbanístico ha establecido como finalidad la *cohesión social* en el ámbito urbano a fin de evitar la *segregación* y hacer efectivo el derecho a la ciudad.

²⁸ Como medidas pioneras pueden señalarse: el *Documento de Criterios sobre el Mapa Escolar de las enseñanzas básicas de la ciudad de Barcelona 2005-2010* y el *Pacto Nacional para la Educación de Cataluña*.

en la que se tuvieran muy en cuenta las cuestiones urbanas condicionantes. En cuanto a la *reacción*, buena parte de las actuaciones irían encaminadas hacia las *medidas de integración social de los inmigrantes*. En esta línea y puesto que aún no ha sido superada, reflejamos la *Recomendación tercera* del Informe del Defensor del Pueblo de 2003:

La distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es irregular. Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel socioeconómico más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen inmigrante que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro. Parece necesario, por tanto, arbitrar medidas que palien este problema sin desconocer, claro está, el derecho de libre elección de centro que corresponde a los alumnos y sus padres y tutores. En consecuencia, se recomienda²⁹:

- Informar, mediante campañas específicas o cualquier otro medio a los colectivos inmigrantes o a sus organizaciones representativas sobre la gratuidad de la escolarización en centros privados-concertados en los niveles de escolarización obligatoria y de la identidad de los criterios de admisión de alumnos en estos centros y en los centros de titularidad pública.
- Incrementar el control de las autoridades educativas sobre el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos a fin de garantizar su transparencia y adecuación a las normas que lo regulan.
- Adoptar las medidas normativas y organizativas precisas para que la escolarización de alumnos de origen inmigrante en centros privados concertados responda al peso específico de este sector en el conjunto de la oferta de plazas en los niveles de educación objeto de concierto.
- Arbitrar las medidas necesarias, a través de cupos de reserva u otras similares, que posibiliten una equilibrada distribución del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros educativos, con independencia de su titularidad.
- Establecer, cuando existan razones que lo justifiquen, limitaciones al derecho a la libre elección de centro, debidamente proporcionadas al fin que se pretende conseguir, cuando la concentración de alumnado de origen inmigrante, por sí misma o por su coincidencia con otros colectivos de alumnos precisados de medidas de apoyo o de compensación educativa o con circunstancias del centro

²⁹ Las medidas recomendadas en el Informe del Defensor del Pueblo citado parecen tener cabida a la luz de las leyes educativas vigentes, como queda de manifiesto en las referencias normativas incluidas en este trabajo.

educativo o su entorno socioeconómico, impidan o dificulten gravemente el adecuado desenvolvimiento del servicio educativo” (pp. 266-267).

Entre las medidas concretas de actuación destacarían:

- a. El diseño de las áreas de influencia para los centros públicos y privados concertados o *zonificación escolar* como instrumento eficaz para intervenir sobre la diversidad social en las aulas³⁰. La legislación vigente ofrece pocas referencias con relación al ejercicio de la potestad administrativa de fijación de las zonas escolares. La LOE señala que *“las Administraciones educativas garantizarán la igualdad en la aplicación de las normas de admisión, lo que incluye el establecimiento de las mismas áreas de influencia para los centros públicos y privados concertados, de un mismo municipio o ámbito territorial”*.
- b. El papel del domicilio como criterio que rige el proceso de admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados. Es necesario que en España se reflexione sobre el peso que debe tener el domicilio en la admisión escolar y los efectos que puede tener en la segregación escolar. Si el grado de vinculación entre domicilio y centro educativo es fuerte, parece razonable que los niños que viven en barrios segregados irán a escuelas segregadas, y que los niños que viven en áreas segregadas “por arriba”, irán juntos a escuelas situadas en dichas áreas urbanas³¹. En cuanto al papel del domicilio como criterio de admisión escolar podemos destacar tres opciones: *suprimir la vinculación domicilio-escuela, reforzar duramente la vinculación domicilio-escuela, mantener la vinculación domicilio-escuela*, de las cuales es conveniente recurrir a la tercera, la única que no ha demostrado ser un fracaso, aunque con los matices que los artífices de la propuesta (Felouzis; Liot y Perroton, 2005) expresan: *diseñando distritos escolares que busquen la mezcla social y étnica, así como ejerciendo una decidida acción positiva sobre las escuelas más segregadas*.

³⁰ Cfr. Bonal, X. “Les noves oficines municipals d’ecolarització: valoració d’experiències i propostes de disseny” en *L’Educació de proa. Els papers dels municipis en la política educativa*, Diputació de Barcelona, 2006, pp. 136 y ss.

³¹ Resulta interesante de cara al caso español la polémica suscitada por la creación en Francia de la *“carte scolaire”* (1963) que define un sector geográfico en torno a cada escuela pública y la obligación de que los padres que habitan en él escolaricen allí a sus hijos. Nació con el objetivo de garantizar la mezcla social (*“mixité sociale”*), para evitar escuelas de ricos y pobres. Sin embargo, actualmente y debido a la utilización de diferentes estrategias (solicitud de excepciones, refugio en la escuela privada...) se ha convertido en un elemento más de segregación escolar al concentrar alumnos desfavorecidos (entre ellos inmigrantes) y proteger a alumnos de nivel socioeconómico alto residentes en zonas urbanas homogéneas “por arriba”.

- c. El papel del transporte escolar. La búsqueda del equilibrio territorial en la distribución de alumnos provenientes de contextos socioeconómicos bajos podría llegar a pasar por considerar el desplazamiento físico de los alumnos a los centros educativos situados fuera del área urbana desfavorecida donde habitan, en conexión, por ejemplo, con el mecanismo de reserva de plazas para alumnos con necesidades especiales educativas y el de incremento de ratios³².
- d. Acciones positivas³³ y compensación de las desigualdades en educación sobre el territorio y las personas. En su exposición de motivos, la LOE hace referencia a la posibilidad de desarrollar medidas compensatorias de las desigualdades “a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria” e igualmente establece la posibilidad de implementación de acciones compensatorias por parte de las Autonomías. Debemos destacar también los Planes de Mejora que se establecieron en el contexto legal de la LOGSE y, vinculada a ellos, la creación de los Centros de Atención Educativa Preferente, de los que hablaremos algo más adelante³⁴. La *Recomendación cuarta* de la investigación realizada por el Defensor del Pueblo (2003) sobre la escolarización de alumnado inmigrante, en relación con las medidas de acción positiva expresa:

En tanto no se logra una distribución razonablemente equilibrada del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros sostenidos con fondos públicos, aquellos centros que escolaricen porcentajes elevados de este tipo de alumnado deberían ser objeto de medidas específicas como por ejemplo la disminución del horario lectivo de los profesores para dedicar el tiempo restante a la coordinación de actividades, la preparación de materiales, la tutoría de los alumnos o la atención a las familias, así como el refuerzo de la tutoría y la toma en consideración de esta circunstancia en los procesos de evaluación que pudieran llevarse a cabo (p. 269).

³² Además de la experiencia norteamericana del *busing*, en algunas escuelas españolas como la de Banyoles (Cataluña) se están ensayando este tipo de fórmulas.

³³ Cfr. Llamazares, D. (2007). Derecho a la libertad de Conciencia II. Libertad de Conciencia, Identidad personal y Solidaridad, p. 50.

³⁴ De forma paralela destacaríamos, en EEUU la política de *Affirmative action* que busca la igualdad de los resultados obtenidos por ciertos grupos étnicos y las mujeres en el acceso a ciertos ámbitos (universidades, contratos públicos, empleos en el sector privado...); y en Francia el caso de los *ZEP* o Zonas de Educación Prioritaria que, como vemos, se basan en el elemento territorial, no en el personal: van dirigidas a determinadas zonas urbanas en dificultades, no a determinadas personas ni, todavía menos, a determinados grupos sociales, buscando restaurar la igualdad de oportunidades entre individuos en todos los aspectos de la vida social.

Con respecto a los estudios que presentan determinados porcentajes de escolarización de alumnado extranjero como idóneos para evitar repercusiones negativas en los resultados académicos, habría mucho que decir, empezando por analizar el enfoque desde el que están entendiendo la educación intercultural. Así, hay autores (Marchersi, 2003) que consideran necesarias políticas activas para que ningún centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria el porcentaje de alumnos inmigrantes sea superior al 40% de alumnos matriculados; mientras que otros (García Alegre y Moreno Torres, 2006) evidencian que, a partir de un porcentaje superior al 6% de alumnado extranjero, o al 10% cuando nos referimos a centros públicos, *se empieza a observar un impacto negativo y creciente sobre los resultados académicos*, por lo que consideran recomendable la toma de medidas al respecto. Sin embargo, desde nuestra postura, el problema no está en determinar qué porcentaje de alumnado “diferente” puede ocasionar repercusiones en el rendimiento escolar del resto de alumnado. Defender una educación intercultural y la interculturalidad en la sociedad supone buscar alternativas y soluciones para que la escuela sea un reflejo de la sociedad y, por tanto, el porcentaje de alumnos extranjeros no tenga que repercutir en el rendimiento académico de los alumnos matriculados en un centro o en el fracaso escolar registrado en su población. Se trataría de complementar las políticas educativas actuales con soluciones como la implementación de programas educativos capaces de atender a la diversidad de los centros, mejorando la dotación y distribución de recursos tanto personales como materiales que permitan atender a las necesidades específicas de cada zona y/o centro, mejorando la formación del profesorado -tanto inicial como permanente-, fomentando la reelaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros para que puedan contemplar el enfoque intercultural en sus idearios, generalizando los principios básicos de la interculturalidad y sus realidades específicas a su cultura escolar. La nueva realidad pide cambios estructurales y radicales, no adaptaciones y reparaciones sobre marcha.

Llegados a este punto, debemos entender por centros educativos interculturales aquellas instituciones educativas preocupadas y ocupadas en emplear pedagógicamente la diversidad cultural como oportunidad y riqueza (Leiva, 2007). La educación intercultural ofrece la oportunidad de entender la escuela, no sólo como espacio de formación, sino como lugar de encuentro de culturas para una educación democrática e integral, capaz de fortalecer la convivencia escolar. Esta idea implica una flexibilización del concepto de cultura escolar, que ha de trascender lo puramente académico para recoger todos aquellos aspectos que ofrezcan la posibilidad de alcanzar una inclusión social efectiva. Así, quedaría constituido un espacio en el que no existen los “otros” como sujetos poseedores de cultura y conocimientos diferentes, sino que existe un “nosotros” protagonistas de una cultura propia. Aguado (2003) expone que

el planteamiento de una verdadera pedagogía intercultural ha de ser fruto de una reflexión profunda en torno a aspectos como los que siguen:

- Ha de partir de una revisión crítica, consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura del que se parte.
- Ha de dirigirse a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, no sólo al alumnado de origen inmigrante.
- Ha de incluir todas las dimensiones del proceso educativo, proporcionando espacios críticos de reflexión e innovación permanentes en torno a la acción educativa.
- Ha de promover el intercambio cultural de manera real y efectiva, de manera que promueva la igualdad de oportunidades y la superación de actitudes de racismo y/o discriminación.

La mejor vía para alcanzar estos fines y poder hablar de centros educativos interculturales es la de los proyectos institucionales de los centros, herramientas clave para la construcción de una cultura escolar común, para la reflexión y para la innovación educativa (Blázquez, 1991).

1.2.2.2. Interculturalidad y currículum: presencia de la diversidad cultural en los proyectos institucionales del centro educativo

Para desarrollar este apartado, hemos contemplado el trabajo del profesor Blázquez (1999, 2008), defendiendo con él que el currículum intercultural puede cumplir un papel fundamental mediando entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestros alumnos/as. Un currículum intercultural, además de cuestionar la selección de contenidos (a menudo sesgada hacia modelos culturales dominantes o estándar), permite considerar el propio proceso en que estos contenidos son tratados. Dicho proceso pone de manifiesto que los contenidos son productos socioculturales y que el aprendizaje debe hacer patente la existente diversidad de concepciones, evidenciando el sustrato cultural y entendiendo los conceptos sociales desde diversas explicaciones culturales.

A. Proyecto Educativo de Centro

Cualquier comunidad educativa debería tener momentos de reflexión sobre la dimensión intercultural de la educación y la diversidad cultural de su contexto más próximo, desde una visión crítica amplia que entiende que todas las sociedades son heterogéneas culturalmente y que los procesos de cambio cultural nos afectan a todos.

El diseño del PEC de un centro que quiera adoptar los valores y puntos de partida de la educación intercultural ha de recoger un ideal intercultural realista, que parta de un concepto dinámico de *cultura* y de *identidad cultural* (Banks, 1994) y que permita la promoción de procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario entre éstas; todo ello desde la asunción de estos principios por parte de toda la comunidad educativa. En palabras de Besalú (1999: 101) y de acuerdo con ellas, constituir un Proyecto Educativo Intercultural “es introducir un nuevo elemento de reflexión en el trabajo docente que puede hacer más rico nuestro análisis y que puede aumentar las posibilidades didácticas al contar con un abanico mayor de referentes culturales”. De forma práctica, se trata de materializar en el documento necesidades organizativas y de convivencia concretas, derivadas de la realidad intercultural de partida y fruto de análisis.

B. Proyecto Curricular de Centro

Partiendo de los proyectos curriculares como documentos de trabajo dinámicos y permanentemente sujetos a cambios y mejoras, Banks (1986, 1994, 1995) nos ofrece diferentes niveles de incorporar la interculturalidad en el currículum: *enfoque de aportaciones*; *enfoque aditivo*; *enfoque transformativo*; *enfoque de acción social*. Sintéticamente, en los dos primeros niveles se trabajarían puntualmente aspectos relacionados con el folclore o la inclusión de algunos elementos transversales en el currículo, sin que se produzcan cambios importantes; mientras que en los otros dos niveles se estaría incluyendo un análisis del currículo desde el punto de vista multicultural, incluyendo la participación crítica de los alumnos y su implicación activa en la vida social. A nuestro entender, los enfoques *transformativo* y de *acción social* son los únicos que permiten preparar al alumnado para la toma de decisiones y la participación activa en la vida democrática. Para elaborar un proyecto curricular con implicación intercultural, conviene delimitar con relativa precisión los contenidos susceptibles de tratamiento intercultural, así como una serie de directrices básicas para abordar cuestiones como la “acogida”, la “diversidad cultural”, la “formación instrumental básica”, la “formación del profesorado”, posibles programas conjuntos con agentes externos (servicios municipales, representantes de las minorías culturales, educadores sociales, ONGD, ...), etc. Por supuesto, y como ocurría en el caso anterior, la elaboración de este documento ha de ser fruto de la reflexión colectiva de todos los miembros de la comunidad educativa. Es fundamental el análisis profundo de todas las áreas académicas y de todos los contenidos que deben reestructurarse para poder alcanzar los objetivos propios de una educación intercultural (desde un conocimiento mayor de la propia cultura, hasta la mejora del autoconcepto personal y cultural de los alumnos minoritarios). Para ello, los

cambios deben reflejarse en todos los elementos que constituyen el currículum: *objetivos, competencias o capacidades, contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que conducen al logro de los objetivos, metodología, estándares y resultados de aprendizajes evaluables y criterios de evaluación (LOMCE, 2013).*

C. Plan de Atención a la Diversidad: Planes de Acogida y Planes de Atención al Alumnado Inmigrante

Para la descripción del Plan de Atención a la Diversidad, atendemos al Decreto de 14 de octubre de 2014, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura y que lo describe como documento que, formando parte inseparable del Plan de Éxito Educativo, debe incluirse prescriptivamente en el documento de Programación General Anual de los centros educativos. El Plan de Atención a la Diversidad define y concreta el conjunto de actuaciones y medidas organizativas y curriculares que un centro educativo diseña y desarrolla para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que escolariza, en la búsqueda de que, en su conjunto, todos cuenten con los recursos disponibles para alcanzar el éxito y la excelencia en el marco de una escuela inclusiva que debe garantizar, desde la equidad, una respuesta a las necesidades de todos y todas. Entre otras cuestiones, debe recoger con claridad el conjunto de medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad de su alumnado. Así, debe incluir entre sus medidas el diseño de planes específicos para el alumnado atendiendo a las características y necesidades que presenten, como en este caso serían los Programas de Acogida o Aulas de Acogida y los Planes o Programas de Atención al Alumnado Extranjero (Lozano y Cerezo, 2015). El marco normativo e institucional al que venimos haciendo referencia refleja la atención requerida por el alumnado extranjero de las características que abordamos en este trabajo como “Otras medidas de atención a la diversidad” (Art. 12). Así, para garantizar el éxito educativo del alumnado de origen extranjero que se escolariza en los centros educativos extremeños, se contemplan fundamentalmente las siguientes medidas:

- Programas de compensación de desigualdades destinados al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar.
- Programas específicos de aprendizaje del español para alumnado cuya lengua materna sea distinta al español y presente graves carencias lingüísticas y pragmáticas en esta lengua.

1.2.3. La Formación del Profesorado en Educación Intercultural

El profesor Esteve (2004) entiende la educación intercultural como un *desafío pedagógico*, generador de nuevos modelos formativos que aún no han terminado de ver la luz. En este sentido, la *diversidad social, cultural y lingüística* se constituyen en un motor de cambio y empuje de una escuela democrática e inclusiva, un mecanismo en definitiva, de renovación pedagógica. La educación intercultural se transforma en una propuesta de acción educativa de carácter teórico-práctico promotora del intercambio de valores solidarios y democráticos (Leiva, 2008a). Nos encontramos, por tanto, ante un reto pedagógico y organizativo que está marcando la actualidad educativa y la evolución de la educación de nuestro país durante los próximos años. Bayón (2008) también encuentra en la inmigración un motor para la renovación pedagógica y afirma que si en lugar de centrarnos exclusivamente en la necesidad de adaptar contenidos de enseñanza, tratamos de efectuar un cambio de perspectiva dese la que poder descubrir las ventajas de la interculturalidad como herramientas para mejorar la calidad de la formación de nuestro alumnado, estaríamos dando respuesta a uno de los principales motivos del rechazo de los padres a que sus hijos e hijas estén escolarizados en centros con elevado número de población extranjera, que no es otro que el temor a que no sean educados con un nivel de exigencia que les permita ir accediendo a futuros estudios sin dificultades. Sin embargo, no resulta sencilla esta tarea si tenemos en cuenta que los estudios sobre la formación inicial en los títulos de Maestro o en los programas de formación del profesorado reflejan, según Marcelo (1994), que los conocimientos y actitudes que pretenden transmitir a los estudiantes tienen escasas posibilidades de ser incorporadas al registro cognitivo y conductual del futuro profesor y que durante las prácticas, los estudiantes confirman sus concepciones y creencias iniciales al lado de los profesores de los centros escolares que, por lo general, no están preparados para desarrollar una educación intercultural completa y equilibrada. En los últimos veinte años la oferta de formación inicial y permanente del profesorado para este ámbito se ha ido incrementando progresivamente, pero los resultados muestran que alrededor de un 75% no han tenido impacto significativo en el cambio de la forma de pensar, sentir y actuar en la práctica educativa real de los profesores afectados (Jordán, 2004).

El fin principal de la educación intercultural es el desarrollo de la *competencia intercultural* como materialización de todos los conocimientos y saberes, procedimientos y quehaceres, actitudes y sentimientos, capacitadora de nuevas formas de interacción y convivencia en un marco social y escolar caracterizado por la diversidad cultural. Así, la adquisición de competencias interculturales, entendidas como *conjunto de actitudes, valores y*

comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad, ha de ser desarrollada por todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias (Leiva, 2008a). Esta competencia intercultural de la que hablamos se compone de varias dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes de respeto y aceptación de la diversidad cultural; de entre ellas, las actitudes constituyen el soporte y sustento *sine qua non* este constructo pierde su significado. El docente con competencia intercultural es aquel que tiene habilidad para interactuar con “otros” (alumnado y familias de origen extranjero o minorías étnicas y culturales), de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes formas de entender la misma realidad y de ser consciente de manera crítica y reflexiva de sus propias valoraciones de la diversidad cultural. Pero, evidentemente, la competencia intercultural del profesorado no sólo tiene que ver con la aceptación de la diversidad cultural, sino que cobra especial importancia la dimensión afectiva, los valores de cercanía y respeto hacia el alumnado y las familias. Sirvan como ejemplo de esta competencia, que tanto formación inicial como permanente deben ayudar a desarrollar en el profesorado, las propuestas de Leiva (2008a):

- Potenciar la autoestima del alumnado inmigrante, ayudándole a desarrollar la confianza en su habilidad para progresar en sus relaciones sociales y emocionales con los compañeros de clase y con el profesorado.
- Facilitar a todo el alumnado el desarrollo y puesta en práctica de habilidades de conocimiento y respeto a la diversidad cultural existente en los centros educativos.
- Favorecer la interacción y la comprensión cultural y social de todo el alumnado y de sus familias a través del desarrollo de una perspectiva amplia de educación en valores democráticos en el marco de la sociedad en la que viven.
- Proporcionar al alumnado minoritario ayuda y comprensión para desarrollar el conocimiento, las actitudes y habilidades necesarias para mantener, conscientes críticamente de su identidad individual y cultural, sus raíces culturales sin perder de vista la importancia de su plena integración en la sociedad de acogida, a través del aprendizaje crítico de referentes éticos, sociales y emocionales que le permitan mejorar sus expectativas educativas y sociales.

Tal y como explica el profesor Calvo (2006), el conocimiento de una o múltiples culturas debe realizarse a través del acercamiento a “tres grandes áreas” que permiten evitar los sesgos producidos por el conocimiento parcial de una determinada cultura. De este modo, el diseño de los proyectos institucionales de los centros educativos interculturales ha de tener en cuenta la importancia del conocimiento verdadero de la

cultura y esto pasa por un descubrimiento de la *tecnología*, de las *relaciones sociales* y del *mundo imaginario* de la cultura o culturas en cuestión, así como la interrelación entre dichas áreas. Cada una de las áreas sugeridas se compone por diferentes manifestaciones y construcciones sociales que a continuación reflejamos.

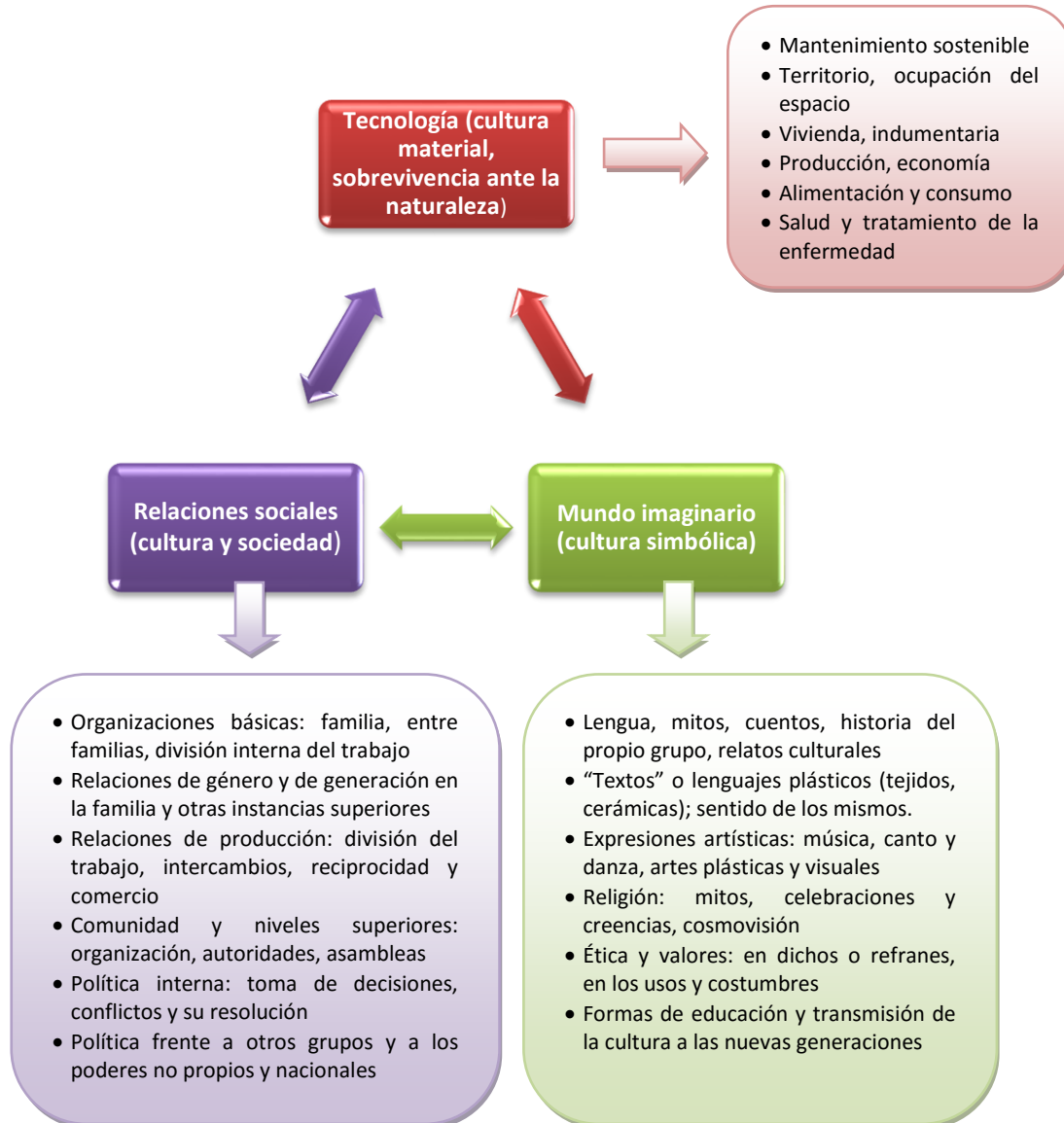


Ilustración 7. Áreas de la cultura (adaptación de Calvo, 2006)

Entre las percepciones que suelen tener los profesores que trabajan en entornos multiculturales encontramos, según Jordán (1999), las siguientes:

- La presencia de alumnos culturalmente diferentes como un *problema* añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida *atención a la diversidad*.
- La vivencia de este multiculturalismo escolar se torna más viva, generando en muchos un *sentimiento de impotencia profesional* y un deseo de *repartir el problema* entre los diversos centros cercanos.
- En algunos casos, ciertos profesores imparten una educación intercultural *light*, que les invita a cultivar en el currículo o en la vida escolar algunos aspectos puntuales, a veces folclóricos, relacionados con la diversidad cultural en el centro.
- Incluso los profesores más sensibilizados reconocen que han de luchar contra ciertas actitudes subconscientes para no dejarse arrastrar por ellas: rechazo sutil, indiferencia, falta de vínculo afectivo, etc. que se generan hacia los niños minoritarios con pautas axiológicas, conductuales y actitudinales distintas a las valoradas por la cultura escolar mayoritaria.

Sin embargo, abogamos por tratar de contrarrestar estas percepciones mediante el establecimiento de una formación del profesorado que aborde la educación intercultural desde una orientación crítica y comprometida con la sociedad; desde modelos de formación que busquen la modificación de comportamientos, actitudes y percepciones (Blázquez, 2008); y desde una perspectiva que no entienda la educación intercultural como un “problema añadido” a la ya etiquetada como problemática atención a la diversidad. Tras estas directrices generales, buscando respuestas para el reto de la formación del profesorado en el ámbito multicultural que -como expone Bartolomé (1997)- estriba en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, etc., incluimos algunas propuestas concretas. Así, con respecto a la *formación inicial*, el estudio desarrollado por la profesora García López (2002) concluye, una vez revisados los planes de estudios de cuarenta y tres universidades españolas, que la formación universitaria resulta totalmente insuficiente en conjunto para el desempeño profesional del docente en contextos multiculturales. Su propuesta se centra en el trabajo de actitudes y valores como parte de la formación inicial de los profesionales de la educación enfatizando la necesidad imperiosa de adaptar la formación universitaria, estancada desde hace años, a nuestra sociedad actual, mucho más dinámica y cambiante, reclamando como recursos necesarios de cara a la atención del alumnado minoritario o inmigrante profesorado

especialista en educación especial, profesorado bilingüe y mediadores sociales, junto a la creación de la especialidad de “Pedagogía Intercultural”. Esta autora justifica la necesidad de un currículo intercultural en la formación del profesorado que propicie la igualdad de oportunidades de todos los grupos representados en la sociedad y el respeto a la pluralidad dentro de un marco democrático de decisiones, diálogo y comunicación entre diferentes colectivos sociales. Por otra parte, considera que los profesores/as, como todo miembro de una cultura determinada, desarrolla una serie de prejuicios y estereotipos que únicamente pueden llegar a cambiarse a través del conocimiento del modelo educativo en que se asientan estas creencias hacia los alumnos inmigrantes.

De este planteamiento se desprende la existencia de un enmascarado rechazo hacia este alumnado bajo una serie de argumentos técnicos, así como la demanda de especialistas para intervenir con ellos. El modelo defendido propone una serie de núcleos para trabajar los valores y actitudes que cualquier programa intercultural debería contemplar a través de una serie de estrategias aplicables en la formación inicial: “amistad con personas de otras culturas” (para fomentar la empatía), “convivencia multicultural” (para desarrollar el autoconocimiento y la convivencia), “convivencia escolar y aprendizaje de otras culturas” (para establecer el diálogo), “cooperación intercultural” (para fomentar la cooperación y la responsabilidad) y “respeto a la diversidad cultural” (como forma de trabajar el respeto). En la misma línea, postula la profesora Calatayud (2006) que es necesario enfrentarse a los retos educativos planteados por la inmigración con formación. *Formación que ha de ir acompañada también de recursos personales, materiales, curriculares, etc. Apostar por la formación intercultural es apostar por la inclusión, la equidad y la justicia social.* Autores como Sánchez, Serrano y Mesa (1999) afirman que el profesorado es el elemento clave para la puesta en práctica de cualquier cambio en el Sistema Educativo y que, consecuentemente, su preparación supone un reto en todo momento, pero esencialmente en épocas de reforma, ya que el éxito o el fracaso de ésta pasa en gran medida por el compromiso y la preparación de los profesores para llevarla a cabo.

Con igual relevancia aparece la formación del profesorado en el último Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2015)³⁵, el cual, al referirse a las problemáticas relacionadas con la equidad educativa cita “la concentración de alumnado inmigrante, las tendencias de

³⁵ Cabe recordar que el anterior Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración anterior (2007-2010) logró tener una serie de repercusiones en la promoción de la convivencia intercultural y la cohesión social mediante la incorporación de una aproximación y enfoque intercultural en diversos programas relacionados con: la formación del profesionales en interculturalidad (profesorado, trabajadores/as sociales, educadores, personal de administración...); la sensibilización; ámbitos como el empleo, la vivienda o la salud; y acciones específicas para facilitar y armonizar la convivencia.

segregación y las altas tasas de fracaso escolar y absentismo del alumnado de origen extranjero” expone de manera específica las siguientes necesidades en relación con la formación del profesorado:

(...) seguir incrementando en la formación inicial, continua y específica, los aspectos relacionados con la atención de la diversidad en relación con las necesidades del alumnado extranjero.

(...) extender e intensificar aún más la educación en valores, ciudadanía e integración, fundamentalmente relacionada con la lucha contra actitudes y prácticas racistas, xenófobas e intolerantes y el desarrollo de programas de integración y convivencia. (p. 151)

Dicho Plan Estratégico (2015: 162) refleja como objetivo para trabajar esta problemática el fortalecimiento de la pluralidad de agentes del sistema educativo y entre las líneas de actuación que habrían de implementarse para alcanzar tal objetivo destaca:

- Capacitación del profesorado en competencias interculturales y en metodologías de enseñanza-aprendizaje para contextos de diversidad cultural y lingüística.
- Formación específica en interculturalidad, respeto y gestión de la diversidad y prevención de conductas y actitudes racistas y xenófobas a los actores presentes en los centros y aquellos de su entorno que colaboren con ellos.
- Fomento de la creación de redes de personal docente con el fin de intercambiar conocimientos y buenas prácticas en materia de convivencia intercultural y educación en contextos de diversidad.
- Inclusión, dentro de la formación curricular de los profesores, de estrategias en el ámbito de la interculturalidad y la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos.

Resulta necesario repensar los modelos, procesos y estrategias con los que trabaja actualmente el profesorado de los centros educativos, atendiendo a los principios de diversidad curricular y de inclusión educativa. En esta ocasión, la investigación propuesta se centra en la *formación permanente* y entre los resultados se extraen una serie de principios que deberían regir su oferta, similares a los que ya obtuviera Muñoz (1992) mediante un análisis crítico sobre las principales deficiencias de la formación del profesorado.

Principios Rectores de la Formación Permanente del Profesorado
Respeto a las necesidades del profesorado
Incisión en la innovación pedagógica y la reflexión sobre la práctica docente
Calidad de los ponentes que intervienen en las acciones formativas
Actualización científica y didáctica
Aplicación práctica de los contenidos trabajados en acciones formativas
Aumento de la inversión en recursos (personales, materiales, tecnológicos) coherentemente con la formación
Combinación de teoría y práctica
Horario lectivo y flexible, según necesidades formativas
Facilidad de colaboración entre distintos centros
Utilización de los avances tecnológicos
Seguimiento y evaluación de las actividades formativas en los propios centros de trabajo
Potenciación de espacios de reflexión que faciliten el intercambio de conocimientos y experiencias
Obligatoriedad de la formación
Promoción profesional a través de la formación recibida
Itinerarios formativos flexibles
Oferta formativa variada y de calidad
Integración en planes estratégicos y eficaces para alcanzar objetivos concretos, con impacto en el aula y el centro
Canalización adecuada y oferta “a tiempo”
Vinculación con la Universidad
Clarificación de criterios de inscripción a las actividades formativas y control en el acceso a la formación
Acceso generalizado (también para docentes de centros privados y concertados)
Desvinculación de formación y sexenios docentes
Atención a la realidad de los centros educativos

Tabla 2. Principios de la Formación del Profesorado (adaptación de Calatayud, 2006)

Otra interesante y completa propuesta es la desarrollada por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1999) cuyo diseño contempla los siguientes elementos:

CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
PRINCIPIOS	
Formación en educación intercultural antes de la intervención	
Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza	
ÁMBITO	
<p>COMPETENCIA COGNITIVA</p> <p>Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación. Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación intercultural y conceptos implícitos. Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global</p>	<p>CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA MULTICULTURAL</p> <p>Análisis de las políticas educativas existentes y del modelo de educación intercultural que se promueve desde un sistema educativo concreto. Reflexionar sobre el currículum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas. Aceptación de los valores y actitudes inherentes a la educación intercultural y compromiso con ellos.</p>
<p>DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES</p> <p>Percibir la necesidad desde la diferencia, no desde el déficit.</p> <p>Conocer las culturas en contacto.</p> <p>Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales actuaciones concretas y compartidas.</p> <p>Adquirir una actitud favorable a la diversidad de culturas.</p>	<p>COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS</p> <p>Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.</p> <p>Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas y aprendizaje cooperativo.</p> <p>Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.</p> <p>Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.</p> <p>Desarrollar habilidades para detectar estereotipos contenidos en materiales de enseñanza.</p>

Tabla 3. Currículum multicultural para la formación del profesorado (adaptación de Cabrera y cols., 1999)

Una última propuesta de formación permanente es la conformada por el *Proyecto Inter-actúa* promovido por la asesora de Educación Secundaria del Centro de Profesorado de Jaén, Garrido (2008). Se trata de un proyecto de Formación del Profesorado en Interculturalidad que, aprobado por las Direcciones Generales de Innovación Educativa y Participación y Solidaridad, fue puesto en marcha en enero de 2007. El objetivo del mismo, perseguido a través del diseño de diferentes acciones y planificado para dar cobertura a todos los niveles educativos de enseñanza obligatoria, era *acercar la realidad plural y multicultural al profesorado con la intención de llegar a construir una escuela intercultural*. Resulta interesante observar que el análisis de partida para la implementación de este proyecto detectó

situaciones totalmente extrapolables, como veremos, a la situación actual de la zona extremeña investigada, caracterizándose dicha situación por las siguientes notas:

- La inexistencia de demandas específicas de Formación del Profesorado en Interculturalidad desde el claustro de profesores/as de los centros. El mismo resultado obtuvo en una investigación muy anterior sobre la población catalana Bartolomé (1997), que encontraba que el profesorado solicitaba como ayuda explícita contar con el Programa de Educación Compensatoria y en contadísimas ocasiones algún profesional señaló la importancia de aspectos como “formación del profesorado en educación intercultural”, “más información sobre la cultura de estos niños/as” o “información de las familias”.
- Peticiones aisladas de profesores y profesoras, principalmente tutores y tutoras.
- Ausencia de propuestas para el diseño de proyectos de formación en centros sobre Interculturalidad en el ámbito de actuación.

A pesar de contar con múltiples y serias propuestas, las instituciones formadoras de profesorado aún no han adoptado el compromiso serio de trabajar con el profesorado en el desarrollo de todas las dimensiones que constituyen la competencia intercultural como profesionales de la enseñanza. Los nuevos planes de estudio se vislumbran como una esperanza, como una vía de mejora de formación inicial de los maestros, capaz de acercarlos a la realidad de los centros escolares de nuestros días, abandonando las enseñanzas anacrónicas y radicalmente teóricas que han caracterizado, hasta el momento, los planes de estudios de muchas universidades. Tarea de futuras investigaciones será la de comprobar la existencia de cambios profundos en la formación y adquisición de competencias de los nuevos maestros, por un lado, en el ámbito de la educación intercultural y la adquisición de competencias interculturales para el ejercicio de su labor profesional y, por otro, para el desenvolvimiento personal en nuevos entornos culturales.

1.3. Marco Normativo

El sistema educativo español, hasta el presente, ha podido absorber sin grandes dificultades el creciente volumen de alumnado de origen extranjero que en estos últimos años han venido incorporándose a nuestras aulas, de modo que las políticas educativas a partir de las directrices europeas³⁶, tanto a nivel estatal como autonómico, en materia de educación y diversidad cultural se caracterizan por la ausencia de normativa específica, “parcheada” ésta a través de determinadas regulaciones estatales así como continuas y perecederas instrucciones, órdenes y circulares autonómicas, convocatorias y ayudas a la innovación educativa, etc. La reinterpretación de una normativa, que podríamos considerar obsoleta atendiendo a los bruscos cambios sociales sucedidos durante los últimos años, a la luz de una regulación distinta del sistema educativo no resulta suficiente para generar respuestas integrales y eficaces.

Hasta el momento actual, la respuesta política está siendo lenta e insuficiente en la mayor parte de los casos. No se han desarrollado adecuadamente programas ni planes educativos previstos con agilidad desde un marco general de atención a la diversidad por lo que respecta a la educación intercultural. Solamente la urgencia de determinadas demandas, como la escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros y la adquisición de la competencia lingüística, ha obligado a las administraciones a planificar recursos específicos. Lluch (2005) aglutina las principales carencias observadas del siguiente modo: *red insuficiente de experiencias educativas que no permite su difusión y aprovechamiento; ausencia de una política de edición y difusión desde las instituciones de materiales curriculares de educación intercultural; insuficiente formación.*

1.3.1. Las minorías en la legislación educativa

Tratando de responder a la pregunta que se hace Álvaro Marchesi (2005) en un artículo publicado con motivo del “25 Aniversario de la Asociación de Enseñantes Gitanos”, *qué se ha hecho desde la legislación educativa para ofrecer una respuesta equilibrada a los problemas e*

³⁶ Las directrices europeas quedan recogidas en diferentes normativas y planes de actuación generales del Estado Español y de cada una de las Comunidades Autónomas. A este respecto, destacaremos atendiendo al nivel de concreción y hasta aterrizar en la comunidad autónoma que nos atañe: el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas; los Informes sobre España del Convenio Marco para la Protección de Minorías Nacionales del Consejo de Europa; el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración de España; el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España; el Plan de Inclusión Social de Extremadura; y el Plan Integral de Inmigración de Extremadura.

interrogantes que plantea la presencia del alumnado de diferentes culturas en las escuelas, incluimos el siguiente análisis desde una perspectiva histórica, aunque en un breve intervalo de tiempo, teniendo en cuenta los numerosos cambios legislativos que nuestro Sistema Educativo ha sufrido desde 1990:

Las propuestas de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)³⁷. De forma global, en la LOGSE encontrábamos presente el objetivo de conseguir una educación de calidad que asegure el derecho de todos y todas a la educación, evitando cualquier forma de marginación y de discriminación. Se apostaba por un modelo flexible, capaz de atender a la diversidad del alumnado como estrategia para dar respuesta a las necesidades educativas especiales derivadas de situaciones de desventaja por factores de origen social, económico o cultural. De forma más concreta, su Título V estaba dedicado a la compensación de desigualdades; en el mismo se establece un conjunto de medidas de discriminación positiva que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. El texto señalaba que la educación compensatoria reforzará la acción del sistema educativo de forma que se evitaran las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Fue uno de los principales objetivos de la LOGSE garantizar la igualdad en el acceso a la educación y compensar las posibles carencias iniciales, entre ellas, las derivadas de la cultura o la etnia. A lo largo del texto legal las diferencias culturales o étnicas se asocian a una situación desfavorecida y de desigualdad, pero no se dice nada de los posibles valores de esas minorías culturales, ni de su reconocimiento por el sistema educativo, ni de las posibles iniciativas que podrían impulsarse para el enriquecimiento mutuo de los diferentes grupos de alumnos. En 1996, este Título fue desarrollado en el ***Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación***, al que más adelante volveremos a aludir. Desde él se avanzaba con algunos pasos positivos para el reconocimiento de los grupos culturales minoritarios. Las referencias más representativas son las siguientes:

- En el preámbulo: *“Por otra parte, la pluralidad sociocultural constituye un factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural, en la medida en que esa pluralidad sirva para la educación en la tolerancia y para el reconocimiento mutuo”*.
- En los objetivos: *“Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando*

³⁷ En adelante haremos alusión a las leyes educativas por sus siglas, respectivamente: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013).

actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico, y étnico". "Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios".

- En los criterios de intervención y de participación: *"Los Consejos Escolares de estos centros podrán incorporar, con voz pero sin voto, representantes de las entidades y organizaciones públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en los programas destinados al alumnado perteneciente a grupos social y culturalmente desfavorecidos".*

Las propuestas de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002). Esta Ley no tiene en cuenta las aportaciones del Real Decreto e 1996 mediante el cual se había conseguido avanzar en aras de la justicia social y, además, prescinde del Título de la LOGSE dedicado a la compensación de las desigualdades. Su aportación al tema de las minorías culturales se reduce a una sección dedicada a los alumnos extranjeros en el capítulo de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. En ella se establecen programas específicos para el conocimiento de la lengua y la cultura española que les permitan su integración en el sistema educativo español. Se establece, asimismo, que los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren. Resulta paradójico pensar que doce años después de haberse aprobado la LOGSE y con una creciente presencia de alumnos inmigrantes, no se plantea ningún reconocimiento de las culturas minoritarias, ni del esfuerzo que se debe realizar para que estos alumnos (además de conocer la cultura y la lengua española) mantengan su cultura y su lengua propia, ni de la importancia de que los alumnos españoles conozcan y respeten las características principales de las culturas minoritarias.

Las propuestas de la Ley Orgánica de Educación (2006). Esta Ley dedica un Título específico a la equidad en la educación, en el que se establecen los recursos para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y se plantean los principios para compensar las desigualdades en educación. Su texto es idéntico al de la LOGSE: *Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de*

otra índole. Se incluye una sección específica dedicada a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español que recoge la mayoría de los capítulos de la LOCE en relación con el alumnado extranjero. En su conjunto, mejora el texto de la LOCE, pero se puede hacer una valoración similar en este punto: no hay ningún reconocimiento de las culturas minoritarias, ni del esfuerzo que se debe realizar para que estos alumnos -además de conocer la cultura y la lengua española- mantengan su cultura y su lengua propias, ni de la importancia de que los alumnos españoles conozcan y respeten las características principales de las culturas minoritarias.

Las propuestas de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (2013). En esta normativa las alusiones a la preocupación por la equidad educativa resultan más generales si cabe. Refleja que “todos los alumnos y alumnas tienen un sueño” y que “todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de atención” en el camino a poder alcanzarlo. La Ley pone su acento en el reconocimiento de la diversidad entre los alumnos, en sus habilidades y expectativas. Resalta que la educación contribuye al ámbito social facilitando el desarrollo personal y la integración social, así como destaca los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual que requieren una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las distintas demandas de aprendizaje. Pero en ningún momento la normativa hace alusión específica a los grupos minoritarios que se escolarizan en los centros y tampoco aparece visibilizada la interculturalidad como principio o valor relevante. Digamos que, tal y como viene siendo frecuente, debemos inferir estas alusiones de las referencias a la atención a la diversidad que recoge el texto legal. Concretamente, esta nueva regulación únicamente establece una serie de modificaciones superficiales en torno a la redacción de algunos de los principios que nos atañen. Así, con respecto a la LOE, la LOMCE modifica los siguientes términos:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

- l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.» (Artículo Único. Uno, p. 11).

Tras este breve recorrido histórico, reconocemos la LOGSE como la normativa mediante la que España adoptó el modelo de escuela comprensiva donde niños y niñas han de estudiar con los mismos objetivos, en las mismas aulas y obtienen las mismas certificaciones al final de cada etapa. El entusiasmo con el que nuestro sistema educativo se embarcó en este modelo se deriva de la respuesta que ofrecía a toda la población, garantizando mucho mejor la igualdad de oportunidades y permitiendo que toda la población pudiese alcanzar unos adecuados niveles educativos (Prats y Raventós, 2005).

Vamos a profundizar algo más en el texto de la LOE, en concreto sobre el Título II sobre equidad en la educación:

El art. 84 sobre la “admisión de alumnos” expone que las administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

El art. 87 sobre el “equilibrio en la admisión de alumnos” señala una serie de medidas a adoptar por las Administraciones educativas “atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva, así como a las de índole personal o familiar del alumnado que supongan una necesidad específica de apoyo educativo, del siguiente modo descritas:

“1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo.

2. Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a las Administraciones educativas podrán reservar hasta el final el periodo de preinscripción y matrícula de una parte de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización de alumnado de incorporación tardía.”

Con respecto a estos apartados la LOMCE únicamente apostilla sobre los motivos de incorporación tardía, completando los artículos anteriores de la siguiente manera: “bien por necesidades que vengan motivadas por traslado de la unidad familiar en periodo de escolarización extraordinaria debido a la movilidad forzosas de cualquiera de los padres, madres y tutores legales” (LOMCE, 2013: Cap. Sesenta y seis, aptdo. 2, art. 87).

1.3.2. Normativa estatal vigente. Planes, programas y medidas para el desarrollo de una educación intercultural en el Sistema Educativo Español

De todas las normas estatales aprobadas o presentadas hasta este momento, sólo el Real Decreto de 1996 se aproxima con sensibilidad cultural a la respuesta educativa que debe ofrecerse a los grupos culturales o étnicos minoritarios.

El marco normativo desde el que Ministerio de Educación contempla la educación intercultural tiene como principal referente la *compensación de las desigualdades en educación* (véase Ilustración 8 que recoge el desarrollo normativo del proceso de compensación). Así, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, establece en su *artículo 3* que:

“Las acciones de compensación educativa contempladas en el presente R.D. se dirigen, con carácter general, a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y, con carácter prioritario, a la atención de:

- Alumnado que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

- Alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- Alumnado que, por razones personales, familiares o sociales, no puede seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo."

Ya nos hemos referido al Título II de la LOE, actualizado por la LOMCE, y volvemos a hacerlo dada la relevancia los capítulos que lo integran en cuanto a la atención al alumnado con necesidades específicas, enfoque desde el que se concibe la intervención educativa con el alumnado de origen extranjero. Entre los principios, se expone la importancia de que las administraciones cuenten con los medios necesarios para garantizar a todo el alumnado su desarrollo pleno. Completando este esbozo lleno de intencionalidad, el texto contempla poco más adelante, la provisión de los recursos necesarios a las administraciones para el desarrollo de acciones de carácter compensatorio dirigidas hacia personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables. Estos principios significarían las bases legales para el desarrollo de una educación intercultural acorde a la situación de cada Comunidad Autónoma.

En general, buena parte de los programas educativos puestos en marcha en los diferentes países y administraciones educativas se han organizado en alguna de las modalidades de "atención a la diversidad" a continuación reflejadas:

- Programas de Acogida/Aulas de Acogida dentro de los centros educativos.
- Espacios de Bienvenida Educativa (EBE) fuera de los centros incluyendo también a las familias.
- Programas de Educación Intercultural Bilingüe que implican acciones tanto dentro como fuera de los centros escolares.

Distingamos en este punto las políticas propias de los países iberoamericanos centradas en el desarrollo de una *Educación Intercultural Bilingüe* donde el eje central es el respeto de la identidad de los grupos minoritarios a partir de la visibilización y valoración de su lengua materna. En contrapartida, los países del entorno europeo invierten la mayor parte de los esfuerzos en asegurar la adquisición de las lenguas vehiculares como medio para hacer efectivo el derecho a la educación entendida como el acceso al currículo. En estos casos la lengua propia del alumnado va cobrando relevancia a través de programas como el Portafolios Europeo de las Lenguas dentro del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) y

otras medidas más recientes para fomentar “enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante” (Eurydice, 2009:19). Aunque en toda Europa queda aprobada como práctica innovadora la implantación del Portafolios Europeo de las Lenguas, en otro orden de medidas no todos los países garantizan el derecho del estudiante a recibir clases en su lengua materna si los padres lo desean. En un conjunto de países con fuerte tradición inmigratoria (Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido) se incluyen las lenguas de origen como asignaturas optativas en el currículo ordinario de algunas escuelas y en principio sólo Luxemburgo desarrolla un planteamiento educativo multilingüe (al menos en Educación Primaria), para el beneficio de todo el alumnado.

Nuestro Sistema Educativo contemplaba inicialmente los *Centros de Atención Educativa Preferente* (CAEP) como medida de discriminación positiva y respuesta a las necesidades educativas planteadas desde zonas de exclusión social o desventaja debida a situaciones de baja renta familiar, alto índice de paro, analfabetismo, inmigración, minorías étnicas o culturales y otros indicadores de similar naturaleza. Pueden constituirse como tal los centros escolares en los que existe un porcentaje significativamente superior al del resto de los centros de alumnos y alumnas cuyas familias necesiten atención de los servicios sociales o sanitarios; de alumnos y alumnas inmigrantes o minorías étnicas o culturales; o de alumnos y alumnas con conductas de inadaptación social o escolar. El problema de los CAEP es que no ofrecían la deseada respuesta a la cuestión de fondo acerca de la coincidencia entre entornos multiculturales y entornos sociales marginales y con graves dificultades, y la consecuente generación de guetos en determinadas zonas (Viñas, 1999; Ponce, 2007). En este sentido, Jordán (2005) llegó a proponer la sustitución de los CAEP por las *ZAEP (Zonas de Atención Educativa Preferente)*, lo que permitiría concretar más las líneas de acción sugeridas desde los *planes integrales* de intervención, contando con la imprescindible coordinación de las distintas estructuras y profesionales de las administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas. Quizás el principal riesgo de asumir una propuesta de este tipo sea el “peligroso” acercamiento a modelos europeos – y concretamente el francés- que lejos de proporcionar respuestas satisfactorias, han potenciado la aparición y consolidación de guetos urbanos.

Mientras que el Ministerio de Educación centra sus esfuerzos en el desarrollo de aquellos programas que por sus especiales características requieren acciones de carácter intercomunitario o estatal, por su parte, las Administraciones de las diferentes Comunidades Autónomas van poniendo en marcha diversas acciones para dar respuesta conveniente a la multiculturalidad presente en cada una de ellas. Así, los programas específicos se desarrollan

en centros escolares o zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria a través de becas y ayudas al estudio que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. En este sentido, aunque la programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debería garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidades de apoyo educativo, hemos podido constatar, haciendo alusión a los diferentes trabajos citados con anterioridad, que esto no se ha podido garantizar a día de hoy en el caso de la distribución del alumnado extranjero. Y es que la Administración Educativa no puede liderar sola una regulación que implica también normas de ordenación territorial, características del acceso a la vivienda en nuestro país y en cada una de sus regiones y otras regulaciones y políticas sociales estrechamente imbricadas.

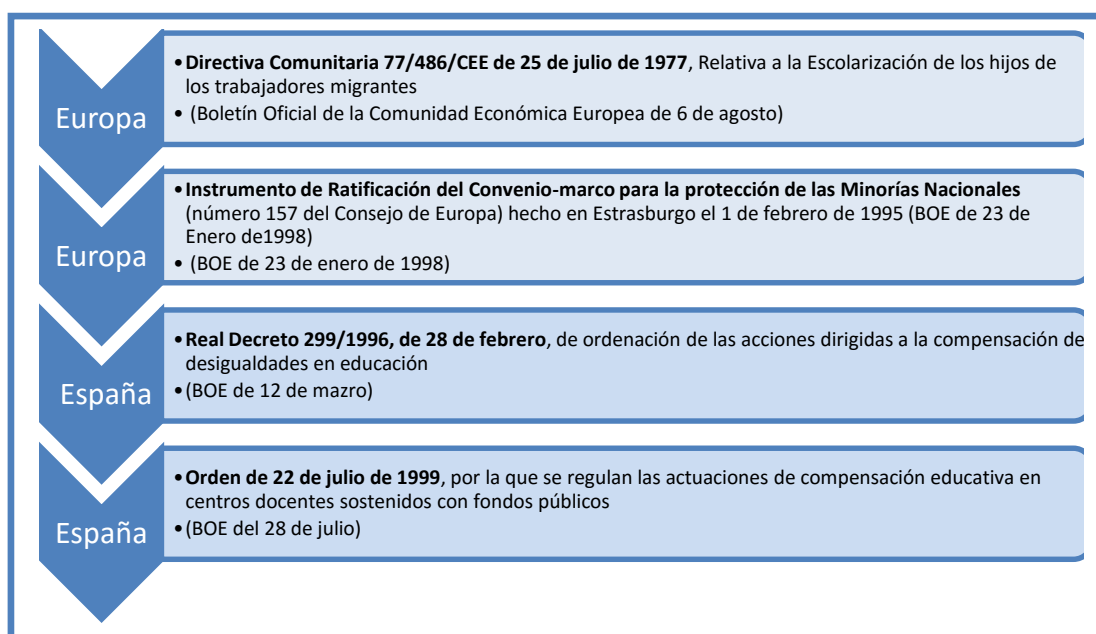


Ilustración 8. Normativa estatal

Por otro lado, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las leyes educativas vigentes, concretamente la LOE en su Título II, Capítulo II, establece que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia, fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria, partiendo de las líneas de acción establecidas en Planes Marco de Mejora del Éxito Educativo de los Centros,

que deben dar cabida a los Planes de Atención a la Diversidad de Centro³⁸, implementados a través de los diferentes programas de carácter regional o autonómico y provincial:

- Programas y planes institucionales: plan de atención a la diversidad, plan de atención a la diversidad cultural, programa de acogida, plan de convivencia (como parte del proyecto educativo y curricular del centro).
- Plan de acogida al Alumnado Inmigrante / Plan de Atención al Alumnado Inmigrante.
- Aulas de Inmersión Lingüística.
- Plan de la lengua y la cohesión social (LIC).
- Programa de Enseñanza, Lengua y Cultura Origen (ELCO).
- Portafolios Europeo de las Lenguas (PEL) y desarrollo de la competencia lingüística en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).
- Grupos de innovación educativa en centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria.
- Grupos de investigación en universidades.

Las directrices de las diferentes Comunidades Autónomas se adaptan de un modo u otro a uno de los siguientes tres modelos tradicionales de integración educativa, o a la combinación de ellos. Así, un al alumnado *modelo integrado* situaría a los estudiantes de origen extranjero en modalidad de escolarización ordinaria; un *modelo separado* adoptaría modalidades de escolarización especial y, a su vez, podría adquirir dos formas: agrupar al alumnado de origen extranjero en clases separadas de “inmersión lingüística” durante un tiempo limitado; o agrupar al alumnado durante periodos de tiempo más prolongados, de hasta dos cursos, en clases especiales; un *modelo mixto* proporcionaría de origen extranjero un grupo de referencia y la posibilidad de recibir apoyo específico (lingüístico y/o curricular) durante cuatro o cinco horas semanales fuera del aula ordinaria y durante el periodo de tiempo que sea necesario atendiendo a las características individuales de los alumnos y alumnas. Concretando aún más y

³⁸ Estos planes quedan regulados en el marco de las competencias autonómicas. En el caso de la Comunidad Autónoma de Extremadura queda reflejado y regulado mediante Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado (DOE nº202 de 21 de octubre de 2014) y mediante Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre atención a la diversidad.

ejemplificando la institucionalización de algunos de estos recursos en una Autonomía³⁹ precisa –Extremadura en este caso–, el siguiente gráfico⁴⁰ aportaría una de las concepciones más habituales de la intervención socio-educativa entendida por muchos centros educativos como “educación intercultural”. El mapa conceptual refleja un *modelo tipo* de implementación de las medidas de atención al alumnado extranjero y/o minoritario a través de los programas existentes en el seno de los proyectos institucionales propios de un centro educativo público de la provincia de Badajoz:

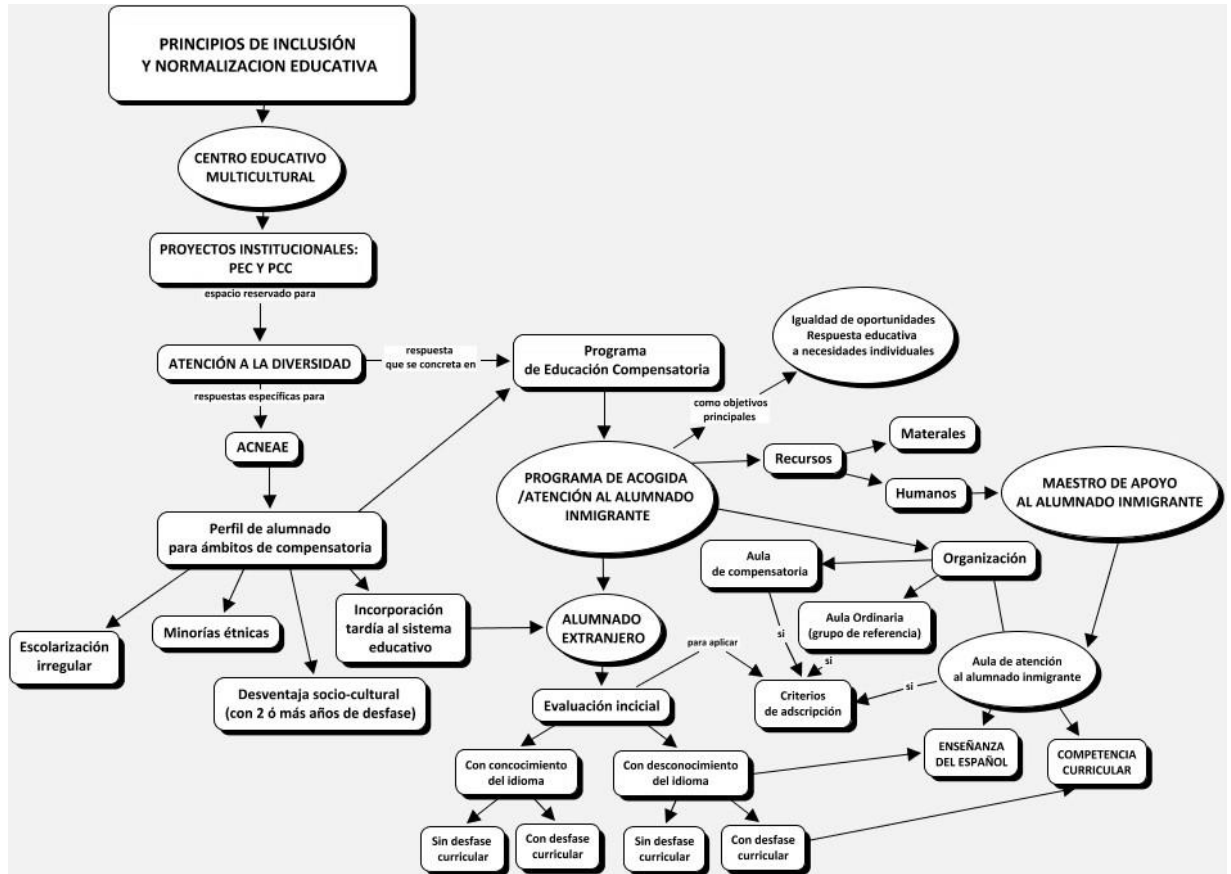


Ilustración 9. Atención al alumnado de origen extranjero desde el centro educativo

³⁹ Algunas de las denominaciones del recurso más específico introducido mediante los programas de educación intercultural o atención al alumnado inmigrante: Cataluña habla de “Aula de Acogida”; Madrid de “Aulas de Enlace”; Andalucía de “Aulas de Adaptación Lingüística”; Valencia de “Programa de Acogida”; Asturias de “Aulas de Acogida” y de “Aulas de Inmersión Lingüística”; La Rioja de “Programas de Acogida” y “Grupos de Compensación”; Murcia de “Aulas de Acogida”; Aragón de “Tutores de Acogida” y “Aulas de Español”; Navarra de “Acogida al Alumno en el Aula”; Cantabria de “Plan de Interculturalidad”; Castilla y León de “Aulas de Inmersión Lingüística y Social (ALISO)” o “Aulas de Adaptación”; Extremadura de “Aulas de Inmersión Lingüística” en Cáceres y “Aulas de Acogida” o “Aulas de Español” en Badajoz.

⁴⁰ La elaboración de este gráfico responde al compendio de modelos extraídos de una muestra de 17 centros educativos de la provincia de Badajoz en el año 2009. No se trata de un modelo enteramente generalizable a todas las Comunidades Autónomas puesto que ya se han señalado posibles diferencias.

1.3.3. La escuela *inclusiva* en Extremadura o un modelo de compensación de necesidades

En la misma línea de las leyes educativas estatales vigentes y como parte de su desarrollo, los Decretos⁴¹ por los que se establecen los currículos de las diferentes etapas para la Comunidad Autónoma de Extremadura también incluyen referencias a la educación intercultural, tanto en su introducción, como en los respectivos artículos sobre la escolarización del alumnado.

Para tratar de paliar situaciones de exclusión social en los centros que escolarizan a estos colectivos y tomando como referencias los planes integrales estatales, la Consejería de Educación puso en marcha, en el año 2002, un *Plan de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente*, con las siguientes finalidades, que se concretan en importantes objetivos y medidas específicos:

- *Considerar las diferencias como valor, y posibilitar la integración educativa y social de todo el alumnado, potenciando actitudes de aceptación y respeto y garantizando la igualdad de oportunidades ante el hecho educativo.*
- *Favorecer desde el sistema educativo la reducción de las desigualdades de origen sociocultural y económico mejorando los niveles de calidad en la oferta educativa y, como consecuencia, los resultados escolares del alumnado.*
- *Facilitar a todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones, las mismas oportunidades de acceso a la educación, promoviendo la escolarización temprana y ofreciendo respuestas educativas ajustadas.*
- *Posibilitar que las personas adultas puedan adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo, mejorando su cualificación profesional y desarrollando su capacidad para participar en la vida social, cultural, política y económica.*
- *Garantizar la gestión de los recursos personales y materiales de carácter compensador con agilidad y eficacia dando mayor autonomía a los centros y mediante la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones, Instituciones y Organizaciones no Gubernamentales.*

⁴¹ DECRETO 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE de 18 de enero de 2008); DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la CCAA de Extremadura (DOE de 14 de junio de 2014); DECRETO 127/2015, de 26 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE de 2 de junio de 2015).

También podemos mencionar el *Plan de Apoyo a la Participación Educativa* que con la coordinación de las Consejerías de Educación y Bienestar Social busca la implicación de la comunidad social extremeña en general, promoviendo mecanismos para la prevención la discriminación y la marginación. Como parte de esta iniciativa podemos destacar la existencia de los diferentes espacios y organismos de apoyo social:

- Foro para la Integración Social de los Inmigrantes⁴².
- Comité extremeño contra el racismo y la xenofobia⁴³.
- Consejo Asesor de Cooperación al Desarrollo⁴⁴.

Y, como ya hemos mencionado, sin normativa específica en el ámbito de la educación intercultural, Extremadura atiende a la diversidad cultural desde los principios de la *compensación* y la *discriminación positiva*, ofreciendo a los colectivos minoritarios un acceso prioritario a plazas escolares, becas y ayudas de estudio, programas de vacaciones escolares e intercambios, ayudas para material educativo y libros de texto, servicios complementarios de transporte, comedor escolar o residencia.

Vamos a introducir en este punto las **principales características de la inmigración en la Comunidad Autónoma de Extremadura**, desde la bibliografía existente:

En nuestra Comunidad Autónoma el fenómeno de la inmigración es relativamente reciente; empieza a ser significativo, aunque no en toda la región, a partir del curso 1991-1992 y entre el año 2003 y 2007 el incremento fue de más de un 70% y sólo entre el año 2007 y el 2008 el incremento fue de más de 6000 personas. Actualmente Extremadura cuenta con 41742 ciudadanos extranjeros y sigue siendo, según los datos del Anuario Estadístico de Inmigración (INE, 2008; 2015), la Comunidad Autónoma con menor número. Una peculiaridad altamente definitoria es que más del 80% de la población extranjera extremeña está considerada como especialmente vulnerable, colectivo en el que se incluye la totalidad de los europeos no comunitarios y los ciudadanos procedentes de Rumanía y Bulgaria, procedencias ambas que en los dos últimos años han sufrido un incremento de casi el 80%.

⁴² DECRETO 116/1997, de 23 de septiembre, por el que se crea el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes en Extremadura (DOE de 30 de septiembre de 1997).

⁴³ Véase enlace: <http://www.elcomite.net/>

⁴⁴ El Consejo Asesor de Cooperación para el Desarrollo nace con el Decreto 148/1995 (DOE de 23 de septiembre de 1995) y su regulación queda establecida en el Decreto 196/2009, de 28 de agosto (DOE de 3 de septiembre de 2009).

Extremadura, como el resto de comunidades españolas, experimenta un detrimento de la población inmigrante procedente de la Europa Comunitaria, a favor de un aumento progresivo del resto de procedencias que serían, en orden de importancia: África (Magreb y zona subsahariana principalmente), Latinoamérica, Rumanía y Asia. Aunque sigue habiendo población temporera, la mayoría de la población inmigrante se ha establecido, incluso con sus familias, gracias a las medidas de reagrupación familiar. Continuando con los datos generales, la mayoría de la población son hombres, principalmente entre los extranjeros procedentes de África y Asia, mientras que únicamente en el caso de América, la población es mayoritariamente de mujeres. Se trata de una población joven, con casi un 90% menores de 50 años. La principal ocupación son las campañas agrícolas, seguidas de ocupaciones en hostelería, construcción y servicio doméstico. La concentración suele ser rural, aunque en el caso de los extranjeros procedentes de Asia, la práctica totalidad reside en los municipios, concentrándose la mayoría en la provincia de Badajoz. La amplia movilidad de este colectivo atendiendo a la oferta de empleo y la saturación, en ocasiones, de los servicios sociales, sanitarios y educativos de las zonas en las que residen, son las dos principales circunstancias que caracterizan las dificultades de inclusión social que encuentran.

De forma específica, Badajoz cuenta con el 61% de la población extranjera, mientras que el 39% restante reside en la provincia de Cáceres. El municipio con mayor tasa de extranjeros de Badajoz es Almendralejo, mientras que en Cáceres es Talayuela, que además se encuentra a la cabeza la lista nacional de municipios con más de mil extranjeros no comunitarios empadronados, superando el 25% de la población total (Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, 2007, citado en León del Barco; Gómez Carroza; Felipe Castaño; Gonzalo Delgado y Latas Pérez, 2008). La mayoría de la población inmigrante en Badajoz procede de Rumanía y de Latinoamérica; en Cáceres de Marruecos e igualmente de Latinoamérica. Los asentamientos principales se localizan en la Zona de Barros de Badajoz y en las zonas de Campo Arañuelo y La Vera, en Cáceres. En resumen, entre el año 2000 y la fecha actual, el panorama extremeño ha girado 90 grados. Mientras que Cáceres ha sido durante muchos años la provincia con mayor número de inmigrantes, con prácticamente el 70%, esta posición la ocupa ahora Badajoz, casi en la misma proporción. Así, no es de extrañar que en la mitad de este trayecto, en torno al año 2005, cuando ya se hablaba en Talayuela de aulas de inmersión lingüística y de mediación intercultural, en Badajoz las únicas prácticas educativas interculturales giraban en torno al alumnado gitano.

Atendiendo ya al alumnado de origen extranjero escolarizado, el número asciende a 5451, de los cuales, menos del 50% procede de países de habla hispana. La mayoría del alumnado se escolariza en Primaria, seguida de Infantil y, por último, de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. El 90% se escolariza en centros públicos. Una característica importante en torno a la escolarización del alumnado inmigrante es la irregularidad o asistencia discontinua a clase por frecuentes traslados a otras zonas de España o por incompatibilidad de calendario escolar con las celebraciones religiosas y festividades de sus respectivas culturas. Con respecto al primero de los motivos, se viene detectando que cada vez es más habitual que sea sólo el cabeza de familia el que se desplace, lo que debe entenderse como un indicador de mejora en el camino de la integración social y escolar.

Como venimos señalando, las características de las dos provincias extremeñas difieren y el hecho multicultural ha evolucionado en ambas a diferentes ritmos. Determinadas zonas de la provincia de Cáceres cuentan con modelos de intervención estudiados y consolidados que, efectivamente, marchan muy por delante de las respuestas ofrecidas desde la provincia de Badajoz, motivo por el que hemos considerado importante realizar este estudio, con el objeto de estudiar la posibilidad de promover un modelo educativo común.

A la luz del recorrido reflejado, parece más adecuado denominar nuestro modelo educativo actual como modelo de compensación de necesidades educativas. Críticamente debemos reconocer que el planteamiento sigue siendo el mismo que el de la década de los años 90 del pasado siglo cuando surgen las primeras iniciativas compensatorias y de discriminación positiva. Frecuentemente seguimos empeñados en compensar dificultades en lugar de trabajar con las diferencias como potencial educativo y creativo, en todos los sentidos: alumnado y docentes, metodologías, organización de espacios, interacciones. Parece no existir una verdadera flexibilidad para adaptarnos a las diferentes realidades, formación adecuada y autonomía suficiente para poder sacar de ellas lo mejor (cualitativamente hablando). Los avances son significativos, pero siempre en la misma dirección y por ello, aunque teóricamente el concepto de “integración” expuesto en la Declaración de Salamanca de 1994 (ONU-MEC) ha sido superado por el de “inclusión” muchas prácticas actuales siguen centrándose en lo que dicho documento describe:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y

mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad aprobada en Salamanca [España], el día 10 de Junio de 1994 [ONU-MEC: IX]).

Expresándolo de otro modo, generalmente trabajamos desde estándares y clasificaciones que, desde un punto de vista burocrático y administrativo permiten diagnosticar para conocer quién puede y quién no puede beneficiarse de tal o cual recurso. Está claro que en este modelo subyace el principio de discriminación positiva, pero el riesgo es la clasificación rígida y frecuentemente inamovible a partir de la cual los estudiantes y sus familias se verían estigmatizados escolar y socialmente. E insistimos en que dicha estigmatización social se deriva, en no pocas ocasiones, del desarrollo de estos modelos nomotéticos de intervención educativa y social. Paralelamente a la reflexión anterior y reconociendo el avance en torno a este tipo de acciones, comienzan a surgir *Aulas* y *Programas de Acogida* destinados a todos los estudiantes, pero específicamente a quienes por sus condiciones particulares se incorporan al contexto educativo en inferioridad de condiciones respecto al resto: alumnado extranjero (inmigrante) o procedente de otra cultura -especialmente con desconocimiento de la lengua- y alumnado en desventaja personal, social y/o cultural que necesita más apoyos y recursos para adquirir competencias y alcanzar niveles óptimos de éxito académico y de calidad en sus aprendizajes. Las claves de estas políticas se encuentran en las palabras “apoyo”, “éxito académico” y “calidad”. El problema de estas políticas, programas y directrices es que se estanquen como medidas de carácter compensatorio, extraordinario, puntual; sólo para los “estudiantes que lo necesitan”, permaneciendo en una muy superficial fase de una posible transformación integral. Los estudiantes, en cualquier caso, no necesitan aprender la lengua del país de acogida, a no ser que el sistema educativo lo convierta en una necesidad, como suele ser el caso. Pero lo que más evidente resulta es que la escuela es un espacio de contacto obligatorio entre personas de distintos orígenes y se reitera continuamente su capacidad integradora ante el debilitamiento de otros espacios relacionales y de socialización. Lo es de forma especial para la población migrante, así que la necesidad de comunicación y de interacción debe poder garantizarse. Por este motivo la forma en la que se plantea la acogida de los estudiantes y las familias tiene mucho que ver con la concepción de diversidad y de igualdad. La acogida del alumnado no puede ser una tarea encomendada únicamente a un profesional específico al igual que contar con un tutor/a responsable del aula de acogida no implica desvincular de esta función al resto del claustro. La acogida implica valores y actitudes de acogida -por redundante que pueda

parecer-; es decir, afectivos, que cobrarían la misma importancia en la conformación del perfil docente que cualesquiera otros vinculados a la formación en el plano académico o disciplinar.

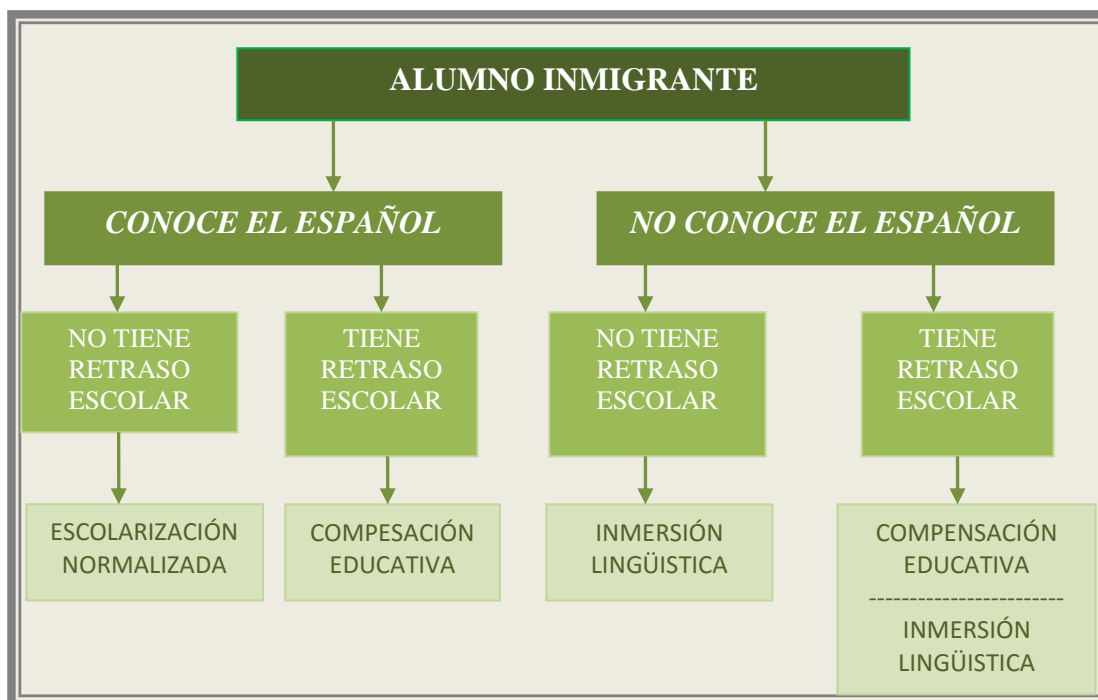


Tabla 4. Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante II. (Junta Extremadura, 2005)

A continuación, recogemos los textos legales que, de forma más o menos directa, hacen referencia a las medidas de compensación relacionadas con el alumnado extranjero o de grupos minoritarios:

Normativa relacionada con el enfoque de la educación intercultural en Extremadura

Decreto 142/2005, de 7 de junio, que regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura

Orden de 19 de diciembre de 2005, por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura

Resolución de 19 de septiembre de 2005, de la Secretaría General, por la que se da publicidad al Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Extremadura, para el desarrollo de actuaciones e acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo

Orden anual por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin ánimo de lucro, de la Comunidad Autónoma de Extremadura, dedicadas a la atención de minorías étnicas y/o inmigrantes durante el curso ... (periodicidad anual de la convocatoria)

Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección de Política Educativa por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los centros educativos

Decreto 42/2007, de 6 de marzo, por el que se regula la admisión del alumnado en los Centros Docentes Públicos y Privados-Concertados en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Circular de 9 de septiembre de 2008 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa por la que se establecen las funciones del profesional de apoyo en compensación educativa para el desarrollo del Plan de Apoyo al Alumnado Inmigrante.

DECRETO 20/2009, de 6 de febrero, por el que se modifica el Decreto 42/2007, de 6 de marzo, por la que se regula la admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, en la comunidad Autónoma de Extremadura.

LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.

DECRETO 32/2012, de 24 de febrero, por el que se modifica el Decreto 42/2007, de 6 de marzo, que regula la admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

ORDEN de 12 de marzo de 2012 por la que se establece el procedimiento para la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Instrucción de la Secretaría General de Educación por la que se concretan ciertos aspectos sobre la atención a la diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014.

Tabla 5. Normativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura en materia de compensación educativa

Por último reflejamos los programas educativos que Extremadura trabaja específicamente en determinados centros de Cáceres y Badajoz:



Ilustración 10. Programas compensatorios de la Consejería de Educación (elaboración propia)

Finalizamos este apartado concluyendo que, frente a esta pobre situación legal, también encontramos que la práctica de algunas escuelas de la región es mucho más variada, sensible a la diversidad cultural y en muchos casos con una clara perspectiva intercultural. Sobre todo en aquellas escuelas con un porcentaje importante de alumnos de minorías culturales, el reconocimiento de sus normas y tradiciones, el respeto hacia sus creencias y prácticas, las actividades para el conocimiento mutuo, la relación con adultos de la comunidad cultural de referencia e, incluso, las clases en la lengua propia de los alumnos, son iniciativas que deberían contar con un respaldo legal para poder generalizarse. Ésta sería una perspectiva más coherente con los principios de la interculturalidad y la ciudadanía multicultural que venimos describiendo.

CAPÍTULO II. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos de la investigación

La finalidad de este trabajo es realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentra la Educación Intercultural en nuestra región, desde el punto de vista de la formación del profesorado. Creemos que sólo se puede intervenir de un modo integrado y coherente si previamente se ha estudiado la realidad que se pretende mejorar para poder entenderla. En este caso concreto estaríamos hablando de la realidad intercultural de los centros educativos extremeños vivenciada por los docentes y profesionales que trabajan en ellos.

Partimos del convencimiento de que la contextualización es imprescindible si tenemos en cuenta que el fenómeno multicultural se ha originado y desarrollado de diferente manera en las diferentes comunidades autónomas españolas y más concretamente en las dos provincias de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Y por tanto, el estudio las diferentes realidades, la de los centros educativos de Badajoz y la de los centros educativos de Cáceres, resulta pertinente. Nuestra intención es que este estudio nos permita arrojar propuestas para la mejora de las fórmulas y programas de formación pedagógica intercultural del profesorado y para ello partimos, en un primer momento de investigación, de los siguientes cuestionamientos:

- *¿Puede el modelo de educación intercultural extremeño explicarse en torno a una serie de categorías que armonicen con la teoría y la práctica intercultural?*
- *¿Qué opinan los profesionales de las provincias de Cáceres y Badajoz que trabajan con el alumnado inmigrante -y otros grupos minoritarios- acerca del modelo pedagógico de educación intercultural que están protagonizando?*
- *¿Cómo es esa educación intercultural que se está ofreciendo en Comunidad Autónoma de Extremadura según los docentes y profesionales que la desarrollan y cómo se está llevando a cabo la formación para su desempeño?*
- *¿Ofrece dicho modelo la necesaria respuesta al hecho multicultural?*

Analizaremos estos cuestionamientos desde un punto de vista estadístico, pero también interpretativo. Únicamente si partimos de una revisión de las características del modelo pedagógico desde el que actualmente se está desarrollando el trabajo de atención al alumnado de origen extranjero en los centros extremeños y, antes que eso, del modelo desde el que se está formando al profesorado y desde el que se está integrando una nueva realidad social en el currículum de los centros, podremos generar una propuesta pedagógica prospectiva acorde a las necesidades detectadas y al análisis teórico e histórico de la realidad

estudiada. Tal intención nos mueve a preguntarnos si entenderán igual que los docentes y profesionales que trabajan a pie de aula la educación intercultural que aquellos expertos que trabajan sobre ella desde una perspectiva algo más lejana, más reflexiva en cualquier caso, analizando el material obtenido desde un punto de vista cualitativo y preguntándonos de manera general si puede, el conocimiento de la realidad multicultural extremeña contribuir a la mejora de la formación de su profesorado. Las entrevistas a estos expertos y grupos de expertos nos permitirán extender la reflexión para completar la visión del panorama de la escuela intercultural.

A continuación quedan recogidos los **objetivos generales y los objetivos específicos** de este trabajo de investigación:

1. Validar un cuestionario acerca de las opiniones y creencias del profesorado en torno a un modelo pedagógico inclusivo de educación intercultural.
 - 1.1. Obtener una herramienta útil para aplicar al claustro de cualquier centro educativo y poder determinar, mediante la misma, el grado de implicación y formación en torno a la educación intercultural.
 - 1.2. Identificar percepciones y opiniones del profesorado acerca la intervención con alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas y culturales.
 - 1.3. Analizar los resultados obtenidos tras su aplicación para conocer el modelo pedagógico actual desde el cual el profesorado entiende y trabaja la educación intercultural en los centros educativos extremeños.
2. Identificar “buenas prácticas” y “puntos débiles” en los desempeños interculturales de los centros educativos partir de la opinión de profesionales y expertos.
 - 2.1. Delimitar el modelo actual que administraciones y centros educativos están empleando en el desarrollo de la educación intercultural en Extremadura.
 - 2.2. Concretar el concepto de *centros educativos interculturales* en la provincia a través de la observación de características comunes y de las aportaciones de profesionales cuyo desempeño profesional se desarrolla en centros educativos caracterizados por su *diversidad cultural*.

3. Detectar las necesidades formativas del profesorado desde la perspectiva de un modelo pedagógico-didáctico centrado en la interculturalidad.

3.1. Extraer las claves de una formación intercultural del profesorado basada en el desarrollo de la competencia intercultural.

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Consideraciones generales sobre la metodología y la complementariedad de los métodos

Tal y como se deriva de la exposición de los objetivos, la metodología mediante la cual se desarrolla esta investigación trata de responder a la necesidad describir la realidad intercultural que pretendemos conocer, articulando y contrastando diferentes fuentes de información que trataremos detenidamente llegado el momento. Adelantando como escenario los centros educativos de región extremeña que escolarizan a un elevado número de alumnos/as inmigrantes y/o pertenecientes a minorías culturales y, concretamente la visión que ofrecen al respecto tanto docentes como expertos del ámbito educativo, planteamos en un primer lugar una descripción teórica que recoge los principales paradigmas, métodos y técnicas relacionados con el enfoque seleccionado para el planteamiento de este trabajo, terminando con la exposición del diseño concreto de la investigación.

Se inicia, pues, este capítulo con la exposición de los principios teóricos que apoyan tanto de forma general como de manera concreta y particular, el enfoque y desarrollo de esta investigación, con la intención de exponer los principios teóricos generales que sustentan la investigación educativa, sus principales paradigmas y corrientes metodológicas, e ir aterrizando progresivamente en el enfoque adoptado de forma específica para este trabajo, así como en los diseños metodológicos e instrumentos concretos a partir de los cuales se han obtenido datos y resultados.

Partimos del concepto de *investigación educativa* que definimos, siguiendo al profesor Ramos J.L. (2006) como *toda actividad reflexiva, sistemática y, en cierta medida, controlada, cuya finalidad es la de obtener un conocimiento, una explicación, una comprensión y una solución científicas de los fenómenos y problemas educativos*. La investigación educativa debe ser válida, fiable y sistemática:

La validez de la investigación se relaciona con la *exactitud* de la interpretabilidad de los resultados (validez interna) y la generalización de sus conclusiones (validez externa); la fiabilidad se refiere a la consistencia y *replicabilidad* de métodos, condiciones y resultados y sin esta característica sería difícil poder generalizar la interpretación de los resultados a otras poblaciones y a otras condiciones. Tanto fiabilidad como validez establecen la credibilidad de la investigación. Finalmente, la sistematización se relaciona con la aplicación del *método científico*.

Con respecto a este último punto, partimos de la concepción de *multiplicidad metodológica* englobada en el concepto de “método científico” para definirlo como el “conjunto de procedimientos que permite abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (Buendía, Colás y Hernández, 1998); mientras que metodología haría referencia al “estudio (descripción, explicación y justificación) de los métodos y no los métodos en sí” (Kaplan, 1964). Partimos, igualmente, de una estructura básica común a todos los métodos que nos permite hablar de una metodología general de investigación común a todos los métodos. Esta diversidad de métodos, considerada por la comunidad científica, nos permite seleccionar el que resulta más apropiado al problema, objetivos e hipótesis de estudio.



Ilustración 11. El método científico

Tanto el paradigma desde el que se aborda la investigación educativa como la metodología que permite el desarrollo de la misma, han de diseñarse en función del problema de investigación planteado, esto es, enfoque y diseño metodológico del trabajo quedan configurados según la finalidad y los objetivos de la investigación en cuestión.

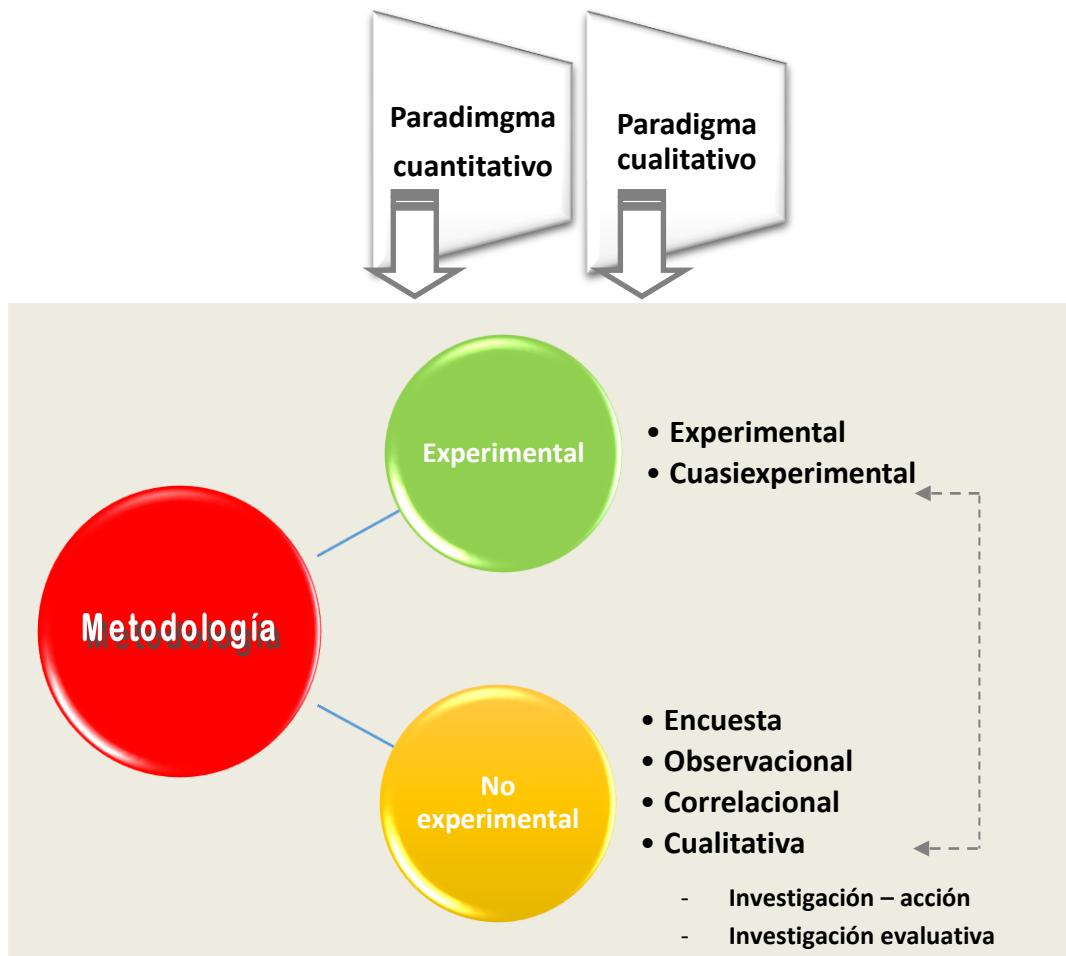


Ilustración 12. El problema de investigación y la metodología

Así, partiendo de la existencia de dos paradigmas desde los que abordar la investigación educativa, tradicionalmente tratados como contrarios u opuestos: positivista o cuantitativo y fenomenológico o cualitativo, y dos metodologías esenciales: experimental y no experimental, Cook y Reinhard (1986) plantean un debate conceptual en torno a la dicotomía cuantitativo-cualitativo afirmando la posibilidad de compatibilizar ambas posturas siempre y cuando su utilización quede justificada por los fines de la investigación, por un lado; y concluyendo, por otro, que resulta erróneo atribuir cada metodología a cada uno de los paradigmas. En la misma línea, Shulman (1998) postula que tanto paradigma como metodología deben derivarse de la pregunta de investigación. Por tanto, los métodos de investigación, más que formas alternativas de responder a la misma pregunta, son modos diferentes de responder a preguntas distintas sobre el mismo fenómeno. Aceptando la premisa de entender la educación como campo de estudio abierto a diferentes aproximaciones, resulta obvio que los “problemas” serán múltiples y abordables desde perspectivas diferentes. De este modo, resulta que no es el investigador quien decide *a priori* qué método va a seguir en su

investigación, sino que es la propia investigación la que, desde la formulación del problema, lo determina (Buendía y cols., 1998).

Las ciencias sociales se han enfrascado en polémicas íntimamente asociadas con la controversia explicación/comprensión, relacionada primordialmente con la búsqueda de leyes y la descripción de las acciones sociales, así como también con el método de análisis más adecuado y con el concepto de objetividad. La primera se materializa en la visión del análisis nomotético e ideográfico; uno inclinado a descubrir las leyes generales que gobiernan los acontecimientos sociales, el otro interesado exclusivamente en describirlos, al considerarlos únicos e irrepetibles. La otra disputa se manifiesta por la distinción entre lo cualitativo y lo cuantitativo de las acciones sociales y el grado de objetividad de ambas dimensiones⁴⁵. Sin embargo, desde una perspectiva constructiva que entiende la confrontación como motor del progreso científico, se pueden aunar en síntesis las diferentes tradiciones de pensamiento y es, precisamente desde esta línea, desde la que han ido surgiendo corrientes científicas que pretenden integrar las perspectivas cuantitativa y cualitativa.

Tal y como afirman Gray y Densten (1998) y Silva y Aragón (2000), el binomio cualitativo/cuantitativo ha sido una fuente relativamente reciente de controversia dentro de las ciencias sociales ya que la mayoría de los autores se han referido a ambos paradigmas como divergentes e irreconciliables (Filstead, 1979; Guba y Lincoln, 1982). En esta confrontación, los partidarios del enfoque cualitativo se inclinan por el uso del método de la inducción analítica, mientras que los partidarios del enfoque cuantitativo basan sus acciones, principalmente, en la aplicación del método hipotético-deductivo. Sin embargo, frente a la corriente que ha pretendido intensificar las diferencias ha hecho su aparición, como venimos sugiriendo, una postura que intenta reconciliar ambos extremos y evitar la confrontación. No se trata de percibir el estudio desde la dimensión cualitativa como opción excluyente del estudio desde la dimensión cuantitativa, ni de entender las dos perspectivas como caminos que conducen a una meta común, sino como dimensiones que, aunque dicotómicas, resultan igualmente válidas para el estudio de la realidad social. En esta línea, Glaser y Strauss (1967), relevantes investigadores cualitativos, señalan que no existe choque fundamental entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos. En esta posición armonizadora, la aplicación de ambas dimensiones se considera como la proposición verdadera al producir un efecto multiplicador, más que aditivo,

⁴⁵ Cfr. Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984): *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage y (1994): *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage; M. Huberman (1987): How well does educational research really travel? *Educational Researcher*, 16 (1), 5-13.

de unos resultados de naturaleza conjuntiva, antes que disyuntiva. Dentro de esta corriente, son muchos los investigadores que recomiendan la combinación de métodos en el estudio de los mismos fenómenos para conseguir una triangulación y mejorar tanto en el diseño como en la validez del estudio (Denzin, 1978; Fielding y Fielding, 1986; Patton, 1990). Así entendida, se trata de una postura que implica diferentes modos de hacer frente a un mismo problema.

El uso de múltiples métodos da fuerza a la validez de las conclusiones de la investigación, más aún si pensamos en la utilidad de que los resultados derivados de la aplicación de métodos cuantitativos se complementen con los resultados derivados de diseños cualitativos (Gray y Densten, 1998). Desde esta postura que defiende una simbiosis entre ambos métodos, se estaría ofreciendo respuesta a las constantes dudas acerca del grado en que cada uno de estos enfoques permite alcanzar datos objetivos. La explicación se deriva de la aceptación de los fenómenos relacionados con las Ciencias Sociales como parte de dos dimensiones que no se excluyen una a la otra, reconociendo además que el problema de la objetividad y subjetividad de los datos obtenidos por los investigadores sociales conduce a discusiones sin salida. Así, la dimensión cualitativa en la investigación social no solamente tiene como finalidad estudiar los aspectos disposicionales de los fenómenos, sino también averiguar cómo y de qué está constituido el ser de los fenómenos comprendidos en su campo de influencia; mientras que en la dimensión cuantitativa, los elementos que constituyen la realidad social no solamente tienen una existencia, sino que se manifiestan con diferentes grados de intensidad. Según esto, la dimensión cualitativa proporciona información de cómo y de qué está constituido el ser de un determinado fenómeno, determinando los elementos que lo integran. La dimensión cuantitativa informa sobre la cantidad de los elementos que conforman los fenómenos y la magnitud con la que estos se presentan. En este sentido, el objetivo del análisis cualitativo es determinar la presencia o ausencia de una determinada característica, mientras que el análisis cuantitativo, una vez demostrada la presencia de esa característica en el fenómeno social, busca encontrar las variaciones en cantidad o grado. Desde este punto de vista las dimensiones cualitativa y cuantitativa dejan de ser una disyuntiva que alimenta el escenario de las disputas en las ciencias sociales y para convertirse en una conjunción que permite reconceptualizar una investigación social donde el estudio de la dimensión cualitativa no se ve como una opción excluyente del estudio de la dimensión cuantitativa y viceversa.

Asumiendo esta línea ecléctica desde la que cualitativo y cuantitativo no sólo se complementan, sino que optimizan los resultados en torno al objeto de estudio, adoptamos para nuestro trabajo este doble paradigma como mejor forma de asumir los objetivos que pretende nuestra investigación. Así, con una intención prioritariamente descriptiva utilizamos

una metodología no experimental, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo adoptados, que se verán practicados a través diseños metodológicos específicos y adaptados a las exigencias planteadas por los objetivos expuestos, como son el diseño de investigación por encuesta y el diseño de investigación por entrevista con orientación interpretativa. El enfoque metodológico del trabajo quedará sintéticamente recogido al final, como concreción de lo que aquí desarrollemos.

3.1.1. Aproximación al paradigma cuantitativo. Diseño de investigación por encuesta

Dos son los objetivos de la investigación científica desde el punto de vista de la metodología cuantitativa: la formulación de hipótesis causales y la formulación de hipótesis de covariación. Estos dos tipos de hipótesis guardan relación con los siguientes paradigmas metodológicos (Arnau, 1995):

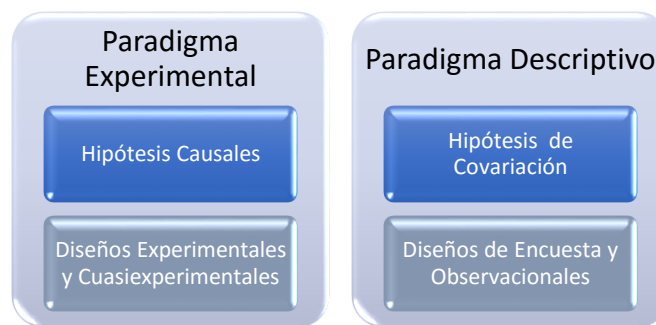


Ilustración 13. Paradigmas metodológicos de investigación

Cada uno de estos dos paradigmas, experimental y descriptivo, se desarrolla en función de un tipo de hipótesis particular. Las hipótesis causales, propias de los diseños experimentales y cuasiexperimentales, se centran en esquemas interpretativos de tipo causal; mientras que las de covariación, relacionadas con los diseños de encuesta y observacionales, lo hacen en esquemas relacionales.

Antes de centrarnos en nuestro diseño, de tipo descriptivo, expondremos las características generales del paradigma cuantitativo atendiendo a las garantías científicas y a los diseños de investigación.

3.1.1.1. Garantías científicas desde el paradigma cuantitativo

En este apartado nos referiremos brevemente a los conceptos de *validez de la investigación y seguridad científica de los instrumentos de recogida de datos*.

En torno al primero de ellos, Campbell y Stanley (1963) se refieren a dos tipos diferentes de validez. Así, la *validez interna* hace referencia a la seguridad de los resultados y que estos no se deben a variables a variables perturbadoras o extrañas. Por su parte, la *validez externa* se refiere al grado en que podemos generalizar los resultados obtenidos a otros sujetos, a otras situaciones. La validez interna puede controlarse a través de procedimientos como la selección del diseño y las técnicas de control experimental, mientras que la validez externa puede garantizarse mediante la selección de una muestra lo suficientemente representativa de la población de referencia.

Con respecto a la *seguridad científica de los instrumentos*, tenemos que acudir a otra serie de conceptos como son la *fiabilidad*, la *validez* y la *objetividad*:

La *fiabilidad* hace referencia a la precisión con la que un instrumento mide un determinado aspecto de la realidad informando acerca de la cantidad de error aleatorio que contiene una medida cuando se aplica una prueba a un sujeto o grupo de sujetos (Navas, 2001). Existen diferentes métodos para medir la fiabilidad de una prueba, como se refleja a continuación:

Fiabilidad	Métodos de control
Fiabilidad como estabilidad temporal	Test-retest: Coeficiente de estabilidad (correlación entre las dos aplicaciones)
	Formas paralelas: Coeficiente de equivalencia (correlación entre las dos aplicaciones)
Fiabilidad como consistencia interna	División de la prueba en dos mitades: Coeficiente de correlación
	Covariación de los ítems: Coeficiente α de Cronbach (varianzas/covarianzas de los ítems)

Tabla 6. Fiabilidad de una prueba (adaptación de Navas, 2001)

La *validez* hace referencia al significado de las medidas obtenidas al aplicar una prueba a un sujeto o grupo de sujetos y a los errores sistemáticos que se pueden producir en esas mediciones. La validación de una prueba debe ser entendida como un proceso de acumulación de evidencias para lograr una mejor comprensión del significado de las puntuaciones de una

prueba (Cronbach, 1971 y Navas, 2001). Al igual que en el caso de la fiabilidad, existen diferentes procedimientos para garantizarla:

Validez		Métodos de control	
Validez de contenido: Se refiere a si el contenido de la prueba indica qué es lo que se está midiendo		Juicio emitido por un grupo de expertos en la materia acerca de la correspondencia entre lo que mide la prueba y lo que pretende medir	
	Validez de constructo: Se relaciona con el análisis de la estructura interna de la prueba (coherencia entre la estructura dimensional de la prueba empíricamente diseñada y la estructura teóricamente postulada)		Análisis factorial
Validez de criterio: Se refiere a la correspondencia entre las puntuaciones obtenidas tras la aplicación de una prueba y las obtenidas con otra de reconocida validez	Validez Concurrente: Hace alusión a la integración de las puntuaciones de una prueba en un sistema o modelo teórico	Coeficiente de correlación entre las puntuaciones de pruebas diferentes para obtener: <ul style="list-style-type: none"> - Información confirmatoria - Información discriminante 	
	Validez Predictiva: Hace alusión a la relación entre las puntuaciones de una prueba y un criterio externo		Si la variable del criterio es una variable continua: <ul style="list-style-type: none"> - Regresión lineal
			Si la variable del criterio es una variable discreta y la prueba se considera una variable continua: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis discriminante - Regresión logística
		Si la variable del criterio es una variable discreta y la prueba se considera como variable discreta: <ul style="list-style-type: none"> - Modelos <i>logit</i> y <i>probit</i> 	

Tabla 7. Validez de una prueba (adaptación de Buendía, 2004 y Navas, 2001)

La *objetividad*, siguiendo a Fernández Ballesteros (1999), se refiere lograr la situación en la que los resultados hallados son independientes del evaluador o investigador. Toda prueba objetiva ha de poseer las siguientes características:

Objetividad	Garantía que ofrece
Objetividad en el procedimiento: Requiere instrumentación y material estándar cuya aplicación se realiza en condiciones estructuradas y de máximo control	Replicabilidad del experimento obteniendo resultados similares
Objetividad en la respuesta del sujeto: El sujeto no controla totalmente su respuesta ya que ésta se registra de manera objetiva e involuntaria en contraposición	

Objetividad	Garantía que ofrece
de subjetiva y voluntaria que el sujeto puede dar de sí mismo	
<p>Objetividad en la puntuación:</p> <p>Los criterios de evaluación no se ven modificados según el evaluador que los aplica</p>	Replicabilidad del experimento obteniendo resultados de evaluación similares

Tabla 8. Objetividad de una prueba (adaptación de Fernández Ballesteros, 1999)

3.1.1.2. La investigación por encuesta

Por diseño de investigación debemos entender todo plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, se orienta a la obtención de datos relevantes sobre los problemas y cuestiones planteadas (Cubo, 2011). El requisito imprescindible de todo diseño es la existencia de coherencia lógica en las etapas previstas para alcanzar los objetivos de la investigación y la justificación científica de la validez de la estrategia elegida. Así, los elementos básicos que determinan la elección de un tipo u otro de diseño están directamente relacionados con los objetivos específicos del estudio y la naturaleza del mismo.

Los diseños pueden clasificarse según múltiples criterios: metodología utilizada, número de variables presentes, procedimientos de muestreo, etc. A continuación y siguiendo a Arnau (1990) recogemos la clasificación que toma como criterio la metodología para centrarnos, finalmente, en aquella en la que se ha apoyado el estudio.

DISEÑOS SEGÚN METODOLOGÍA

- 1. Cuantitativos**
 - 1.a. Experimental**
 - 1.b. Cuasiexperimental**
 - 1.c. Descriptivo**
 - c.1. De Encuesta*
 - c.2. Observacional*
- 2. Cualitativos**

Tabla 9. Diseños de investigación

Atendiendo a lo dispuesto en el cuadro anterior y siguiendo al profesor Cubo (2005), desarrollaremos brevemente los diferentes tipos de diseño de corte cuantitativo atendiendo a los objetivos perseguidos, así:

El objetivo del *diseño experimental* es determinar el impacto de la variable independiente sobre la variable dependiente. El contexto de desarrollo de la investigación suele ser artificial.

El objetivo del *diseño cuasiexperimental* es también determinar el impacto de la variable independiente sobre la variable dependiente a través de la manipulación experimental. Sin embargo, el grado de control sobre la variable independiente no es total, los contextos de desarrollo suelen ser naturales y los procedimientos de muestreo suelen ser *no aleatorios*.

El objetivo del *diseño descriptivo* es -como su propio nombre indica- describir hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable a través de dos aproximaciones metodológicas:

- En la *metodología de Encuesta* la característica fundamental es la ausencia de manipulación experimental, limitándose el investigador a medir y observar datos consistentes y estandarizados para todos los sujetos, de manera que quede garantizada la comparabilidad de los datos.
- En la *metodología Observacional* el investigador se limita a observar el fenómeno de estudio sin limitarse a obtener datos provenientes de tareas o instrumentos de evaluación, sino principalmente del estudio de la conducta espontánea de los sujetos. Al igual que en el caso anterior, se da una ausencia total de manipulación por parte del investigador.

A partir de este punto, y después de haber analizado su ubicación dentro del método descriptivo, abordamos el diseño de investigación por encuesta, al tratarse del tipo empleado en el desarrollo de parte de nuestra investigación.

El diseño de investigación por encuesta

Al inicio de este capítulo hicimos referencia a la inclusión de la investigación por encuesta dentro de la metodología no experimental al estar ausentes en su desarrollo las dos características esenciales de la experimentalidad: la manipulación de variables independientes y la aleatorización. La encuesta como método de investigación se presenta capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida. Con esta información el investigador pretende: describir las condiciones de la naturaleza existentes; identificar normas o patrones con los que se puedan

comparar dichas condiciones; determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Si situáramos en un continuo las diferentes metodologías de investigación, desde la experimental, realizada en contextos artificiales con gran validez interna, hasta la observacional, donde los fenómenos se estudian en sus contextos naturales, con un control interno mínimo y buscando la descripción más completa posible del aspecto o sujeto investigado, la metodología por encuesta, considerada por Anguera (1990) como metodología selectiva, se situaría en un espacio intermedio. El control es básicamente estadístico y, aunque las condiciones de realización son naturales, pierde el carácter ideográfico de la metodología observacional al tratar de representar un universo determinado, analizando la variabilidad existente mediante la selección adecuada de los sujetos que se caractericen por poseer, en diferente grado, la variable de interés.

Como ya se ha sugerido, ninguna metodología prevalece sobre otra por el mayor grado de científicidad, sino que su utilización va a depender del tipo de problema que se plantea el investigador y la necesidad de generalización de los resultados obtenidos. Independientemente de las ventajas e inconvenientes que, como todo método presenta con respecto a los demás, se trata de una metodología fundamental en los estudios sociales cuando el propósito es descriptivo, como es nuestro caso.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<p>El desfase entre la muestra seleccionada y la población definida suele ser menor a la hora de generalizar los resultados, ya que las muestras suelen contar con un mayor número de elementos que las de otras metodologías.</p> <p>Se trata de una alternativa interesante cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales o problemas económicos.</p> <p>Es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes, por lo que se utiliza con mucha frecuencia para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos.</p>	<p>Debilidad de los diseños por encuesta para demostrar relaciones causales.</p> <p>No tienen en cuenta los factores contextuales que pueden alterar la conducta del sujeto.</p> <p>Se precisan muestras grandes.</p>

Tabla 10. Investigación por encuesta (adaptación Buendía y cols., 1998)

En el caso de la metodología por encuesta, dada la ausencia de manipulación directa de las variables, la diferencia entre los diseños viene determinada por aspectos como: las

variables seleccionadas, el momento y el número de medidas, y la selección de los grupos. Los principales diseños del método de encuesta vienen determinados por la dimensión temporal, diferenciando entre diseños transversales y diseños longitudinales. Cabe aclarar que ni el término *transversal* ni el término *longitudinal* define diseños concretos sino más bien una estrategia implicada en una gran variedad de diseños, pero que en la investigación por encuesta comparten ciertas características que permite llevar a cabo un tratamiento unificado.

Diseños transversales	Diseños longitudinales
Los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un solo momento temporal.	Los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en diferentes momentos.

Tabla 11. Diseños de investigación por encuesta

El diseño utilizado para nuestro estudio ha sido longitudinal, ya que la recogida de datos se planificó para varios momentos.

En cuanto a su desarrollo, podemos diferenciar tres fases durante el proceso de investigación por encuesta:

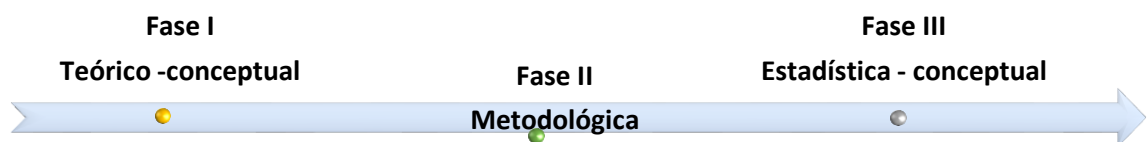


Ilustración 14. Fases de la investigación por encuesta

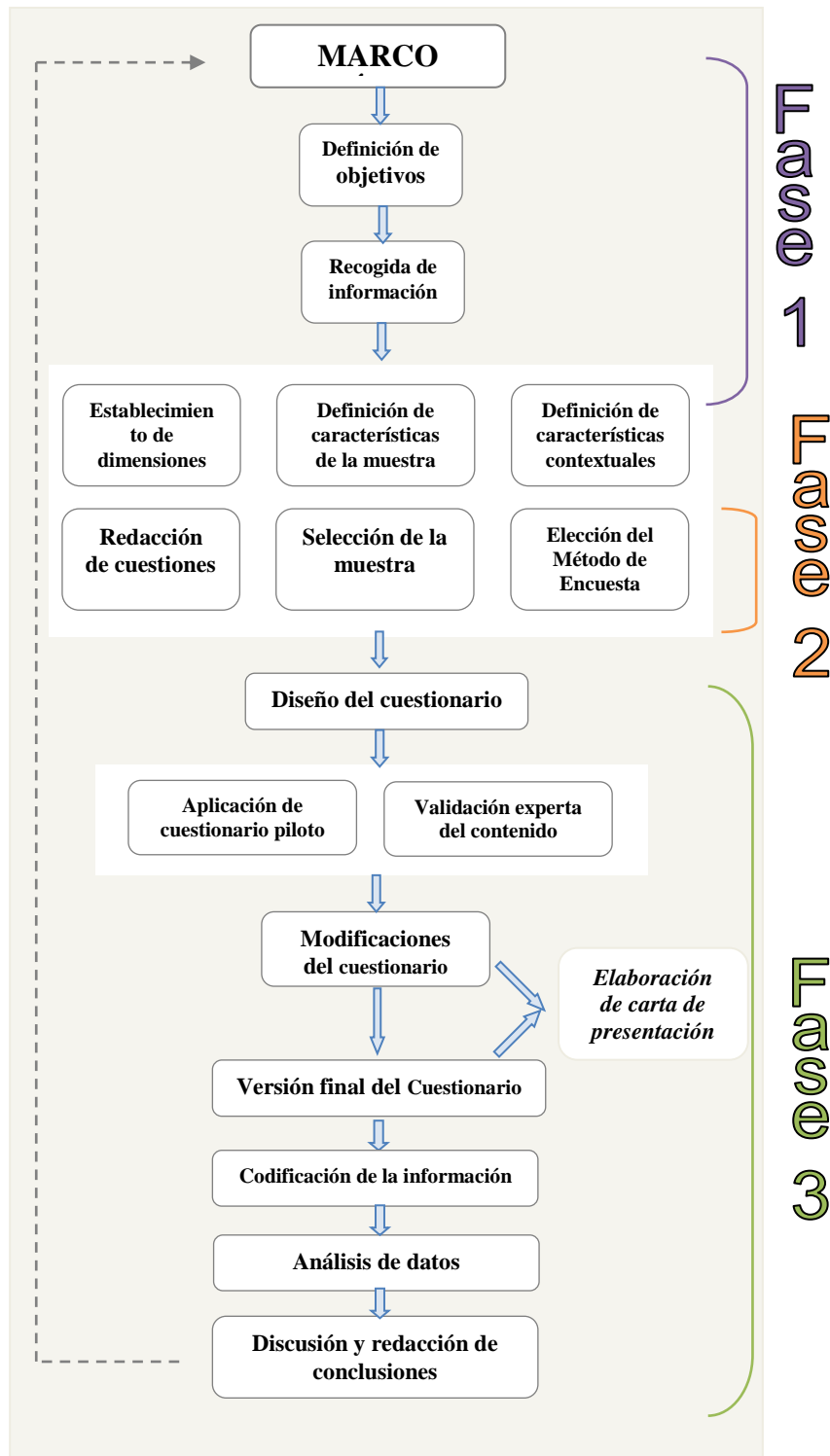


Ilustración 15. Procedimiento de investigación por encuesta

El primer nivel engloba el planteamiento de los objetivos de la investigación; el segundo abarca la selección de la muestra y la definición de las variables objeto de estudio; desde el diseño de los instrumentos hasta su formulación definitiva hablaríamos de la fase estadística y, tras la codificación y análisis, la elaboración de conclusiones y la realización de generalizaciones retroalimentarán el marco teórico.

Para la planificación de la investigación por encuesta recurrimos tanto a fuentes primarias como secundarias y a investigaciones realizadas sobre el tema, que nos ayuden a una mejor concreción de los objetivos y al diseño instrumental (Buendía, 1994a: Cubo y Luengo, 2011).

La planificación de la encuesta responde a tres principios básicos: propósito que persigue, población a la que va dirigida, aporte material y humano con el que se cuenta. Así, el propósito no debe ser excesivamente ambicioso, pero tampoco tan reducido que no permita tomar decisiones; los objetivos generales o propósitos de la encuesta deben ser especificados claramente, porque de ellos va a depender toda la planificación. Por su parte, la población debe estar bien definida atendiendo a criterios geográficos (lugar donde se realiza el estudio), demográficos (nivel socioeconómico, edad, sexo) y temporales (momento en el que se va a recoger la información). Si la población definida es pequeña, entrarán a ser objeto de estudio todos los individuos pertenecientes a ella. Si, la población es muy numerosa, se precisará realizar un muestreo representativo que permita generalizar los resultados obtenidos con la muestra a la población de la cual fue extraída. Finalmente, los costes del soporte material y humano pueden ser condicionantes del desarrollo de la encuesta.

La planificación de objetivos se deriva directamente del área problemática que pretendemos investigar y de los fines que perseguimos en esa parcela del conocimiento. La finalidad de la encuesta puede ser doble y en consecuencia la planificación sería diferente:

- Conocer las características de una población: Planificación de encuesta descriptiva
- Contrastar hipótesis o establecer relaciones causales: Planificación de encuesta explicativa.

Las implicaciones de uno y otro tipo de encuesta, evidentemente, difieren:

Encuesta descriptiva	Encuesta explicativa
Inclusión de datos personales y/o laborales que permitan realizar comparaciones entre las diferentes categorías	Acotar el campo de trabajo, tras un primer estudio exploratorio (encuesta de carácter descriptivo), y homogeneizar en lo posible las muestras para poder contrastar las hipótesis surgidas en la descripción
Trabajar con muestras representativas que permitan extrapolaciones a la población definida	Al no poder manipular la variable independiente, la selección de la muestra tendrá que realizarse entre aquellos sujetos que ya la poseen naturalmente, estableciendo tantos subgrupos como niveles de dicha variable puedan aparecer
Recoger la información de muestras suficientemente grandes para minimizar errores (de distribución del fenómeno, de intensidad de aparición...) si el objetivo es extrapolar resultados a un universo de alta variabilidad	Utilizar técnicas de análisis adecuadas que permitan establecer las relaciones causales según los niveles de significación establecidos

Tabla 12. Finalidades de los diferentes tipos de encuesta

En nuestro caso, la planificación se corresponde, aunque con matices que iremos analizando progresivamente, a la de la encuesta descriptiva.

Instrumentos de recogida de datos en la investigación por encuesta. El cuestionario

Con relación a la parte del diseño metodológico de corte cuantitativo que estamos abordando, vamos a describir con detalle el cuestionario, aunque de forma más específica lo abordaremos de nuevo cuando describamos la fase de elaboración de los instrumentos de recogida de datos de la investigación. En general, se trata de la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta. Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Buendía y cols. (1998) indican que cuando se elabora un cuestionario se deben realizar suficientes preguntas para que queden reflejados todos los aspectos importantes según el propósito de la encuesta. Entre las pautas y criterios para su elaboración debemos tener en cuenta los siguientes aspectos.

Alaminos y Castejón (2006) nos recuerdan que la recogida de datos a través de cuestionario se denomina “normalizada” (en la medida en la que todo individuo “lee” la misma pregunta) y que la redacción y estructuración de las preguntas ha de ser cuidadosa para poder

obtener la información que se desea y no otra, para no influir en los individuos. Estos autores, nos recuerdan los diferentes elementos que, sobre las preguntas, pueden ser fuente de sesgos⁴⁶ y, siguiendo a su vez a Warwick y Lininger (1975) nos sugieren los siguientes ocho interrogantes que el investigador ha de plantearse sobre las preguntas y su estructura:

- a. *¿Son las palabras utilizadas en la pregunta: simples, directas y familiares a todos los entrevistados?*
- b. *¿Son las preguntas tan claras y específicas como es posible?*
- c. *¿Intentan los ítems cubrir más de un punto dentro de la misma pregunta?*
- d. *¿Es la pregunta tendenciosa o con doble sentido? ¿Se emplean palabras con carga emocional o que amenacen la autoestima?*
- e. *¿Es la pregunta aplicable a los entrevistados a los que se les preguntará?*
- f. *¿Contestarán los entrevistados de un modo sesgado, tal como decir "sí" independientemente del contenido de la pregunta, o darán respuestas que son socialmente aceptables más que sus propios puntos de vista?*
- g. *¿Pueden acortarse las preguntas sin que haya pérdida de significado?*
- h. *¿Se leen bien las preguntas?*

El diseño del cuestionario precisa llevar a cabo una toma de decisiones en torno a aspectos determinantes como el tipo de preguntas y su redacción, el orden y la extensión del cuestionario, la prueba piloto o pretest, el formato definitivo y la evaluación por parte de los sujetos (Bell, 2002; Casas, Repullo y Donado, 2003; Arribas, 2004; Alaminos y Castejón, 2006). Incluimos una sencilla clasificación adaptando los contenidos que recogen Casas, Repullo y Donado (2003); y Alaminos y Castejón (2006):

⁴⁶ Cfr. Alaminos Chica, A. (2006). *Tema 3: La dinámica de la interacción*, en Alaminos, A. y Castejón, J.L. (pp. 77-83)

TIPOS DE PREGUNTAS	<i>Según su contestación</i>	Cerradas	<p><u>Ventajas</u></p> <p>Fáciles de preguntar, rápidas de contestar (se evita tener que escribir).</p> <p>Interpretación rápida y con pocas complicaciones</p>
			<p><u>Inconvenientes</u></p> <p>Forzar la elección entre opciones ya dadas.</p> <p>Sugerir posibles respuestas que el entrevistado no habría pensado.</p>
			<p>De elección múltiple:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abanico de respuestas. - Abanico de respuestas con un ítem abierto. - De estimación (respuestas graduadas en intensidad).
		Abiertas	<p><u>Ventajas</u></p> <p>Posibilidad de que el entrevistado conteste libremente, de forma espontánea y con sus propias palabras.</p> <p>Mayor flexibilidad. Si la respuesta es poco clara se puede pedir al entrevistado que aclare o se extienda un poco más en la respuesta.</p> <p>Acerca más al entrevistador y al entrevistado, lo que favorece que se contesten todas las preguntas y con mayor veracidad.</p>
			<p><u>Inconvenientes</u></p> <p>Difíciles de contestar y difíciles de analizar.</p> <p>Es necesario crear una codificación para clasificar las respuestas y en este preciso hay que prescindir de detalles y matices que facilitó el entrevistado.</p> <p>Pueden darse confusiones acerca de los que el entrevistado quiso decir realmente.</p>
		<i>Según la naturaleza del contenido</i>	<p>Preguntas de identificación (sexo, edad, nivel de estudios, profesión, número de hijos, estado civil, etc.).</p>
		<p>Preguntas sobre...: intenciones, opiniones, nivel de información, motivos, razones, actividades, etc.</p>	
	<i>Según su función</i>	<p>Filtro (permiten seleccionar a parte de los encuestados para posteriormente hacerles preguntas sólo a ellos).</p>	
		<p>Consistencia y control (permiten comprobar la veracidad y congruencia de las respuestas).</p>	
		<p>Aflojamiento y acceso (permiten generar clima de interés, motivar, evitar que el encuestado se sienta incómodo ante ciertas preguntas, etc. Suelen ir al principio del cuestionario y/o de cada uno de los bloques de contenidos del mismo).</p>	

Tabla 13. Tipos de preguntas en el cuestionario (VV.AA.)

Ventajas y limitaciones del cuestionario

Una de las principales ventajas de este instrumento es que no se necesitan personas preparadas para la recogida de información. Además, las respuestas pueden ser meditadas, al no exigirse tiempo en la realización. Tampoco influye la presencia del entrevistador, ya que a pesar de encontrarse presente, como en nuestro caso, no se encuentra a la espera de una determinada respuesta.

El principal inconveniente, que confirmamos al haberlo sufrido en una de las fases de investigación, es el elevado número que se pierde cuando son remitidos, en nuestro caso, online (aproximadamente el 30%). Otros aspectos a tener en cuenta son la influencia del estado general de la persona que contesta, así como el nivel de comprensión, expresión y dominio de las “técnicas de respuesta” de las que habla Pérez Juste (1984: 108). El error principal sería interpretar la ausencia de respuesta como una opinión del encuestado, cuando se trata realmente de una falta de adecuación del instrumento a la población a la que va dirigido.

Fiabilidad y validez de la investigación por encuesta

Al margen del muestreo y de mayor efecto que éste, algunos errores que pueden repercutir en la investigación por encuesta son aquellos que se presentan en todas las etapas de la misma planteando graves problemas tanto de fiabilidad como de validez (Buendía y cols., 1998):

La fiabilidad en la investigación por encuesta suele entenderse como la credibilidad de los resultados tanto por la correcta interpretación del encuestado como por la ausencia de error en la interpretación del encuestador. Cuando la encuesta incluye cuestiones delicadas que pueden inducir a problemas de posible infiabilidad, se recomienda realizar preguntas alternativas, de similar contenido que aseguren la fiabilidad de la respuesta. En cuanto al encuestador, es precisa una buena formación que evite los sesgos propios de la interpretación de las respuestas.

La falta de validez puede deberse tanto a un mal diseño de la encuesta como a problemas de selección muestral o características del entrevistador. Durante el diseño de la encuesta es importante cuidar la presentación de las cuestiones, para que realmente recojan el objetivo que pretendemos cubrir con la investigación. La facilidad de comprensión de cada una de las cuestiones, la longitud de las preguntas y respuestas, las forma de presentarlas, etc., pueden impedir que los resultados sean válidos.

3.1.2. Aproximación al paradigma cualitativo. Diseño de investigación cualitativa

El método cualitativo tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Sus resultados no nos dan conocimiento respecto de cuántos fenómenos tienen una cualidad determinada sino que tratan de encontrar aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos. La característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada. Esta perspectiva se presta a usar la empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales los sujetos operan (Mella, 1998).

Podemos considerar la investigación cualitativa como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida durante el que se toman decisiones sobre el objeto de estudio o, en palabras de Sandín (2003), como *una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.*

Entre las características que se atribuyen a la investigación cualitativa es preciso destacar por encima de todas la que se refiere al contexto. En este sentido, Sherman y Webb (1998) señalan que podemos resumir en ésta todas las características de la investigación cualitativa señalando que implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada. Mella (1998) explica que los metodólogos cualitativos, especialmente los etnógrafos, manifiestan un claro propósito de proveer descripciones detalladas de los contextos sociales estudiados. Se plantea que tales descripciones debieran ser muy consistentes con las perspectivas de los participantes en los contextos sociales. El énfasis en la descripción se basa en que lo aparentemente minucioso y trivial de la vida diaria, es valioso de observar, puesto que tiene capacidad de ayudarnos a entender lo que está pasando en un contexto particular. En su intento de entender acontecimientos y conductas, la investigación cualitativa tiene preferencia por la contextualización. Se trata de hacerlo en su contexto.

Puesto que la investigación cualitativa es más procesal que estática, podemos considerar el proceso de investigación como un ciclo flexible y continuo, más que como una secuencia de fases, aunque sea éste último el modo más sencillo de abordar su estudio. La metodología cualitativa se ha adaptado al ámbito educativo de manera propia y diferente a como lo ha hecho en otros campos afines como la sociología o la psicología. Así, según Tesch

(1990), los primeros textos de educación basados en esta metodología hacían referencia a la investigación naturalista (Guba y Lincoln), a la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton), a la evaluación cualitativa (Patton), a la etnografía (Goetz y LeCompte), la teoría crítica (Carr y Kemmis), la investigación acción (Elliot), la investigación participativa (Hall), la investigación colaborativa, etc. Además, la incorporación de la investigación cualitativa en educación se vio favorecida en los años cincuenta y en los años sesenta, cuando Carl Rogers, con su movimiento reformista prepara el clima par la aceptación de otros enfoques de investigación en educación. Durante las décadas de los setenta y de los ochenta del pasado siglo aparecen numerosas publicaciones sobre los estudios cualitativos. Todo este movimiento origina una gran diversidad de corrientes y tendencias, de entre las cuales recogeremos las de mayor implicación en la investigación educativa. Una idea esencial es la que defiende Janesick (1994:20) al afirmar que las cuestiones que se abordan desde una perspectiva cualitativa son bastante diferentes a las que plantean los investigadores cuantitativos. Algunas de las tradicionalmente abordadas de este paradigma son las relacionadas con la calidad de *los proyectos curriculares y de innovación, los programas y los sistemas educativos*, campos de estudio en los que cabría precisar diferentes líneas de investigación.

En definitiva, cuando hablamos de metodología cualitativa no nos estamos refiriendo a una forma específica de recogida de datos, ni a un determinado tipo de datos, sino a determinados enfoques o formas de producción o generación de conocimientos científicos que a su vez se fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas. Así, Tesch (1990) nos dice que “la metodología cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico”.

En el ámbito español, los trabajos realizados bajo la denominación de cualitativos responden a tres enfoques epistemológicos principales, en torno a los cuales diferentes autores han efectuado propuestas e intentos de sistematización de las prácticas de investigación cualitativa. Estos enfoques son la *fenomenología hermenéutica*, la *etnografía* y el *interaccionismo simbólico*.

Si queremos enmarcar epistemológicamente la parte cualitativa de nuestro trabajo, deberíamos hacerlo dentro del enfoque etnográfico que, aunque a su vez presenta diferentes modalidades, puede ofrecer aplicaciones educativas acordes a los intereses finales de esta investigación. Así, autores como Le Compte, Milloroy y Preissle (1992) plantean que este

enfoque resulta pertinente en educación cuando entendemos la misma como una fuente de transmisión cultural. De manera amplia, este enfoque resulta esencial en investigaciones sobre grupos o culturas que conviven o coexisten en los centros educativos, entendiendo por tal tanto al alumnado de diferentes procedencias culturales que convive en un mismo centro, como al profesorado o a los padres.

En cuanto a los objetivos científicos que cubren los trabajos cualitativos educativos, estos van desde las descripciones hasta la generación y construcción de teorías. A continuación recogemos los más frecuentes.

Objetivos de la investigación cualitativa	
DESCRIPTIVOS	Identificación de elementos y exploración de sus conexiones: <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de procesos, contextos, sistemas y personas
INTERPRETATIVOS	Comprensión del significado del texto/acción y descubrimiento de patrones: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar nuevos conceptos - Reelaborar conceptos existentes - Identificar problemas - Refinar conocimientos - Explicar y crear generalidades - Clasificar y comprender la complejidad
CONTRASTACIÓN TEÓRICA	Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías
EVALUATIVOS	Evaluar políticas, prácticas e innovaciones

Tabla 14. Objetivos científicos que orientan el análisis cualitativo (Colás, 1998)

El proceso de investigación para la consecución de los objetivos se podría resumir en cuatro fases principales de gran flexibilidad: *preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa*. La profesora Alonso (2007) ha recogido en el siguiente cuadro la descripción de cada una de estas fases del proceso de investigación cualitativa partiendo de lo expuesto por los autores Rodríguez, Gil y García (1996); Arnau, del Rincón y Latorre (1997); Buendía, Colás y Hernández (1997); Miles y Huberman (1994); Rodríguez et al. (1996) y Sánchez y Gómez (2004).

FASE I Preparatoria	FASE II Trabajo de campo	FASE III Analítica	FASE IV Informativa
<p>Reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma de contacto con el tema - Toma de decisiones (identificación del problema, cuestiones de investigación, revisión bibliográfica y enfoque teórico) <p>Diseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad - Fiabilidad y validez - Muestra - Técnicas e instrumentos de recogida de datos 	<p>Recogida productiva de los datos</p> <p>Abandono del campo cuando hay saturación de datos (recoger datos ya reflejados anteriormente)</p>	<p>Generación teórica: exploración, descripción, interpretación y teorización.</p> <p>Expansión y contraste de hipótesis y/o teorías: muestreo teórico, casos discrepantes y casos negativos.</p> <p>Analítica-manipulativa: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones.</p>	<p>Culminación del trabajo (los resultados de la investigación son compartidos y comunicados)</p>

Tabla 15. Proceso de investigación cualitativa (adaptación de Alonso, 2007)

3.1.2.1. Credibilidad en la investigación cualitativa

En la investigación cualitativa nos referimos a la fiabilidad cuando hablamos de la *credibilidad de los resultados*, que se garantiza desde la correcta interpretación de los mismos (Buendía y cols., 1998). Por su parte, Pérez Serrano (1994) se refiere a ella como rigor en la independencia de las respuestas con respecto a las circunstancias accidentales de la investigación. Guba y Lincoln (1985) relacionan el valor de la verdad con la *credibilidad*, la aplicabilidad con la *transferibilidad*, la consistencia con la *dependencia* y la neutralidad con la *confirmabilidad*. En relación con la validez, ésta se corresponde con las características de la investigación. Así, la validez interna se relaciona especialmente con la investigación cuantitativa y la validez externa con la cualitativa. La optimización de estas garantías en metodología cualitativa puede llevarse a cabo mediante *la presencia prolongada en el campo, el intercambio de opiniones con otros investigadores, la triangulación, la comprobación con los participantes, el establecimiento de adecuación referencial, la ponderación de la evidencia o la comprobación de la coherencia estructura* (Miles y Hubermann, 1994). Pérez Serrano (1994) se refiere a ello mediante los procesos de *triangulación, saturación y negociación*.

Además de esto, debemos tener presentes una serie de *criterios primarios y secundarios de validez* en la investigación cualitativa que Navarro (2009) recoge de

Whittemore, Chase y Lynn Mandle y nosotros presentamos en el siguiente cuadro, centrándonos en los primarios:

Criterios Primarios	AUTENTICIDAD		
	La descripción de la investigación debe reflejar la experiencia y significados vividos y percibidos por los agentes (Maxwell, 1996; Hammersley, 1992)		
	INTEGRIDAD		
	Coherencia lógica de la investigación desde la que se pone de manifiesto que la interpretación de los resultados surge y se apoya en la evidencia empírica a través de un proceso inductivo (Sautu, 2003; Hammersley y Atkinson, 1994)		
Criterios Secundarios	CREDIBILIDAD		
	Esfuerzo consciente por la interpretación cuidadosa de los significados de manera que las conclusiones reflejen de manera creíble la experiencia de los participantes (Guba y Lincoln, 1987 citado por Whittemore, Chase y Lynn Mnadle, 2001)		
	CRITICABILIDAD		
	Implica asumir con actitud crítica y reflexiva la coexistencia de múltiples interpretaciones alternativas a las propias (Marshall, 1990 citado en Whittemore et al., 2001)		
	EXPLICITABILIDAD	CONGRUENCIA	COMPLETUD
	CREATIVIDAD	SENSITIVIDAD	DENSIDAD

Tabla 16. Criterios de validez de la investigación cualitativa (adaptación de Navarro, 2009)

3.1.2.2. La investigación con entrevista

Como veníamos sugiriendo hace un momento, la bibliografía nos recomienda “ser flexibles” (Navarro, 2009) para entender el diseño de una investigación cualitativa como un proceso reflexivo que opera durante todas las fases de la investigación, bajo la necesidad de mostrar atención a las posibles reconsideraciones y redefiniciones. Por este motivo, también se define a los diseños como “emergentes” (Valles, 2000) ya que la investigación ha de considerarse como una toma de decisiones constante y muchas de las decisiones sólo podrán tomarse una vez iniciada la investigación, a medida que surja la necesidad. Así, además de las decisiones tomadas durante la delimitación del problema a investigar y la discusión de criterios de selección de casos y tiempos, tenemos que hablar también de las *decisiones de diseño* que, atendiendo a Valles (2000: 78), dan nombre a la toma de decisiones que se produce a lo largo de todo el proceso de investigación.

De manera contraria a lo que ocurre cuando hablamos de los métodos de investigación cuantitativa, los de investigación cualitativa se caracterizan por la difícil sistematización de sus diseños. La diversidad de bases conceptuales y procedimientos hace que nos encontremos ante una gran dispersión metodológica en la investigación educativa. Como propuesta de clasificación, recogemos la planteada por autores como Tesch (1990) o Bogdan y Biken (1992), defendida también por Buendía y cols. (1998) que proponen la finalidad del estudio como criterio de clasificación. Concretando la propuesta y centrándola en torno a la representatividad de los enfoques epistemológicos antes señalados y a la aplicabilidad psicopedagógica, obtendríamos la siguiente relación.

ORIENTACIÓN INTERPRETATIVA	Método del grupo de discusión
	Fenomenografía
	Estudio de casos
	Método clínico
	Método etnográfico
INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL	Investigación-acción
	Investigación colaborativa
	Investigación participativa

Tabla 17. Clasificación de la metodología (adaptación Buendía y cols., 1998)

De entre todos estos métodos de investigación cualitativa queremos destacar el método etnográfico, de manera coherente con la inclinación epistemológica anteriormente expresada, destacando su estrecha vinculación con la *pedagogía multicultural* que se centra en la escuela como espacio de confluencia de culturas. La escuela tiene una cultura de referencia que proporciona las normas para decidir. La dificultad comienza cuando la cultura de referencia es diferente a la de los alumnos y se producen enfrentamientos entre la cultura *académica* y la *doméstica* (Buendía y cols., 1998). En estos casos el profesor se convierte en mediador entre la escuela y la familia. El aula se estudia como escenario de conflictos culturales que provocan problemas en el aprendizaje y pueden explicarse desde el punto de vista de las desadaptaciones, es decir, la cultura que aporta el alumno/a no se corresponde con la cultura matriz de la escuela. Desde esta perspectiva cabe investigar sobre el lenguaje, los procesos cognitivos, los conflictos entre valores culturales, normas de interacción, estilos de aprendizaje, etc. También puede focalizarse la etnografía sobre procesos de cambio e innovación en las aulas y centros escolares, para analizar los procesos de incorporación y adaptación de reformas educativas en los centros, o los procesos de integración cultural en el aula.

Podríamos sintetizar como peculiaridades del análisis cualitativo las siguientes: el tipo de datos no responde a unidades precisas y constantes; el tratamiento de datos se desarrolla a través de procedimientos propios; y existe interdependencia entre los datos empíricos y los procesos intelectuales de teorización.

Por otra parte, la naturaleza de los procesos del análisis cualitativo está condicionada por la perspectiva o enfoque cualitativo desde la que se enmarca el estudio y que determina el objeto o contenido del análisis; y por el objetivo científico que se pretende lograr: describir, contrastar, interpretar.

Extraemos aquí una síntesis de los procedimientos y técnicas principales atendiendo a diferentes autores y enfoques en un primer cuadro y concretando las técnicas en un segundo cuadro:

Autores	Enfoque	Técnicas
Huberman y Miles (1994) Dey (1993) Wolcott (1994)	Análisis centrado en la organización y recuperación de la información	Actividades manipulativas de los datos: indexación, recuperación de la información
Woods (1987)	Análisis centrado en los procesos de elaboración teórica	Actividades de análisis especulativo, categorización y formación de conceptos, tipologías y teorías
Glaser y Strauss (1967) Goetz y Le Compte (1988)	Análisis centrado en la verificación de teorías	Procedimientos de ampliación y confirmación de las explicaciones

Tabla 18. Procedimientos y técnicas del análisis cualitativo I

En síntesis, el análisis cualitativo supone la confluencia y la convergencia de tres actividades intelectuales: *procesos de generación teórica, procesos de expansión y contrastación de hipótesis y/o teorías, y procedimientos analíticos manipulativos*, cada uno de los cuales se lleva a cabo mediante técnicas específicas que describiremos:

Procedimiento	Técnica de análisis
1. Reducción de datos	<p>Codificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Descriptiva</i> - <i>Interpretativa</i> - <i>De patrón</i>
2. Exposición	<p>Exposición y presentación de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Matrices</i> - <i>Redes</i> - <i>Mapas conceptuales</i> <p>Generación de teorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Descubrimiento de unidades de análisis</i> - <i>Categorización o conceptualización</i> - <i>Formulación de hipótesis y/o establecimiento de conjeturas fundamentadas (elaboración de la teoría) sobre relaciones</i>
3. Elaboración de conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Observar patrones y temas</i> - <i>Comprobación de la plausibilidad de los resultados</i> - <i>Agrupar</i> - <i>Subsimir lo particular en lo general</i> - <i>Partición de variables</i> - <i>Metáforas</i> - <i>Realizar contrastes y comparaciones</i> - <i>Factorización</i> - <i>Establecer relaciones entre variables</i> - <i>Encontrar variables intervinientes</i> - <i>Elaborar una cadena lógica de evidencias</i> - <i>Mantener la coherencia conceptual/teórica</i>
4. Verificación	<p>Desarrollo y contrastación de hipótesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Técnicas de selección de casos discrepantes</i> - <i>Muestreo teórico</i> - <i>Método de comparación constante</i> <p>Comprobación y verificación de los resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprobación de la representatividad de las muestras de estudio</i> - <i>Comprobación de los efectos del investigador</i> - <i>Control sobre los prejuicios de los distintos informantes e investigadores</i> - <i>Triangulación de fuentes de datos, métodos, diferentes teorías e investigadores</i> - <i>Corroboración de los datos por los informantes</i>

Tabla 19. Procedimientos y técnicas del análisis cualitativo II

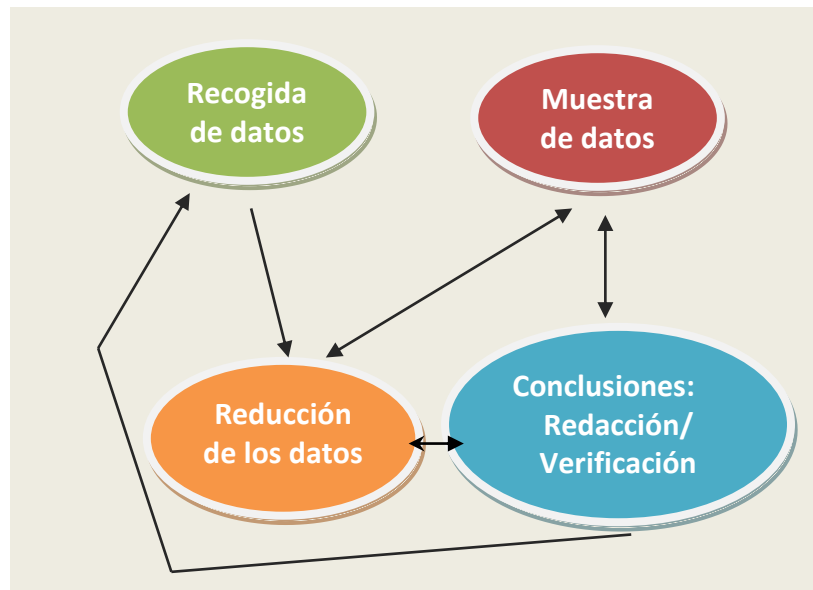


Ilustración 16. Componentes del análisis de datos
(adaptación de Miles y Huberman, 1994 y Colás, 1998)

El diseño de investigación con entrevistas

Junto con la observación participante, la entrevista cualitativa es la técnica más usual en la investigación cualitativa, siendo la diferencia básica entre ambas la artificialidad con la que normalmente se lleva a cabo la entrevista frente a la naturalidad de los escenarios de observación. El objetivo de la entrevista cualitativa es, por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

La entrevista, atendiendo al objeto de la misma, puede presentar diferentes modalidades en torno a los participantes y estructuración, como queda reflejado en el siguiente gráfico. De este modo, los diseños desarrollados a partir de la aplicación de entrevistas, poseen unas características determinadas que contemplan una serie de estrategias metodológicas propias.

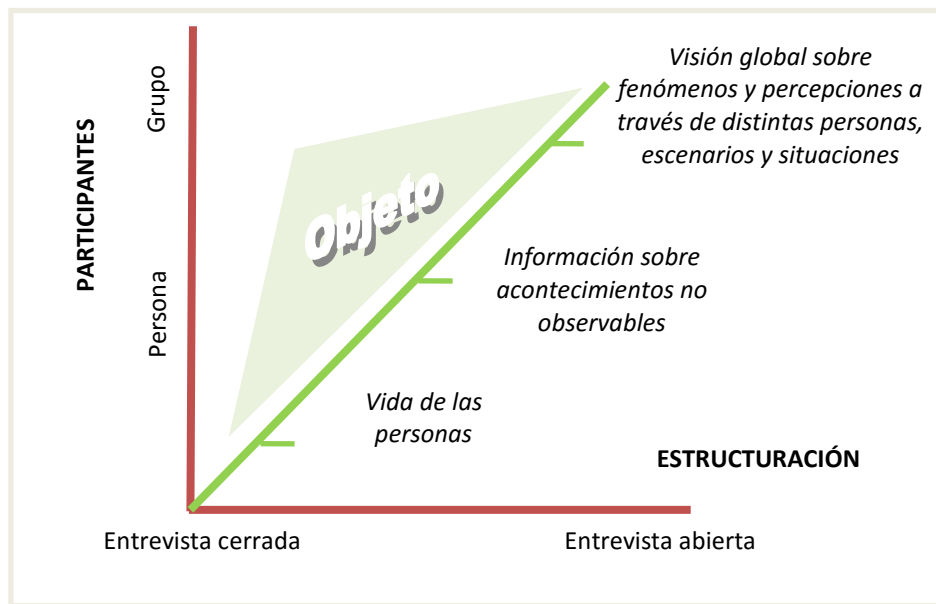


Ilustración 17. La entrevista cualitativa (adaptación de Colás, 1998)

Así pues, la estrategia metodológica en la investigación con entrevistas presta una atención específica a los tres momentos claves del trabajo: *el antes, el durante y el después de la situación de preguntar y escuchar* (Navarro, 2009). Por otra parte, el proceso metodológico de este tipo de investigación puede describirse en torno al tipo de procesos que se ponen en marcha en cada una de dichas fases y momentos, tal y como queda reflejado en el siguiente cuadro.

Proceso de interacción	<p>Creación de condiciones iniciales que faciliten la colaboración y la comunicación fluida:</p> <p>Antes de la entrevista: Informar al entrevistado del interés y utilidad de la entrevista, identificando los objetivos, las condiciones de desarrollo, el lugar y hora de celebración y la garantía de anonimato.</p> <p>Durante la entrevista: Transmitir interés, motivación, confianza y credibilidad. Entre los condicionantes más relevantes están la empatía, mostrar los sentimientos adecuados ante las manifestaciones de sentimientos del entrevistado, resumir periódicamente la información obtenida para comprobar que el mensaje que se está obteniendo es el correcto y una adecuada prudencia.</p>
Procesos técnicos de recogida de información	<p>La recogida de información depende directamente de la formulación de las preguntas, que condiciona el tipo y riqueza de la información.</p> <p>En la primera fase de la entrevista las preguntas serán generales, superficiales y abiertas. Las preguntas cerradas quedarán reservadas para concretar datos ya mencionados e insuficientemente tratados.</p> <p>El proceso a seguir se puede definir como “lanzadera-embudo”, ya que al principio conviene formular preguntas muy generales para ir estrechando y concretando las cuestiones hasta llegar a detalles y datos singulares.</p>

Proceso instrumental de registro y conservación de la información	<p>Registrar la información consiste en la reproducción de lo ocurrido durante la entrevista sin resumir ni interpretar. Lo más conveniente es utilizar algún medio tecnológico: grabación de audio/vídeo.</p> <p>La toma de notas complementaria facilita el posterior análisis.</p> <p>Tras la entrevista se revisarán las notas de campo para examinar su coherencia y sentido, incluyendo detalles y observaciones sobre la entrevista: ambiente, reacciones de los entrevistados y otros datos que ayuden a establecer el contexto de la interpretación y a dar sentido a los datos.</p> <p>El periodo posterior a la entrevista es un tiempo crítico de reflexión y elaboración. Esta actividad es importante para garantizar la utilidad y la fiabilidad de los datos ya que la entrevista conjuga la captación de información con la reflexión y la interacción social.</p> <p>La transcripción fiel de estos datos es el material base con el que se realiza el análisis y la contrastación de hipótesis mediante programas informáticos específicos.</p>
--	--

Tabla 20. Procedimiento metodológico en el desarrollo de la entrevista (adaptación de Buendía y cols., 1998 y Meo y Navarro, 2009)

Instrumentos de recogida de datos en la investigación cualitativa. La entrevista

La entrevista consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador (Buendía y cols. 1998). Mientras que en los estudios de encuesta es la entrevista estructurada o muy estructurada la protagonista, la investigación cualitativa prefiere la técnica de la entrevista no estructurada o semiestructurada, también denominada más específicamente como *entrevista en profundidad* o *entrevista cualitativa*. Navarro (2009) nos recuerda que, asimismo es frecuente hallar referencias que reflejan la *entrevista cualitativa* como “*situación social*” (Kvale, 1996; Sautu, 1999; Patton, 2002, citados en Navarro, 2009), como “*situación de carácter intersubjetivo de la construcción de los relatos*” (Patton, 2002; Fontana y Frey, 2005; Kvale, 1996; Holstein y Gubrium, 1997; Silverman, 1997, citados en Navarro, 2009) y como “*intercambio de miradas entre dos que no son iguales*” (Kvale, 1996 y Descombe, 1999 citados por Navarro, 2009).

Ponemos de manifiesto la importancia de establecer diferencias entre los tipos de entrevista según su estructura, ya que resulta un rasgo relevante señalado en todas las clasificaciones presentes en la literatura académica. De este modo, haremos referencia a las entrevistas *cara a cara* e individuales, analizadas desde su nivel de estructuración, quedando a continuación reflejadas en orden de interés para la metodología cualitativa:

- Entrevista no estructurada / sin estructurar / etnográfica

- Entrevista semiestructurada
- Entrevista abierta estandarizada
- Entrevista estructurada

Observemos las diferencias de los dos casos extremos atendiendo a los elementos clave: entrevistador, entrevistado y respuestas:

	Entrevista Estructurada	Entrevista No Estructurada
Descripción general	<p>Parte de un cuestionario previamente realizado</p> <p>La nota definitoria es la inflexibilidad, tanto de cuestiones a plantear como de orden de las preguntas</p> <p>Permite reducir sesgos</p> <p>Impide indagar con preguntas complementarias sobre cuestiones de interés o pedir aclaraciones sobre respuestas ambiguas</p>	<p>Es la más utilizada en los estudios exploratorios. La nota definitoria es la flexibilidad total. Existe libertad para formular el contenido, el número y la secuencia de las preguntas. Exige ir recreando las cuestiones que interesa conocer, sin perder de vista la perspectiva desde la que se realiza la entrevista</p>
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende explicar más que comprender. - Busca minimizar los errores - Adopta el formato estímulo/respuesta (suponiendo que el entrevistado contesta con la verdad) - Obtiene con frecuencia respuestas racionales, pasando por alto la dimensión emocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende comprender más que explicar. - Busca maximizar el significado - Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera - Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad
Entrevistador	<ul style="list-style-type: none"> - Formula una serie de preguntas con una serie de repuestas prefijadas entre las que elegir - Controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado y directo - No da explicaciones largas del trabajo - No altera el orden ni la formulación de las preguntas - No permite interrupciones ni intervención de otras personas en las respuestas - No expresa su opinión personal a favor o en contra. Su papel es neutral. - No interpreta el sentido de las preguntas, sólo da las explicaciones previstas - Nunca improvisa el contenido o forma de las preguntas - Establece una "relación equilibrada" que implica familiaridad al mismo tiempo que impersonalidad - Adopta el estilo de oyente interesado, pero no evalúa las respuestas dadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas - Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado - Explica el objetivo y la motivación del estudio - Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso - Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente - Si es requerido, no oculta sus sentimientos ni juicios de valor - Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas - Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas - Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad - Adopta el estilo del oyente interesado, pero no evalúa las respuestas

	Entrevista Estructurada	Entrevista No Estructurada
Entrevista- do	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los entrevistados reciben el mismo "paquete de preguntas". - El orden y formato es el mismo para todos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas - El orden y formato puede diferir de uno a otro
Respuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Son cerradas al cuadro de categorías preestablecido - Grabadas conforme al sistema de codificación previamente acordado 	<ul style="list-style-type: none"> - Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas - Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento

Tabla 21. Diferencias clave entre la entrevista estructurada y la no estructurada (Colás, 1998)

En el caso de la entrevista semiestructurada, instrumento seleccionado para el desarrollo de una de las partes de nuestra investigación, existe una mayor flexibilidad que en el caso de la entrevista estructurada. Así, el entrevistador tiene libertad para alterar el orden y la forma de preguntar, así como el número de preguntas a realizar. Se emplea un guión base que puede modificarse por intereses de la entrevista, aunque siempre ha de mantenerse el objetivo para el que fue preparada y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información.

Debemos contemplar tres fases dentro del proceso de elaboración de la entrevista:



Ilustración 18. Fases de la entrevista

Fase I: preparación

Esta fase va a determinar en gran medida el éxito de la entrevista. El entrevistador debe ofrecer tres cualidades básicas: aceptación, comprensión y sinceridad. El lugar donde se realiza debe estar alejado del ruido y de miradas indiscretas, para que se dé una mejor comunicación entre entrevistador y entrevistado. Debe procurarse un ambiente acogedor y

relajante. El entrevistador debe conocer el objetivo de la entrevista y los motivos que justifican su realización. Debe garantizarse el carácter confidencial y anónimo de la información que se facilite. Toda entrevista exige un guión donde se determinen los objetivos y aspectos a tratar, y si la entrevista es estructurada, cada apartado ha de incluir una o varias preguntas que el entrevistador debe conocer perfectamente para no improvisar durante el desarrollo de la misma.

Fase II: Ejecución

En la primera toma de contacto el entrevistador debe presentarse y explicar claramente los objetivos y finalidad de la entrevista a los que anteriormente hemos hecho referencia. El entrevistador puede tener el guión en la mano, pero las preguntas deben formularse con la mayor naturalidad y fluidez posible, tratando de evitar emitir opiniones personales.

Fase III: Conclusiones

El registro de las respuestas es determinante a la hora de ganar en veracidad y fiabilidad de los datos. La forma más precisa es la grabación, siempre que el entrevistado lo permita; como alternativas está la toma de notas precisas o, en el caso de entrevistas muy estructuradas, la confirmación de respuestas tipo prefijadas. La entrevista debe terminar bajo un clima cordial, que no genere al entrevistado sensación de desconfianza o irritabilidad.

Ventajas y limitaciones de la entrevista

Entre las principales ventajas de este instrumento se encuentran la posibilidad de recoger información de personas con un nivel cultural bajo e incluso analfabetas así como conocer el estado de ánimo y el ambiente del entrevistado. Además, permiten recoger más información que los cuestionarios cuando se trata de cuestiones personales o comprometidas. Finalmente, existe un riesgo mucho menor de pérdida que con los cuestionarios.

Entre las limitaciones debemos incluir el sesgo introducido por el investigador a través de posibles influencias durante el desarrollo de la entrevista. Por otra parte, no se mantiene el anonimato de una forma tan evidente como en el cuestionario y es importante que los entrevistadores sean expertos para garantizar mayor fiabilidad de los datos recogidos.

Fiabilidad y validez entrevista

En la entrevista, pueden darse influencias mutuas entre los dos interlocutores. Las características personales de ambos pueden ser decisivas para las informaciones recogidas. La manera de preguntar, la actitud del entrevistador, el clima que se genera, el tipo de preguntas, etc., determinan en gran medida las respuestas y la fiabilidad de las mismas. En determinadas situaciones se impone una cuidadosa selección para evitar reacciones adversas en los entrevistados, o respuestas en función de la actitud expectante del entrevistador.

3.2. Concreción del diseño metodológico de la investigación

Acercando a este punto las principales preguntas de investigación que ya reflejamos en el apartado destinado a los objetivos, entenderemos la necesidad de combinar propuestas de los dos principales paradigmas de investigación para obtener resultados acordes a tales preguntas, convenientemente transformadas en los objetivos de esta investigación. Para responder si *puede el modelo de educación intercultural extremeño explicarse en torno a una serie de categorías que armonicen con la teoría y la práctica intercultural; cuál es la opinión de los profesionales de las provincias de Cáceres y Badajoz que trabajan con el alumnado inmigrante -y otros grupos minoritarios- acerca del modelo pedagógico de educación intercultural que están protagonizando; cómo es la educación intercultural que se está ofreciendo en Comunidad Autónoma de Extremadura según los docentes y profesionales que la desarrollan y cómo se está llevando a cabo la formación para su desempeño; y, finalmente, si ofrece dicho modelo la necesaria respuesta al hecho multicultural*, nos inclinamos en trabajo por la complementariedad de los métodos cuantitativo y cualitativo en aras de ganar solidez en los resultados al obtener respuestas a nuestros cuestionamientos sobre la misma realidad desde perspectivas diferentes.

Así, y como podemos observar en el gráfico que se incluye a continuación, junto a un diseño de investigación cuantitativa descriptivo -diseño de encuesta- desarrollado a través la aplicación de un cuestionario, planteamos también un diseño de investigación cualitativa interpretativo desarrollado a través de entrevistas y grupos focales de discusión. Lo que esta combinación pretende es fortalecer la validez de la investigación.

Además, la combinación de los dos diseños nos ofrece la posibilidad de triangular dos elementos significativos de la investigación, como son las fuentes y las técnicas,

incrementando la credibilidad de la investigación cualitativa. En este punto describiremos la triangulación en investigación como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, etc. en el estudio de un fenómeno singular (Denzin, 1970). Se trata, asimismo, de un punto de referencia para comprobar la solidez del diseño de investigación y la conveniencia de los métodos utilizados para recoger e interpretar los datos (Flick, 2007). Según Arias (1999) podemos diferenciar cuatro tipos básicos de triangulación: de datos, de investigadores, de teorías y de métodos. Podemos afirmar que triangular consiste en descubrir la complejidad y encontrar puntos de vista diferentes donde las contradicciones y diferencias entre los datos incitan a la realización de análisis más profundos (Lacey y Luff, 2001).

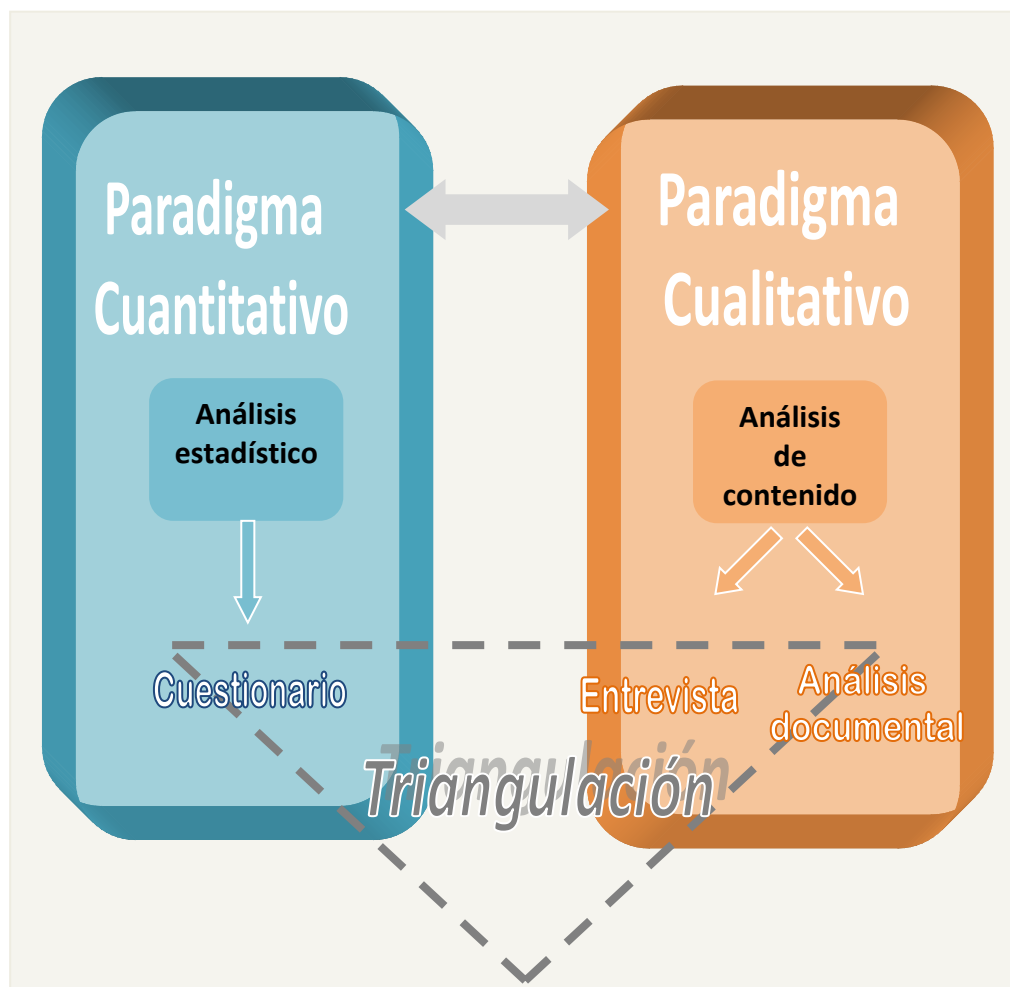


Ilustración 19. Diseño metodológico de la investigación

Como acabamos de exponer, la adopción de esta postura ecléctica nos permite triangular, por un lado, las fuentes de nuestra investigación: docentes que trabajan con el alumnado de origen extranjero, expertos cuya labor es asesorar, orientar o apoyar el desempeño profesional de los primeros o impartir la formación inicial de docentes y los

documentos institucionales o planes/programas de atención al alumnado inmigrante contemplados en los centros de nuestra muestra.

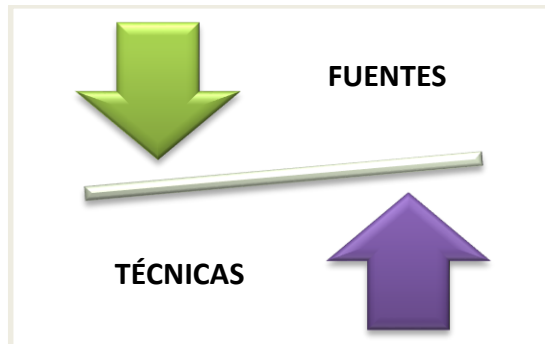


Ilustración 20. Triangulación de fuentes y técnicas I

Por otro lado, triangulamos las técnicas empleadas para la recogida de datos: el cuestionario, empleado para la recogida de opiniones y percepciones del parte del profesorado; la entrevista semiestructurada y/o discusión grupal, para conocer la perspectiva de los expertos; y, finalmente, el análisis documental para la extracción de datos de los planes/programas de los centros.

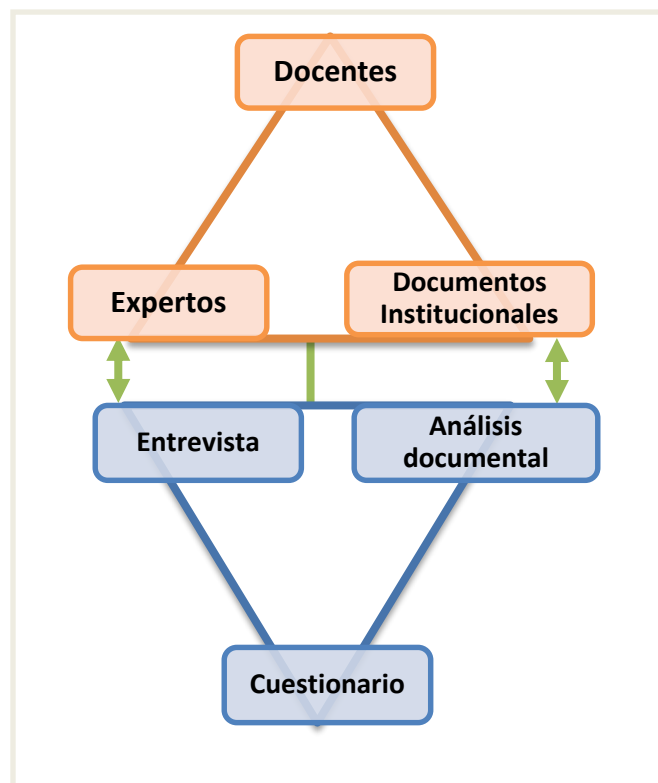


Ilustración 21. Triangulación de fuentes y técnicas II

3.2.1. Definición de los diferentes estudios que componen la investigación

Ya aclaramos durante la introducción al trabajo el objeto de estudio, su interés y justificación. Igualmente hemos planteado los objetivos del trabajo y delimitado el problema a través del marco teórico. Las fases de instrumentación y muestreo serán descritas en los siguientes apartados de este capítulo, y los procedimientos concretos de análisis y tratamiento de datos serán expuestos en el capítulo tres. En este punto delimitaremos el diseño de la investigación teniendo en cuenta cada uno de los estudios que la han conformado. Ha sido necesaria la creación de registros para el seguimiento de los diferentes momentos del proceso de investigación durante la fase de validación de contenido del cuestionario, durante el desarrollo de la prueba piloto del mismo, durante la fase de diseño de la entrevista, durante la fase de diseño de registro de análisis documental y durante la fase de recogida y análisis de datos. En el caso de la muestra, una vez identificada, las fases de localización y solicitud de permiso para el desarrollo de la investigación se realizaron simultáneamente a través múltiples y complementarias vías que serán especificadas en el epígrafe siguiente.

Así, la duración de la investigación ha sido de 5 años, tomando como referencia el periodo de tiempo investigado, comprendido entre los años 2009 y 2013. En este intervalo de tiempo se han llevado a cabo los siguientes tres estudios:

- Estudio I. La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia.
- Estudio II. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente.
- Estudio III. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis de la documentación institucional.

Los dos primeros, de carácter longitudinal, implicaban un primer acceso al campo de investigación (en el caso del primer estudio) y la ampliación de la muestra para continuar investigando acerca de un problema no agotado, así como la vuelta al campo (en el caso del segundo estudio). El tercer estudio se realiza de manera transversal a los anteriores. En los dos primeros estudios se combinan técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, cuestionario y entrevista semiestructurada respectivamente, al emplearse para ellos dos tipos de análisis: estadístico descriptivo y de contenido; mientras que para el tercer estudio

únicamente se emplean técnicas de análisis de contenido, para un análisis de corte cualitativo, de contrastación teórica.

A continuación describiremos las características metodológicas de los diferentes estudios, con el fin de poder exponer los resultados y discusión sobre los mismos en el capítulo siguiente:

Estudio I. La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia

Características metodológicas del Estudio I	<i>La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia</i>
Diseño metodológico	Diseño de investigación por encuesta Diseño de investigación cualitativa
Objetivo del diseño	Descriptivo Descriptivo - Interpretativo
Objetivo de la investigación (vinculación con los objetivos del trabajo)	1, 1.1., 2, 2.1. y 3
Técnica e Instrumento	Encuesta: Cuestionario Entrevista semiestructurada individual y <i>Focus Group</i>
Temporalización	2009-2010
Población y muestra	Profesorado participante en el Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia de Badajoz. <ul style="list-style-type: none"> • 15 sujetos. Asesores, orientadores y profesionales experimentados en el trabajo con alumnado de origen extranjero de diferentes localidades de la provincia de Badajoz. <ul style="list-style-type: none"> • 5 Entrevistas y 1 <i>Focus Group</i>: 9 sujetos.
Fuentes	Fuentes de información primaria: <ul style="list-style-type: none"> • Revisión bibliográfica. • Instrumentos de elaboración propia.
Recursos humanos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • 1 investigadora. • Material fungible (cuestionarios impresos), grabadora y software específico de análisis de datos (IBM SPSS y QSR NVivo).

Tabla 22. Descripción Estudio I

Estudio II. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente

Características metodológicas del Estudio II	La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente
Diseño metodológico	Diseño de investigación por encuesta Diseño de investigación cualitativa
Objetivo del diseño	Descriptivo - Interpretativo
Objetivo de la investigación (vinculación con los objetivos del trabajo)	1, 1.1., 1.2., 1.3., 2, 2.1., 2.2., 3, 3.1.
Técnica e Instrumento	Encuesta: Cuestionario Entrevista semiestructurada individual y <i>Focus Group</i>
Temporalización	2011-2013
Población y muestra	<p>Profesorado que desempeña su función docente en centros de toda Extremadura con elevado número de alumnado extranjero y/o minorías étnicas o culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 137 sujetos. <p>Asesores, orientadores, profesionales experimentados en el trabajo con alumnado de origen extranjero de diferentes localidades de la región;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Entrevista y 9 <i>Focus Group</i>: 34 sujetos. <p>Investigadores y docentes de educación superior (formación de docentes) de ámbito nacional e internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Entrevista y 2 <i>Focus Group</i>: 6 sujetos. <p><i>Muestra total expertos: 40 sujetos.</i></p>
Fuentes	<p>Fuentes de información primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión bibliográfica. • Instrumentos de elaboración propia.
Recursos humanos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • 1 investigadora. • Grabadora y software específico de recogida de datos (SurveyMonkey) y análisis de datos (IBM SPSS y QSR NVivo). • 2 Estancias: Bolsa Estancia en el Centro

Características metodológicas del Estudio II	La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente
	<p>Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) en Berlanga de Duero (Soria), 2010; Estancia dentro del Programa de Movilidad Internacional CRUE-SANTANDER en la Universidad Nacional de Comahue (Neuquén, Argentina), 2011.</p> <ul style="list-style-type: none">• Participación en Proyecto de Investigación I+D+I de la Junta de Extremadura (Decreto 114/2010, de 14 de mayo, Título III, Capítulo III). EXPTE: IB10075. INVESTIGADOR RESPONSABLE: Florentino Blázquez Entonado. TITULO DEL PROYECTO: Formación del profesorado para la educación intercultural. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa formativo on-line. 2011-2014.

Tabla 23. Descripción Estudio II

Estudio III. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis de la documentación institucional

Características metodológicas del Estudio III	La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis de la documentación institucional
Diseño metodológico	Diseño de investigación cualitativa. Análisis de contenido
Objetivo del diseño	Contrastación teórica
Objetivo de la investigación (vinculación con los objetivos del trabajo)	2, 2.1., 2.2. y 3
Técnica e Instrumento	Registro categorizado de análisis documental
Temporalización	2010 - 2012
Población y muestra	Centros educativos acogidos al Programa de Atención al Alumnado Inmigrante en Badajoz y Centros educativos con elevado número de alumnado extranjero o de minorías étnicas y culturales de Extremadura. <ul style="list-style-type: none"> • 22 centros
Fuentes	Fuentes de información primaria: <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos Institucionales de los 22 centros investigados. • Instrumentos de elaboración propia.
Recursos humanos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • 1 investigadora. • Material documental policopiado y software específico para el análisis de datos (Hoja de Cálculo Excel).

Tabla 24. Descripción Estudio III

3.2.2. Procedimiento, temporalización y participantes de la investigación

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se han seguido los pasos comúnmente adoptados en el desarrollo de la investigación educativa. De manera más concreta, hemos seguido el planteamiento de Buendía y cols. (1998), quienes los establecen en una secuencia de cuatro fases que hemos acatado: *Fase 1: delimitación del problema; Fase 2: planificación de la investigación; Fase 3: trabajo de campo; y Fase 4: análisis de datos e informe de investigación.* Con una intención ilustrativa, presentamos un diagrama que resume el proceso de la

investigación:

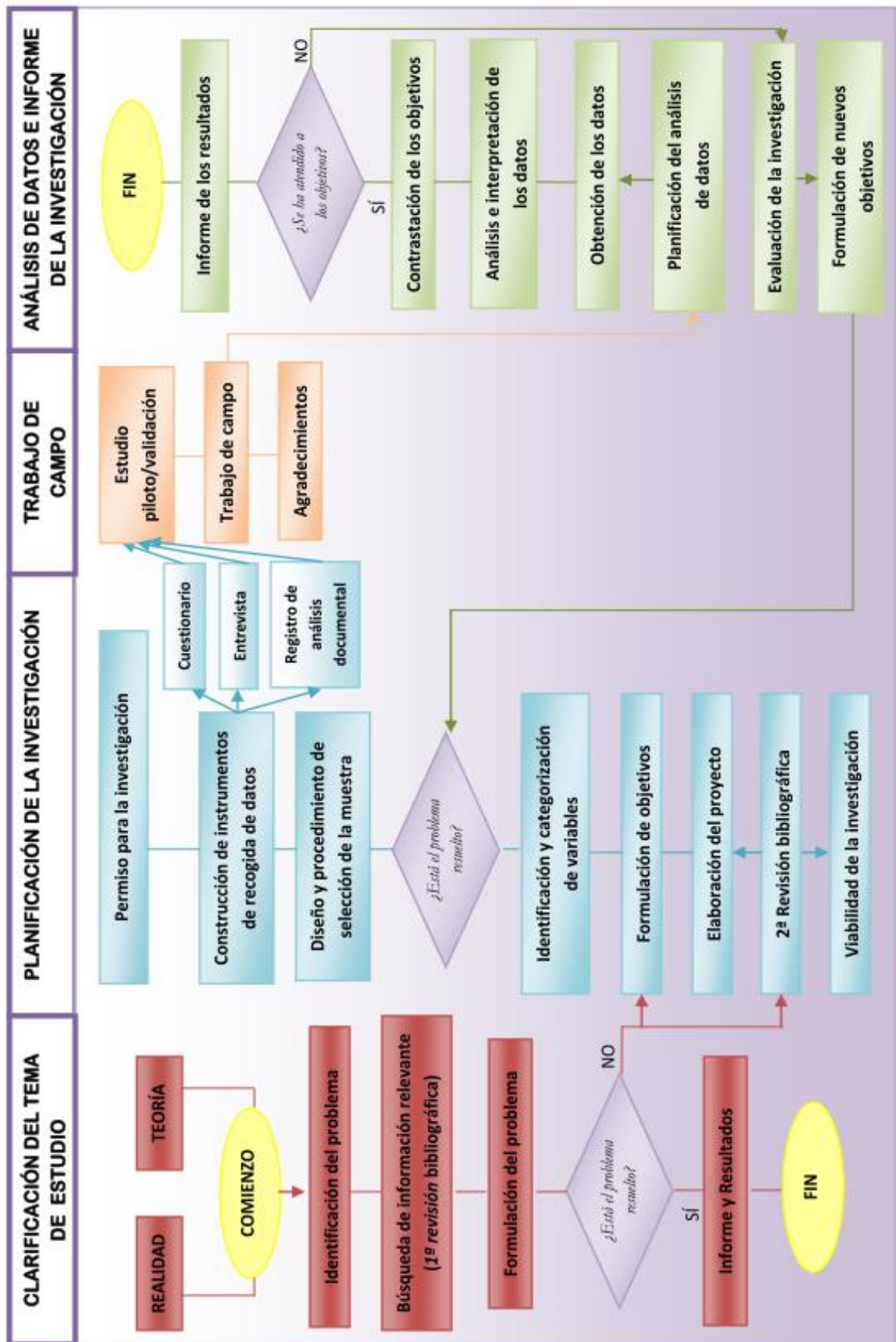


Ilustración 22. Proceso de desarrollo de la investigación

Fase 1: Clarificación del tema de estudio

En un primer momento de la investigación, fruto de una observación asistemática y desestructurada de la realidad así como del conocimiento de ciertas teorías existentes al respecto, se identifica la formación del profesorado en torno a la educación intercultural como un problema insuficientemente abordado. Confirmamos este hecho tras la revisión de la bibliografía existente y aún más pudimos ampliar el problema con la necesidad de conocer de manera concreta la realidad intercultural de Extremadura ya que, a pesar de existir estudios en torno al tema referentes al panorama nacional y de forma más concreta se habían pertrechado investigaciones en torno a las Comunidades Autónomas en las que la realidad multicultural era mucho más palpable que en la nuestra, no existían trabajos actualizados en torno a la realidad Extremeña, sobre todo a partir del año 2006, momento en el que comienza a cambiar la dirección de los movimientos migratorios que hasta la fecha habían caracterizado la inmigración en nuestra región. Y por otra parte no se había realizado ningún análisis en torno a si los modelos de formación en las escuelas y en las universidades debían responder a las diferentes características de la multiculturalidad en cada contexto. Es por este motivo por el que realizamos un primer acercamiento al campo mediante el primero de los tres estudios definidos. Tras la evaluación de la investigación tras el informe final y constatando que el problema inicial no se había agotado, continuamos profundizando en el tema mediante los dos estudios consecuentes.

Fase 2: Planificación de la investigación

En paralelo a los procesos de construcción de los diferentes instrumentos de recogida de datos empleados a lo largo de los tres estudios (cuestionario, entrevista y registro de análisis documental) y tras la formulación de los objetivos y proyecto de cada uno de los tres estudios, se redactan y gestionan los permisos correspondientes para acceder al campo de trabajo. Para el primer estudio, se redacta un escrito dirigido a todos los centros participantes en el Programa de Atención al Alumnado Inmigrante llevado a cabo durante el curso 2008-2009 en la provincia de Badajoz, así como a los responsables de su impartición. De cara al segundo estudio, de mayor magnitud y avalado por la Administración Educativa, en 2011 dirigimos un escrito a la Consejería de Educación y Cultural solicitando al Secretario General de Educación el acceso al campo (ambos documentos han quedado recogidos entre los anexos de este trabajo). El contacto con los expertos entrevistados, tanto en el primer como en el segundo estudio, se realiza de forma institucional a través del correo electrónico y/o llamada telefónica. Finalmente, la obtención de los documentos de los centros educativos (censos y

programas de acogida y/o atención al alumnado inmigrante) utilizados para el análisis del tercer estudio se gestiona mediante solicitud por escrito a los colegios participantes.

Fase 3: Trabajo de campo

Puesto que el trabajo de campo ha consistido en un acercamiento físico a las localidades de los centros educativos en los que se ha venido realizando el trabajo, así como a las localidades en las que desempeñan su labor profesional los expertos con los que se ha contado para los diferentes estudios, el plano logístico ha cobrado gran importancia en esta investigación ya que ha resultado importante concentrar los viajes y entrevistas de la manera más rentable posible, siempre atendiendo a la disponibilidad de los sujetos investigados.

Como parte de este trabajo de campo debemos destacar el pilotaje y las dos aplicaciones del cuestionario para su validación y obtención de los datos arrojados – la primera aplicación en papel, la segunda en formato digital y lista de distribución online mediante software específico-, así como el acercamiento presencial y personal a los diferentes centros educativos para recabar los documentos institucionales que albergan sus programas de educación intercultural y a los diferentes profesionales y grupos de ellos para la realización de las entrevistas y grupos de discusión correspondientes.

Fase 4: Análisis de datos e informe de investigación

Tres han sido los momentos clave de análisis de datos y obtención de resultados. El primero de ellos resultó conducente al Diploma de Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora de quien suscribe este trabajo. Constatando que el problema inicial no se había agotado, continuamos profundizando en el tema mediante los dos estudios consecuentes cuyo análisis e interpretación recogemos en el capítulo tres del presente trabajo, junto al primero de ellos. Para la realización de dichos análisis y dependiendo de la naturaleza de los datos y del diseño metodológico propuesto para su procesamiento, se han utilizado principalmente dos softwares especializados, el primero de ellos en análisis estadístico (SPSS) y el segundo en análisis cualitativo (*NVivo*). El análisis de datos y elaboración del presente informe se inicia tras la recogida de la última muestra, a finales de 2013.

Temporalización

Ya hemos hecho referencia a la temporalización del trabajo atendiendo a sus diferentes estudios y fases. Recapitularemos en este punto dichos intervalos:

- Estudio I. 2009-2010
- Estudio II. 2011-2013

- Estudio III. 2010-2012
- Elaboración de Informe final: 2014 - 2015

Participantes

Buendía y cols. (1998) nos recuerdan qué debemos precisar acerca del tipo de muestra sobre la que aplicaremos la investigación. Podemos decir que dentro de nuestro diseño, los tres tipos de muestra son coincidentes en el primero y tercero de los estudios, no así en el segundo de ellos:

- Muestra invitada: sujetos de la población a quienes se invita a participar.
- Muestra participante: sujetos que aceptan formar parte del estudio.
- Muestra real: sujetos que producen los datos que servirán para el análisis final.

En los informes de investigación, no se suele diferenciar entre muestra real y muestra participante, aunándose ambas bajo la denominación de *participante*. En cualquier caso, en este apartado nos referiremos indistintamente a la población participante simplemente como “muestra” y con ello nos estaremos refiriendo a la muestra real, aquella que nos ha permitido obtener los datos para el análisis final.

Debemos diferenciar las técnicas de muestreo. Las probabilísticas, caracterizadas por el principio de *equiprobabilidad*, ya que todos los elementos de la población tienen la misma oportunidad de ser elegidos para formar parte del estudio. El azar es la característica fundamental de estas técnicas. Las no probabilísticas se utilizan en aquellos casos en los que no es posible utilizar el azar.

MUESTREOS PROBABILÍSTICOS	MUESTREOS NO PROBABILÍSTICOS	MUESTREOS MIXTOS
Azar simple		
Aleatorio sistemático	Deliberado	Combinación de
Aleatorio estratificado	Accidental o causal	procedimientos de las dos
Aleatorio por conglomerados	Voluntarios	técnicas anteriores
Multietapa		

Tabla 25. Técnicas de muestreo (adaptación de Buendía y cols., 1998)

En nuestra investigación, la selección de la muestra para la aplicación de las diferentes técnicas de recogida y análisis de datos combina técnicas de muestreo no probabilísticas y probabilísticas, tal y como se irán indicando en el análisis muestral de cada uno de los estudios.

Características muestrales del Estudio I. La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia

La muestra de este estudio está constituida por todo el profesorado participante en el Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia, estamos hablando de un total de 15 sujetos a quienes se aplica el cuestionario; así como por un grupo de 9 expertos a quienes se realiza la entrevista: asesores, orientadores y profesionales experimentados en el trabajo con alumnado de origen extranjero de diferentes localidades de la provincia de Badajoz. En el caso del diseño cuantitativo se ha utilizado un muestreo deliberado (no probabilístico) a través del cual se ha cubierto toda la población objeto de estudios (todo el grupo de profesores de apoyo al alumnado inmigrante de la provincia de Badajoz). En el caso del diseño cualitativo se ha aplicado el mismo tipo de técnica de muestreo no probabilístico, aunque debemos matizar que para la aplicación de la entrevista la muestra no supone el total de la población objeto de estudio. En cualquier caso, el tipo de técnica de muestreo empleada hace difícil la extrapolación de resultados a una población más general, como sería el caso del resto de profesorado de la provincia o de la región, aspecto que procura ser subsanado con el siguiente estudio.

Técnica cuantitativa	15 sujetos
Técnica cualitativa	9 sujetos
Total muestra	24 sujetos

Tabla 26. Muestra Estudio I

Además de la muestra describimos las principales características de la participación de los diferentes sujetos en este primer estudio, relacionando cada uno de los grupos e individuos con la fase del proceso de investigación de la que han formado parte:

Estudio I. Tipo de muestreo: No Probabilístico		
Participantes	Descripción	Fase del proceso de investigación
Grupo de Expertos	6 profesores del Dpto. de Ciencias de la Educación y 1 profesor del Dpto. de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura	Fase II: Planificación Diseño y elaboración de instrumentos: validación de cuestionario y entrevista
Grupo de Expertos	1 profesor del Dpto. de Ciencias de la Educación de la UEx y Funcionario del cuerpo de la Inspección Educativa, 1 Funcionaria del cuerpo de la Inspección Educativa, 1 Asesora Técnico Docente de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Badajoz.	Fase II: Planificación Muestreo: Identificación y localización de la muestra
Maestros/as (MUESTRA)	15 maestros/as	Fase III: Trabajo de campo Recogida y análisis de datos: Cuestionario
Grupo de Expertos (MUESTRA)	9 profesionales del ámbito de la educación multicultural / trabajo con minorías.	Fase III: Trabajo de campo Recogida y análisis de datos: Entrevista

Tabla 27. Participantes en el Estudio I

Nos detenemos más pormenorizadamente en las características de los sujetos de la muestra real, esto es, aquellos sujetos que han protagonizado la fase de recogida y análisis de datos.

Maestros/as del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante

En cuanto al profesorado que forma parte de la muestra, se trata de los 15 *Maestros/as de Apoyo a l Alumnado inmigrante* que desarrollan el *Programa de Atención al Alumnado Inmigrante* en 17 centros de la provincia de Badajoz, distribuidos entre las localidades que se reflejan en la tabla (*Mapeo Estudio I*).

El número de recursos humanos vinculados al programa objeto de estudio es menor al de centros implicados debido a que dos de los profesionales desempeñan su tarea profesional a tiempo parcial en dos de los centros, respectivamente.

Localidad de los Centros		Porcentaje
ALMENDRALEJO	6	40,0
BADAJOS	6	40,0
OLIVENZA	1	6,7
VALDELACALZADA	1	6,7
VVA DE LA SERENA	1	6,7
<i>Total</i>	15	100,0

Tabla 28. Mapeo Estudio I

Se han tenido en cuenta 11 variables para el análisis estadístico de la muestra de profesorado, así: Sexo (1), Edad (2), Nacionalidad (3), Número de titulaciones (4), Primera titulación (5), Segunda Titulación (6), Etapa en la que desempeña su tarea (7), Etapa en la que desempeña su tarea en caso de hacerlo en más de una (8), Perfil profesional (9), Experiencia de trabajo con alumnado de origen extranjero (10), Experiencia de trabajo con alumnado de minorías étnicas y culturales (11).

Estadísticos	Variables										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Media	1,93	2,33	1,00	1,60	5,67	10,60	2,00	3,73	1,13	2,07	2,27
Mediana	2,00	2,00	1,00	2,00	3,00	11,00	2,00	5,00	1,00	2,00	2,00
Moda	2	2	1	1 ^a	3	15	1 ^a	5	1	2	3
Asimetría	-3,873	,578		,547	,960	-,824	,000	-,376	3,873	-,128	-,059
Error típ. As.	,580	,580	,580	,580	,580	,580	,580	,580	,580	,580	,580
Curtosis	15,000	-,006		-,385	-,800	-,280	-1,974	-2,086	15,000	-1,348	-1,055
Error típ. Cur.	1,121	1,121	1,121	1,121	1,121	1,121	1,121	1,121	1,121	1,121	1,121

Tabla 29. Estadísticos de la muestra de profesorado participante

Obviando el dato de la nacionalidad al tratarse en todos los casos de la española, los resultados estadísticos *asimetría* y *curtosis* nos permiten afirmar que la distribución de la muestra no se corresponde con la distribución normal atendiendo a la mayoría de las variables analizadas. Sin embargo, ninguno de los estadísticos de *error típico*, ni de *asimetría*, ni de *curtosis*, permiten afirmar de manera absoluta que la distribución sea asimétrica o que se aleje de la normal. Atendiendo a su *asimetría*, únicamente en el caso de la primera “etapa en la que el docente desempeña su tarea” podríamos decir que la distribución es totalmente simétrica. En cuanto a la *curtosis*, únicamente en el caso de la “edad”, podríamos decir que la muestra se aproxima a la distribución normal.

Para facilitar la interpretación del resto de los estadísticos de la muestra presentamos a continuación la representación gráfica de las frecuencias de las variables estudiadas.

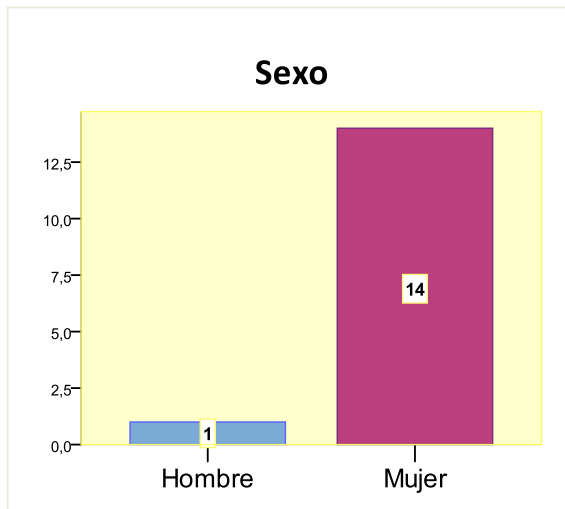


Gráfico 1. Estadísticos Sexo Profesorado

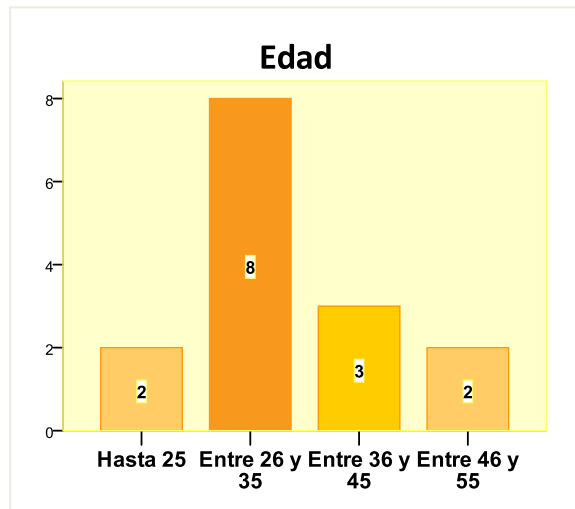


Gráfico 2. Estadísticos Edad Profesorado

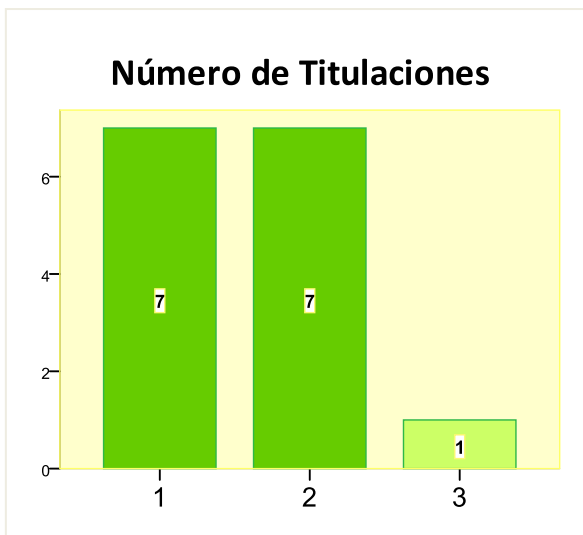


Gráfico 3. Estadísticos Nº de Titulaciones Profesorado

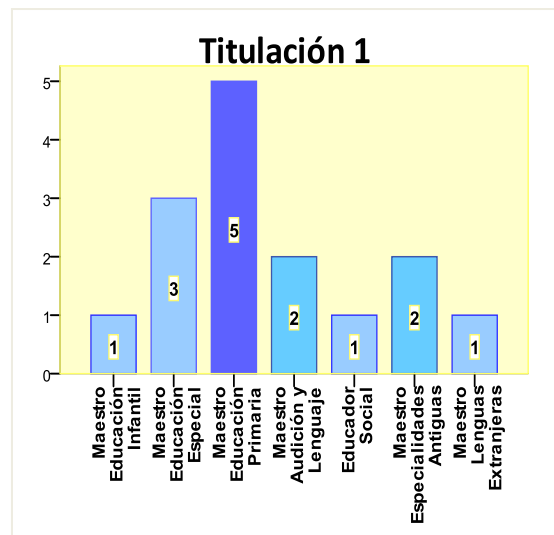


Gráfico 4. Estadísticos Titulación 1 Profesorado

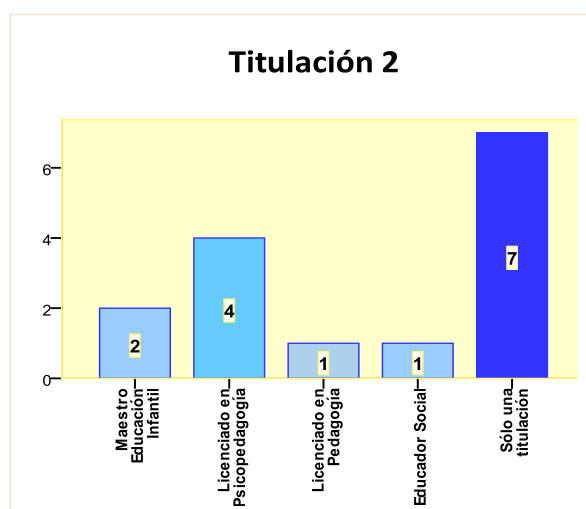


Gráfico 5. Estadísticos Titulación 2 Profesorado

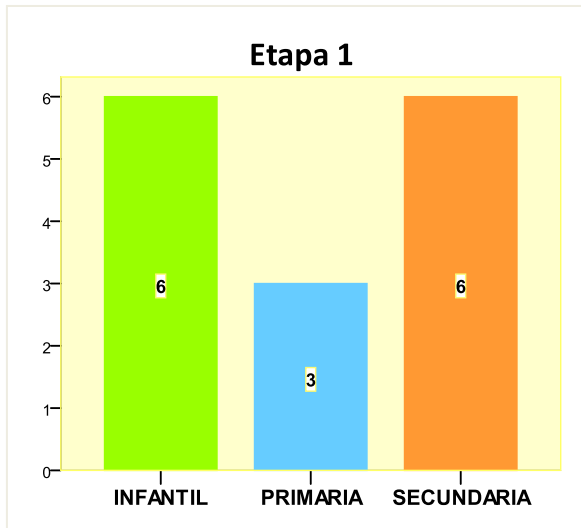


Gráfico 6. Estadísticos Etapa 1 Profesorado

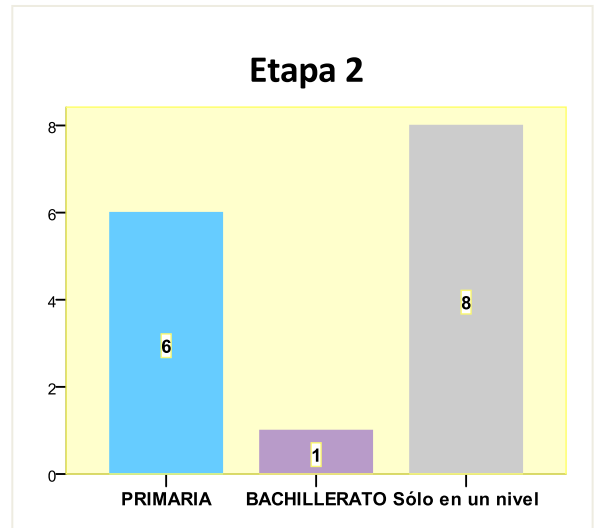


Gráfico 7. Estadísticos Etapa 2 Profesorado

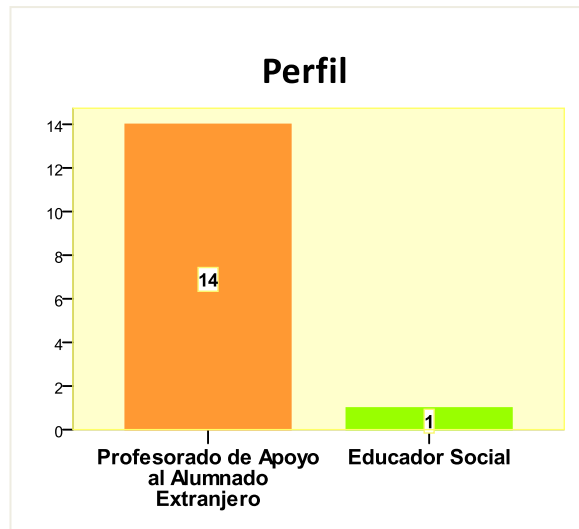


Gráfico 8. Estadísticos Perfil Profesorado

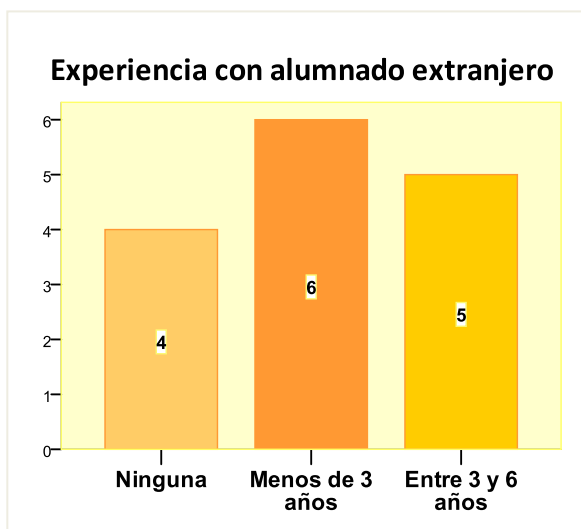


Gráfico 9. Estadísticos Experiencia Alumnado Extranjero

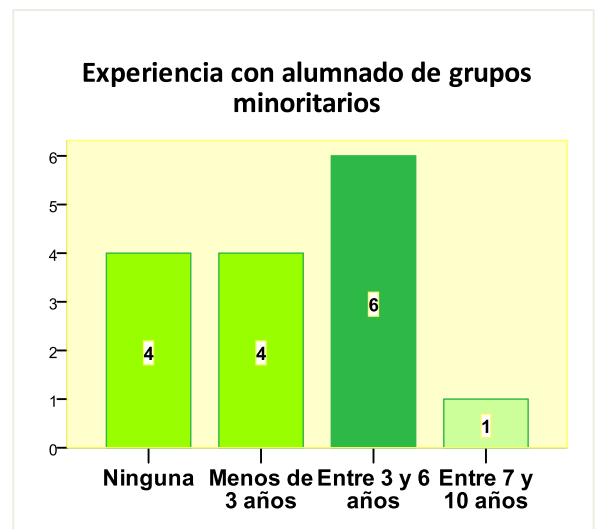


Gráfico 10. Estadísticos Experiencia Alumnado Minorías

De manera general, podemos extraer algunas de las características fundamentales de la muestra; de los 15 sujetos encuestados, 14 son *mujeres* y tan sólo uno de los sujetos es *hombre*, dato que puede resultar anecdótico o no si lo comparamos con estudios recientes sobre el fenómeno de la *feminización docente*. Con respecto al grupo de edad al que pertenecen, más de la mitad quedan incluidos en el grupo de *26 a 35 años*. En cuanto al número de titulaciones, contamos con el mismo número de sujetos que poseen una y dos titulaciones, cubriendo estos dos casos prácticamente la totalidad de la muestra.

La mayoría de los sujetos poseen como primera titulación *Educación Primaria* y entre los que poseen una segunda titulación, la más frecuente es *Psicopedagogía*, lo que nos indica que la mayoría elige para complementar sus estudios otros de nivel superior. Volviendo al dato de las titulaciones de partida, el número de titulados en especialidades de Magisterio desde las que tradicionalmente se viene abordando el trabajo específico de la Atención a la Diversidad, como son las especialidades de *Audición y Lenguaje* y de *Educación Especial*, iguala entre las dos mencionadas al número de Maestros de Primaria. Llama igualmente la atención que únicamente contemos con un *Maestro/a de Lenguas Extranjeras*, cuya formación podría ser la más orientada a la enseñanza de la lengua española al alumnado extranjero. En cuanto al perfil del profesorado, el único de los sujetos que forma parte del grupo de *Educación Social* no pertenece estrictamente al *Programa de Atención al Alumnado Inmigrante*, cuyos responsables son, sin excepciones, maestros/as. Sin embargo, este/a profesional accedió a realizar el cuestionario en lugar del *Maestro/a de Apoyo al Alumnado Inmigrante* del correspondiente centro -quien cursaba baja en el momento de la recogida de datos- al ser partícipe en dicho programa, en el que asume sus propias funciones y responsabilidades. Con respecto a la experiencia, los resultados expresan el mismo número de sujetos sin experiencia que con ella en el trabajo con *alumnado de origen extranjero* y con *alumnado de minorías étnicas y culturales*. La diferencia estriba en la distribución de los sujetos en torno a los años de experiencia en el trabajo con uno y otro colectivo, siendo superior el número de sujetos que cuenta con más de tres años de experiencia con el grupo de alumnado minoritario. Sin apresurarnos en este momento a ofrecer conclusiones al respecto, resultaría fácil relacionar este hecho con una presencia escolar del colectivo de etnia gitana –al que expresamente se refieren los resultados- más dilatada que la del alumnado de origen extranjero, coincidiendo incluso los sujetos pertenecientes a los grupos de edad superior quienes señalan una mayor experiencia de trabajo con el alumnado de minorías.

En cuanto a la Etapa en la que desempeñan su tarea profesional, más de la mitad del profesorado encuestado desarrolla su tarea en una única Etapa. Entre aquellos que desempeñan su labor en varias etapas podemos destacar que el profesorado que trabaja en Infantil lo hace también en Primaria, situación que no se reproduce a la inversa. En cuanto a la Etapa Secundaria, tan sólo uno de los sujetos desarrolla su tarea en el nivel de Bachillerato, coincidiendo con el perfil *Educador Social* y no con el de *Profesorado de Apoyo al Alumnado Inmigrante*.

Grupo de Expertos

Podemos concluir la descripción de la muestra refiriéndonos al grupo de expertos que igualmente contribuyó en la fase de recogida y análisis de la información. Estos 9 profesionales del ámbito de la educación fueron seleccionados por sus roles de asesores, orientadores o profesionales experimentados en el trabajo con alumnado de origen extranjero y minorías étnicas y culturales, siendo el requisito de esta selección la necesidad de incluir diferentes perfiles y diferentes zonas geográficas de la localidad.

Dadas las características de la técnica de recogida de datos empleada con este grupo, la entrevista y el grupo de discusión (focus group), y del análisis efectuado sobre los sujetos y sobre los datos aportados, recogemos a continuación los *atributos* de la muestra.

Casos (entrevistas/ FG)	Atributos				
	Centro de trabajo	Sexo	Edad	Localidad	Perfil Profesional
4	EOEP ^{47*}	No asignable	Entre 36 y 45	Almendralejo	Multidisciplinar
1	EOEP	Hombre	Entre 36 y 45	Olivenza	PTSC*
1	CPR*	Mujer	Entre 46 y 55	Almendralejo	Asesor/a Técnico Docente
1	UPE*	Mujer	Entre 46 y 55	Badajoz	Asesor/a Técnico Docente
1	CEIP*	Hombre	Entre 46 y 55	Almendralejo	Maestro/a Compensatoria
1	CEIP	Mujer	Entre 46 y 55	Badajoz	Maestro/a

Total: 9 sujetos entrevistados

Tabla 30. Atributos de la muestra de expertos del Estudio I

⁴⁷ EOEP: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica; PTSC: Personal Técnico de Servicios a la Comunidad; CPR: Centro de Profesores y Recursos; UPE: Unidad de Programas Educativos; CEIP: Centro Educativo de Infantil y Primaria.

El primero de los casos recogidos no puede analizarse como sujeto independiente al haberse desarrollado la entrevista de manera grupal. Los expertos pertenecientes al EOEP de Almendralejo decidieron no emitir opiniones individuales, sino opiniones corporativas, de manera que no procede aislar *sexo* y *edad* de los diferentes miembros.

Consideramos oportuno aclarar que el perfil multidisciplinar ha sido asignado con la pretensión de denominar a un grupo de profesionales integrado por varios Orientadores y un Técnico de Servicios a la Comunidad cuya pretensión ha sido ofrecer la respuesta más completa y global posible acerca del tema de la entrevista. A la vista de los datos, podemos extraer una participación de 9 profesionales – orientadores/as, maestros/as, técnico/a de servicios a la comunidad y asesores/as docentes- repartidos entre dos Equipos de Orientación, un Centro de Profesores y Recursos, dos Centros de Educación Infantil y Primaria y la Unidad de Programas Educativos de la Delegación Provincial de Badajoz. Al igual que en la muestra de profesorado, las localidades más recurrentes son Badajoz y Almendralejo. En esta muestra, el grupo de edad definitorio es el situado entre los 46 y los 55 años y el sexo de los entrevistados se encuentra más equilibrado.

Características muestrales del Estudio II. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente

La muestra de este estudio está constituida por profesorado de centros educativos de toda la región extremeña, con independencia de la existencia o no de programas específicos de atención al alumnado extranjero o similares implementados en su centro. En este estudio hemos contado con un total de 138 sujetos que han arrojado resultados válidos tras la aplicación del cuestionario; así como por un grupo de 40 expertos a quienes se realiza la entrevista: por un lado 34 asesores, orientadores y profesionales experimentados en el trabajo con alumnado de origen extranjero de diferentes localidades de Extremadura; por otro, 6 investigadores y docentes de educación superior de ámbito nacional e internacional, entre cuyas funciones se encuentra la formación de docentes.

En el caso del diseño cuantitativo se ha utilizado un muestreo aleatorio simple (probabilístico). En el caso del diseño cualitativo se ha aplicado la técnica de muestreo deliberado (no probabilístico).

Técnica cuantitativa	137 sujetos
Técnica cualitativa	40 sujetos
Total muestra	178 sujetos

Tabla 31. Muestra Estudio II

Además de la muestra describimos las principales características de la participación de los diferentes sujetos en este segundo estudio, relacionando cada uno de los grupos e individuos con la fase del proceso de investigación de la que han formado parte:

Estudio II. Tipo de muestreo: Mixto		
Muestra real inferior a la población objeto de estudio		
Participantes	Descripción	Fase del proceso de investigación
Grupo de Expertos	6 profesores del Dpto. de Ciencias de la Educación.	Fase II: Planificación Diseño y elaboración de instrumentos: revisión de cuestionario y entrevista
Profesorado (MUESTRA)	137 docentes.	Fase III: Trabajo de campo Recogida y análisis de datos: Cuestionario
Grupo de Expertos (MUESTRA)	40 profesionales del ámbito de la educación multicultural / trabajo con minorías.	Fase III: Trabajo de campo Recogida y análisis de datos: Entrevista

Tabla 32. Participantes en el Estudio II

Profesorado de centros educativos extremeños

En cuanto al profesorado que forma parte de la muestra, se trata de 137 docentes (maestros de centros de educación infantil y primaria, profesorado de secundaria) de Centros de Infantil, Primaria y Secundaria repartidos entre 56 localidades extremeñas (*Mapeo Estudio II*).

Localidad de los Centros		Porcentaje
1. AHILLONES (BADAJOZ)	1	0,73%
2. ARROYO DE LA LUEZ (CÁCERES)	1	0,73%
3. BADAJOZ	15	10,95%
4. BODONAL DE LA SIERRA (BADAJOZ)	1	0,73%
5. CABEZA DEL BUEY (BADAJOZ)	1	0,73%
6. CÁCERES	6	4,38%
7. CAMPANARIO (BADAJOZ)	1	0,73%
8. CASAS DE DON GÓMEZ (CÁCERES)	1	0,73%
9. CASAS DE MILLÁN (CÁCERES)	1	0,73%
10. CASATEJADA (CÁCERES)	1	0,73%
11. DON BENITO (BADAJOZ)	6	4,38%
12. FREGENAL DE LA SIERRA (BADAJOZ)	2	1,46%
13. FUENLABRADA DE LOS MONTES (BADAJOZ)	1	0,73%
14. FUENTE DE CANTOS (BADAJOZ)	4	2,92%
15. GALISTEO (CÁCERES)	2	1,46%
16. GARGANTA LA OLLA (CÁCERES)	1	0,73%
17. GARROVILLAS DE ALCONÉJAR (CÁCERES)	1	0,73%
18. GUAREÑA (BADAJOZ)	1	0,73%
19. JARAÍZ DE LA VERA (CÁCERES)	2	1,46%
20. JARANDILLA DE LA VERA (CÁCERES)	1	0,73%
21. LA ROCA DE LA SIERRA (BADAJOZ)	1	0,73%
22. LA ZARZA (BADAJOZ)	3	2,19%
23. LLERENA (BADAJOZ)	5	3,65%
24. LOGROSÁN (CÁCERES)	1	0,73%
25. LOSAR DE LA VERA (CÁCERES)	4	2,92%

Localidad de los Centros		Porcentaje
26. MALPARTIDA DE PLASENCIA (CÁCERES)	2	1,46%
27. MEDELLÍN	2	1,46%
28. MÉRIDA (BADAJOZ)	13	9,49%
29. MONTEHERMOSO (CÁCERES)	2	1,46%
30. MONTIJO (BADAJOZ)	2	1,46%
31. MORALEJA (CÁCERES)	2	1,46%
32. NAVALMORAL DE LA MATA (CÁCERES)	2	1,46%
33. NAVALVILLAR DE IBOR (CÁCERES)	1	0,73%
34. OLIVENZA (BADAJOZ)	3	2,19%
35. PINOFRANQUEADO (CÁCERES)	1	0,73%
36. PLASENCIA (CÁCERES)	2	1,46%
37. PUEBLA DE LA CALZADA (BADAJOZ)	2	1,46%
38. SALVATIERRA DE LOS BARROS (BADAJOZ)	1	0,73%
39. SAN PEDRO DE MÉRIDA (BADAJOZ)	1	0,73%
40. SEGURA DE LEÓN (BADAJOZ)	1	0,73%
41. SIRUELA (BADAJOZ)	5	3,65%
42. SOLANA DE LOS BARROS (BADAJOZ)	1	0,73%
43. TALAVÁN (CÁCERES)	1	0,73%
44. TALAYUELA (CÁCERES)	4	2,92%
45. TRUJILLANOS (BADAJOZ)	1	0,73%
46. TRUJILLO (CÁCERES)	1	0,73%
47. VALDEFUENTES (CÁCERES)	1	0,73%
48. VALENCIA DE ALCÁNTARA (CÁCERES)	3	2,19%
49. VALENCIA DEL MOMBUEY (BADAJOZ)	1	0,73%
50. VILAFRANCA DE LOS BARROS (BADAJOZ)	1	0,73%

Localidad de los Centros		Porcentaje
51. VILAFRANCO DEL GUADIANA (BADAJOZ)	1	0,73%
52. VILLAGONZALO (BADAJOZ)	2	1,46%
53. VILLANUEVA DE LA SERENA (BADAJOZ)	8	5,84%
54. VILLANUEVA DE LA VERA (CÁCERES)	3	2,19%
55. ZAFRA (BADAJOZ)	1	0,73%
56. ZAHÍNOS (BADAJOZ)	2	1,46%
Total	137	100

Tabla 33. Mapeo Estudio II

A partir de las variables Sexo (1), Edad (2), Experiencia de trabajo con alumnado de origen extranjero (3), Experiencia de trabajo con alumnado de minorías étnicas y culturales (4) se han obtenido los estadísticos de la muestra de profesorado, así:

	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
(1) Sexo del encuestado:	137	1,3942	,49046	,04190
(2) Edad:	137	2,9197	,65370	,05585
(3) Con alumnado de origen extranjero	111	3,4234	1,30419	,12379
(4) Con alumnado de minorías étnicas y culturales	109	3,5321	1,31634	,12608

Tabla 34. Estadísticas de muestra única de profesorado participante en el Estudio II

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
(1) Sexo del encuestado:	33,271	136	,000	1,39416	1,3113	1,4770
(2) Edad:	52,278	136	,000	2,91971	2,8093	3,0302
(3) Con alumnado de origen extranjero	27,656	110	,000	3,42342	3,1781	3,6687
(4) Con alumnado de minorías étnicas y culturales	28,014	108	,000	3,53211	3,2822	3,7820

Tabla 35. Prueba de muestra única de profesorado participante en el Estudio II

Para facilitar la interpretación del resto de los estadísticos de la muestra presentamos a continuación la representación gráfica de las frecuencias de las variables estudiadas.

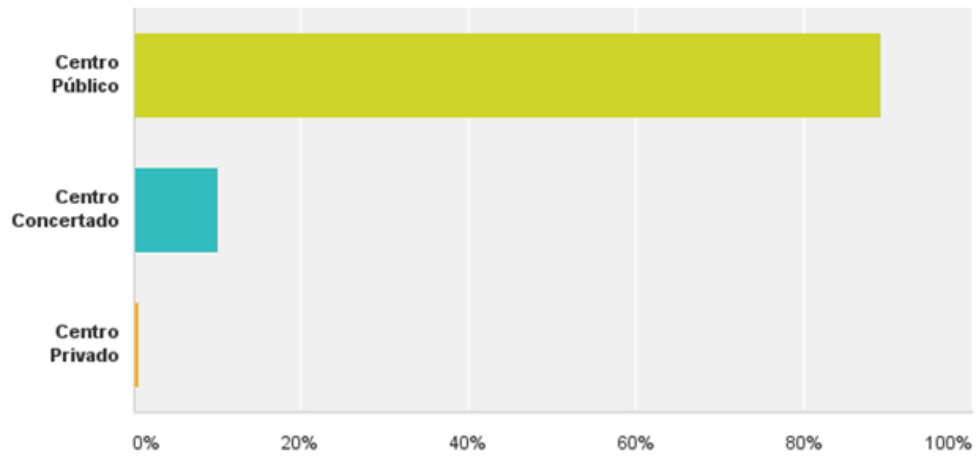


Gráfico 11. Titularidad del centro de pertenencia

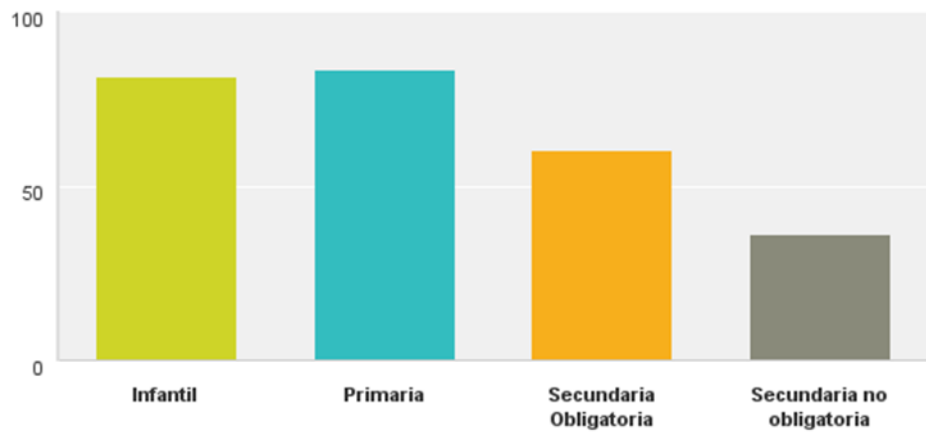


Gráfico 12. Niveles de enseñanza que se imparten en el centro

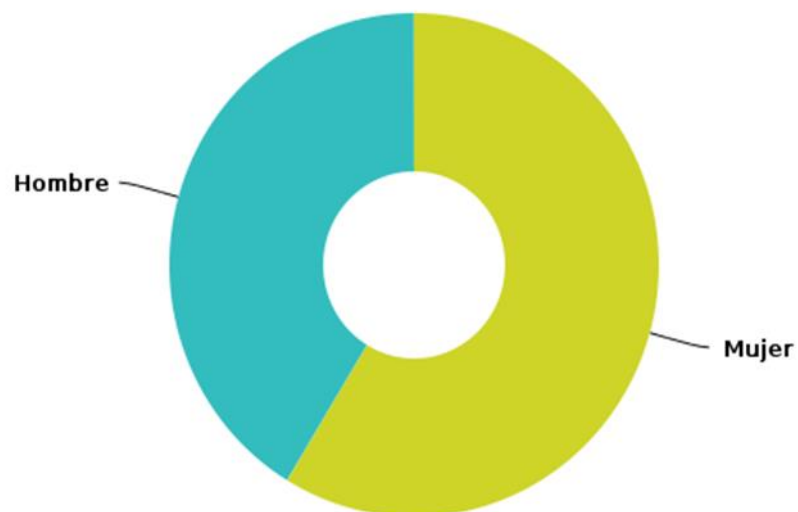


Gráfico 13. Titularidad del centro de pertenencia

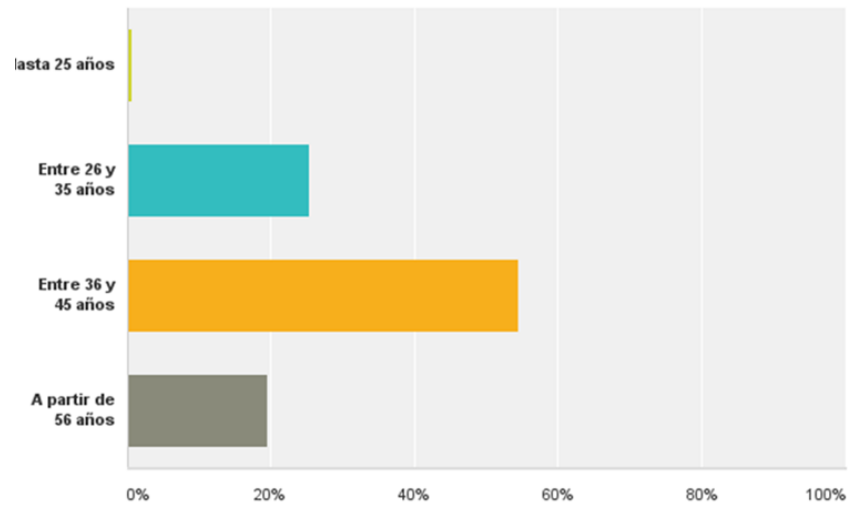


Gráfico 14. Edad

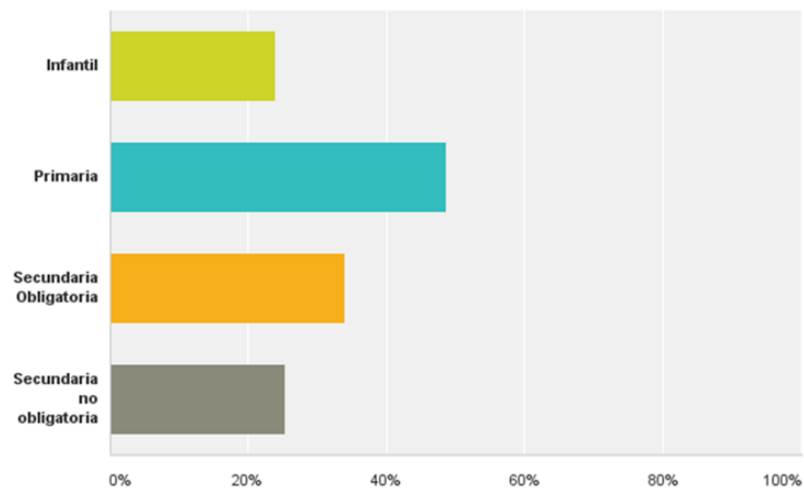


Gráfico 15. Nivel en el que imparte enseñanza

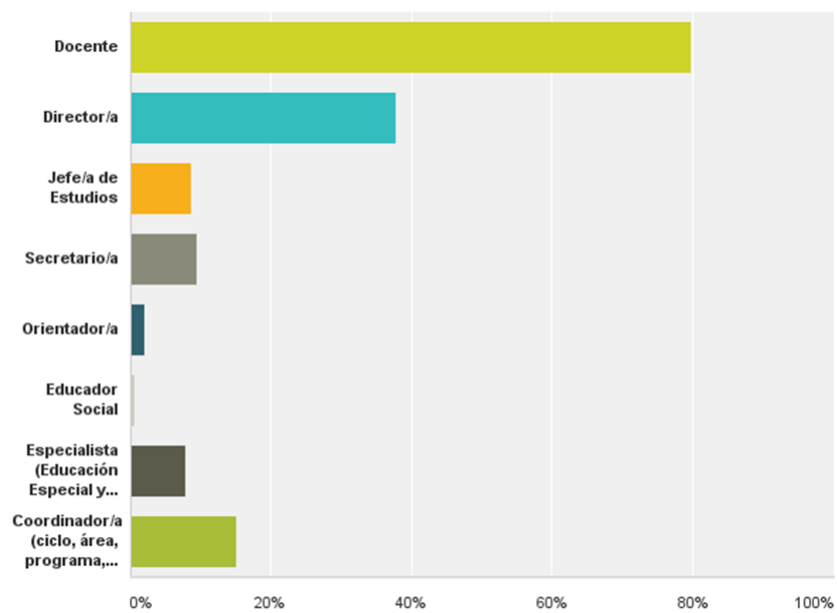


Gráfico 16. Función docente

A diferencia del primer estudio, la muestra no pertenece íntegramente a centros de titularidad pública, aunque sí en su mayoría, puesto que de los 137 encuestados, casi el 90% pertenecen a este tipo de centros. A excepción de un sujeto que desempeña su función en centro privado, el resto de la muestra lo hace en centro concertado. Con respecto al nivel de enseñanza de los centros educativos de los que proceden los sujetos, casi coinciden en un 60% los centros de Infantil y los centros de Primaria al tratarse en casi todos los casos de CEIP, esto es, centros que integran ambas etapas. Algo más del 40% de los sujetos pertenecen a centros de Secundaria, la mitad de los cuales sólo imparten la etapa de secundaria obligatoria, quedando un 26% de centros de secundaria que han remitido respuesta con las enseñanzas no obligatorias. En cuanto a la localidad de los sujetos, puede analizarse más pormenorizadamente en el gráfico reservado al “mapeo” del estudio. De manera general indicaremos que se ha producido mayor participación en la provincia de Badajoz que en la de Cáceres y que las localidades con mayor número de encuestas han sido, por orden de mayor participación: Badajoz, Mérida, Villanueva de la Serena y Cáceres empatando con Don Benito.

Con respecto a las características de los encuestados, obviamos la estadística de la “nacionalidad” ya que en todos los casos, salvo en el de un profesor marroquí, el resto de respuestas coincide con la española. De los 137 sujetos encuestados, 80 son *mujeres* y 47 son hombres y más de la mitad se encuadran en la franja de edad de *36 a 45 años*, siendo el siguiente grupo más numeroso el del casi 25% que se incluye en el grupo de *26 a 35 años*.

En cuanto al perfil del profesorado, el 23,91% desempeñan su labor docente en la etapa de Infantil, el 48,55% en la de Primaria, el 34,06% en la de Secundaria Obligatoria y el 25,36% restante en Bachillerato. Junto a esto, de los 137 encuestados, 110 únicamente guardan la función docente en sus respectivos centros, mientras que 77 de los encuestados comparten ésta con la función directiva (directores, jefes de estudio, secretario) y 22 con funciones de coordinación (ciclo, área, programa). Por otra parte, como especialistas, únicamente contamos con las respuestas de 3 Orientadores, 1 Educador Social y 11 Maestros de Educación Especial y/o Audición y Lenguaje. 79,71%. Finalmente, la mayor parte de los docentes encuestados afirman tener experiencia en el trabajo con alumnado extranjero (111 docentes) y con alumnado de minorías étnicas o culturales (109 docentes), en muchos de los casos coincidentes ambas experiencias. Ciertamente, sí resulta la gran mayoría de la muestra la que parece tener o haber tenido experiencia con la diversidad cultural, interés que ha podido motivar de algún modo su participación en el presente estudio.

Grupo de expertos

Podemos concluir la descripción de la muestra de este segundo estudio refiriéndonos al grupo de expertos que igualmente contribuyó en la fase de recogida y análisis de la información. Estos 40 profesionales del ámbito de la educación fueron seleccionados: por un lado como asesores, orientadores, profesionales experimentados en el trabajo con alumnado de origen extranjero de diferentes localidades de la región extremeña, grupo al que pertenecen 34 de los sujetos, con quienes se realizan 1 entrevista y 9 grupos de discusión (*focus group*); y por otro lado como investigadores y docentes de educación superior y concretamente impartiendo docencia en los títulos de formación de profesores/as de ámbito nacional e internacional, grupo al que pertenecen los 6 sujetos restantes y con quienes se realizan 1 entrevista y 2 grupos de discusión (*focus group*).

Dadas las características de la técnica de recogida de datos empleada con este grupo, la entrevista y el grupo de discusión (*focus group*), y del análisis efectuado sobre los sujetos y sobre los datos aportados, recogemos a continuación los *atributos* de la muestra.

Casos (entrevistas/ FG)	Atributos				
	Centro de trabajo	Sexo	Edad	Localidad	Perfil Profesional
3	Centro de Investigación	1 Hombre 2 Mujeres	A partir de 56 Entre 36 y 45	Berlanga de Duero (Soria)	Investigadores/ Docentes Universitarios
2	Centro de Investigación	Hombre	Entre 36 y 45 Entre 46 y 55	Temuco (Chile)	Investigadores/ Docentes Universitarios
1	Centro de Investigación	Hombre	Entre 36 y 45	Cáceres	Investigador/ Docente Universitario
4	CPR ⁴⁸	1 Hombre 3 Mujeres	Entre 46 y 55 Entre 36 y 45	Navalmoral de La Mata (Cáceres)	Asesor/a Técnico Docente
3	IES	1 Hombre 2 Mujeres	Entre 36 y 45 Entre 46 y 55	Talayuela (Cáceres)	2 Profesores de Secundaria 1 Maestro
4	IES	2 Hombres 2 Mujeres	Entre 36 y 45 Entre 46 y 55	Navalmoral de la Mata (Cáceres)	3 Profesores de Secundaria 1 Ed. Social

⁴⁸CPR: Centro de Profesores y Recursos; CEIP: Centro Educativo de Infantil y Primaria; EOEP: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica; PTSC: Personal Técnico de Servicios a la Comunidad; IES: Instituto de Educación Secundaria.

1	IES	Hombre	A partir de 56	Almendralejo (Badajoz)	Orientador
2	CEIP	1 Hombre 1 Mujer	A partir de 56	Talayuela (Cáceres)	Maestros
7	CEIP	2 Hombre 5 Mujer	Entre 26 y 35 Entre 36 y 45 Entre 46 y 55	Talayuela (Cáceres)	1 Maestro Primaria 6 Maestros Especialistas
3	CEIP	Mujer	Entre 26 y 35 Entre 46 y 55	Badajoz	3 Maestros Especialistas (PT y AL)
3	CEIP	1 Hombre 2 Mujer	Entre 26 y 35 Entre 36 y 45 Entre 46 y 55	Almendralejo (Badajoz)	2 Maestros 1 PTSC
7	EOEP	2 Hombre 5 Mujer	A partir de 56 Entre 36 y 45 Entre 46 y 55	Badajoz	Multidisciplinar (2 Pedagogos, 3 Psicólogos, 2 PTSC)

Total: 40 sujetos entrevistados

Tabla 36. Atributos de la muestra de expertos del Estudio II

Características muestrales del Estudio III. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis de la documentación institucional

En la selección de la muestra de este estudio vuelve a utilizarse un **muestreo deliberado (no probabilístico)** que además podríamos definir, por las circunstancias vinculadas al proceso de elección y diseño, como muestra de oportunidad al haber utilizado como fuente de la documentación objeto de análisis, parte de los centros implicados en las muestras de los estudios I y II. Así, hemos contado con los **17 centros** del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia de Badajoz del periodo investigado; y con los **5 centros** en los que hemos llevado a cabo las entrevistas y *focus group* en el segundo estudio, en las provincias de Cáceres y Badajoz, donde se escolariza un elevado número de alumnado extranjero y/o perteneciente a grupos minoritarios. Contamos finalmente para este estudio con **un total de 22 centros** de educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Técnica cualitativa	17+5 Centros Educativos
Total muestra	22 Centros Educativos

Tabla 37. Muestra Estudio III

Además de la muestra describimos las principales características de la participación de los diferentes sujetos en este segundo estudio, relacionando cada uno de los grupos e individuos con la fase del proceso de investigación de la que han formado parte:

Estudio III. Tipo de muestreo: No Probabilístico		
Participantes	Descripción	Fase del proceso de investigación
Grupo de Expertos	6 profesores del Dpto. de Ciencias de la Educación y 1 profesor del Dpto. de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura	Fase II: Planificación Diseño y elaboración de instrumentos: validación registro de análisis documental
Centros Educativos (MUESTRA)	24 centros educativos que escolarizan elevado número de alumnado extranjero y/o alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales	Fase III: Trabajo de campo Recogida y análisis de datos: Análisis documental de proyectos institucionales

Tabla 38. Participantes en el Estudio III

Centros Educativos

Una vez revisados diferentes informes censales y estadísticos, y los estudios y trabajos de investigación relacionados con la población escolar de origen extranjero, tanto de carácter Estatal como referidos a la Comunidad Autónoma de Extremadura y a la Provincia de Badajoz⁴⁹ -algunos de cuyos datos se han recogido en el capítulo del Marco Teórico-, se identifican una serie de datos relacionados con el *Programa de Atención al Alumnado Inmigrante* de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Badajoz, punto de partida para diseñar y seleccionar la muestra de estudio.

Los 17 centros educativos que participan en el estudio son los integrantes del *Programa de Atención al Alumnado Inmigrante*, que comenzó con carácter experimental durante el tercer trimestre del curso escolar 2007-2008 y cuyos recursos no sólo se mantuvieron, sino que se ampliaron para el curso 2008-2009. A partir del año 2009 comienzan a recabarse los

⁴⁹Cfr. Informe 4/2008 de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (publicado en febrero de 2009); Encuesta Nacional de Inmigrantes del INE, 2007 (publicada en julio de 2008); Barbolla Camarero, D. (2002). A mayor número de inmigrantes en las aulas, más racismo: estudio de un caso concreto (Actas del Congreso de Educación e Interculturalidad de la Junta de Extremadura); Jiménez García, J.J. (2007). Diversidad de alumnos inmigrantes en Extremadura, una realidad más cercana. *Revista de Estudios Extremeños*, (3), LXIII, 1521-1549; Rossel Granados, J. (2008). Experiencias de integración migratoria en Extremadura (Ponencia en Sigüenza, 17 de junio); Borrero López, R. (2009). La formación multicultural del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Permanente. El caso de Extremadura. *La Formación para el desarrollo de una sociedad intercultural* (Estudio Nº 52). Almería.

programas institucionales de estos centros, utilizando como oportunidad el proceso de encuesta del primero de los tres estudios de este trabajo. Completamos la muestra con los 5 centros en los que llevamos a cabo las entrevistas y focus group del segundo estudio, por tratarse igualmente de centros en los que se escolariza un elevado número de alumnado extranjero y/o perteneciente a minorías y en los que atiende especialmente la diversidad cultural de su alumnado.

Así, los equipos directivos de los centros han aportado a este estudio los datos referidos al alumnado de origen extranjero escolarizado, así como los *Planes de Acogida y Atención al Alumnado Inmigrante*, documentación institucional de los centros recogida como objeto de análisis. Como ya hemos apuntado, la característica común de este grupo de centros de las provincias de Badajoz y Cáceres es el número de alumnado de origen extranjero escolarizado en los mismos, con una única excepción en la que el alumnado mayoritario en el centro es de etnia gitana⁵⁰.

LOCALIDAD	CENTRO
ALMENDRALEJO (BADAJOZ)	CEIP JOSÉ DE ESPRONCEDA
ALMENDRALEJO (BADAJOZ)	CEIP MONTERO DE ESPINOSA
ALMENDRALEJO (BADAJOZ)	CEIP SAN FRANCISCO
ALMENDRALEJO (BADAJOZ)	CEIP SAN ROQUE
ALMENDRALEJO (BADAJOZ)	I.E.S. ARROYO HARNINA
ALMENDRALEJO (BADAJOZ)	I.E.S. SANTIAGO APOSTOL
BADAJOZ	CEIP MANUEL PACHECO
BADAJOZ	CEIP NTRA. SRA. DE BOTOA
BADAJOZ	CEIP SAN FERNANDO
BADAJOZ	CEIP STO. TOMÁS DE AQUINO

⁵⁰ La excepción a la que se hace referencia es el CEIP Manuel Pacheco de la localidad de Badajoz que con sólo tres alumnos de origen extranjero escolarizados en el curso 2008-2009, disfrutó del Programa de *Atención al Alumnado Inmigrante* habida cuenta de su elevado número de alumnado de etnia gitana. Ésta, junto a otras peculiaridades del contexto y de la población que en él se escolariza, le han convertido en el único centro educativo de la provincia perteneciente al Plan de *Centros de Atención Educativa Preferente de la localidad* (Instrucción de 16 de septiembre de 2002). Sus circunstancias se han erigido en argumento más que suficiente para la concesión del programa que, por otra parte, no deja de ofrecer un recurso cuyo fin último es trabajar por una educación intercultural, sin duda rasgo definitorio de este centro. Parecido es lo que ocurre en el Colegio Nuestra Señora del Pilar de Don Benito, donde el número de alumnos de minorías que recibe atención específica es mucho mayor que la cifra de alumnado extranjero, pero también cuenta como recurso con uno de los *maestros/as de apoyo al alumnado inmigrante*, aunque de manera compartida con otro de los centros del Programa.

LOCALIDAD	CENTRO
BADAJOS	I.E.S. CASTELAR
BADAJOS	I.E.S. SAN FERNANDO
BADAJOS	I.E.S. ZURBARÁN
DON BENITO (BADAJOS)	CEIP EL PILAR
OLIVENZA (BADAJOS)	I.E.S. PUENTE AJUDA
VALDELACALZADA (BADAJOS)	CEIP DÍAZ AMBRONA
VILLANUEVA DE LA SERENA (BADAJOS)	CEIP CRUZ DEL RÍO

Tabla 39. Relación de Centros Educativos Badajoz. Muestra Estudio III

LOCALIDAD	CENTRO
TALAYUELA (CÁCERES)	IES SAN MARTÍN
TALAYUELA (CÁCERES)	CEIP JUAN GÜELL
TALAYUELA (CÁCERES)	CEIP GONZALO ENCABO
NAVALMORAL DE LA MATA (CÁCERES)	IES AUGUSTÓBRIGA
NAVALMORAL DE LA MATA (CÁCERES)	IES ALBALAT

Tabla 40. Relación de Centros Educativos Cáceres. Muestra Estudio III

Tal y como muestran las siguientes tablas de frecuencias, la mayoría de los centros que nos aportan los proyectos educativos imparten las Etapas de Educación Infantil y Primaria con respecto a los centros que imparten Educación Secundaria. Por otra parte, la mayor parte de estos centros se encuentran en la provincia de Badajoz con respecto a la de Cáceres y atendiendo a la localidad concreta, las tres de mayor representatividad serían Badajoz y Almendralejo en primer orden y Talayuela en segundo orden.

Etapa Educativa de los Centros		Porcentaje	Localidad de los Centros		Porcentaje
CEIP	13	59,1	ALMENDRALEJO	6	27,27
IES	9	40,9	BADAJOS	6	27,27
<i>Total</i>	22	100,0	NAVALMORAL DE LA MATA	2	9,09
			OLIVENZA	1	4,5
			TALAYUELA	3	13,63
			VALDELACALZADA	1	4,5
			VVA DE LA SERENA	1	4,5
			<i>Total</i>	22	100,0

Tabla 41. Frecuencias Centros Educativos: Etapa y Localidad

3.3. Diseño de los instrumentos de recogida de datos

Tres son los instrumentos de recogida de datos empleados en el desarrollo de esta investigación, instrumentos que se vinculan independientemente con uno de los dos paradigmas complementarios desde los que se enfoca el trabajo. Describiremos, en primer lugar, la construcción del cuestionario como instrumento de recogida de datos afín al paradigma cuantitativo. A continuación, haremos lo mismo con la entrevista semiestructurada y con el registro de análisis documental, ambos vinculados al paradigma cualitativo. Para el diseño y desarrollo de todos y cada uno de los instrumentos se han tenido en cuenta los criterios de control (Bell, 2002) a los que nos iremos refiriendo como parte de la descripción de los diseños de cada uno de ellos. De manera sintética adelantamos en este punto algunas características relevantes del diseño de los instrumentos:

	<u>INSTRUMENTO I: CUESTIONARIO</u>	<u>INSTRUMENTO II: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</u>	<u>INSTRUMENTO III: REGISTRO DE CATEGORÍAS</u>
1. Técnica de investigación	Encuesta: aplicación de cuestionario	Entrevista semiestructurada: realización de entrevistas y <i>focus group</i>	Análisis documental: categorización y análisis de contenido
2. Vinculación Paradigma	Paradigma Cuantitativo	Paradigma Cualitativo	Paradigma Cualitativo
3. Vinculación Estudios del presente trabajo	Estudio I Estudio II	Estudio I Estudio II	Estudio III
4. Vinculación Fase del Diseño Met. y temporalización	Fase II y Fase III 2009 -2010; 2011-2013	Fase II y Fase III 2010; 2012-2013	Fase II y Fase III 2010-2012
5. Vinculación Tipo de Muestra	Profesores de la provincia de Badajoz	Grupo de Expertos de la provincia de Badajoz	Centros Educativos de la provincia de Badajoz
	Profesores de Extremadura	Grupo de Expertos de Extremadura, ámbito Nacional e Internacional	Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura
6. Pruebas de Fiabilidad y Validez	Fiabilidad (consistencia interna): Alfa de Cronbach		
	Validez de contenido: Juicio Experto y Prueba Lawshé	Validez de contenido: Juicio Experto y Prueba Lawshé	Validez de contenido: Juicio Experto y Prueba Lawshé
7. Software utilizado	Validez de constructo: Análisis factorial		
	IBM SPSS	IBM SPSS QSR NVIVO	IBM SPSS HOJA DE CÁLCULO EXCEL

Tabla 42. Descripción de los instrumentos de recogida y análisis de datos

3.3.1. Diseño de cuestionario

El objetivo general de este apartado pasa por describir la elaboración y validación del cuestionario: “Formación del Profesorado para la Educación Intercultural”. De manera específica nos proponemos también aquí analizar la validez de contenido y de constructo del cuestionario y analizar su fiabilidad.

Introducimos la descripción de este instrumento respondiendo a tres preguntas básicas para delimitar los aspectos iniciales a conocer.

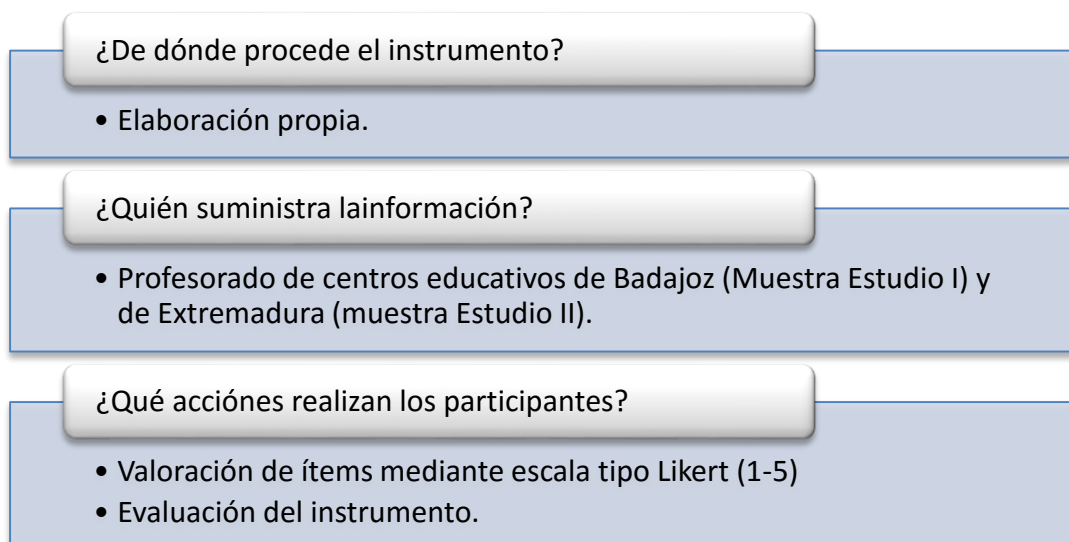


Ilustración 23. Descripción general cuestionario.

Una vez superadas estas cuestiones generales abordamos el procedimiento metodológico del diseño de las variables y su redacción en forma de ítems, así como a su posterior categorización en grupos que pretenden describir diferentes parcelas de la realidad estudiada de un modo teórico. Para ello, vamos a organizar esta exposición en diferentes fases:

Primera Fase: revisión, selección y adaptación de categorías e ítems

La construcción de los ítems fue producto de una intensa revisión bibliográfica, apoyando la redacción de los mismos en criterios de autoridad. Algunas de las fuentes empleadas para diseñar el cuestionario fueron, con respecto a la parte propiamente instrumental: Alaminos y Castejón (2006); Trianes, De la Morena e Infante (2006); Cubo (2006); Ramos (2006); Casas, Repullo y Donado (2003); Bell (2002); Buendía y cols. (1998). Con respecto a la selección de contenido para la redacción de los ítems, las principales han sido documentos de trabajo de la Inspección Educativa extremeña, informes y documentos del *Centro Nacional de Investigación y Educativa* y del *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación*, el informe sobre los resultados del “Estudio sobre la Inmigración y el Sistema Educativo Español” de la Fundación *Pfizer* (2008), los materiales del *Proyecto Atlántida*⁵¹ sobre interculturalidad y educación, así como referencias de autor, entre las que destacamos a García Guerra (2007) y Leiva Olivencia (2008a, 2008b).

⁵¹El *Proyecto Atlántida* está compuesto por un colectivo plural de profesionales de diferentes etapas y grupos de trabajo y centros: profesorado de infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas, profesorado de universidad; que pretende reflexionar sobre la problemática actual de la

De este primer diseño, se obtiene una batería compuesta por 95 ítems subdivididos, de preguntas cerradas valoradas mediante escala tipo Likert de 1 a 5 – de menor a mayor acuerdo con el enunciado propuesto-, tres categorías y gran heterogeneidad de escalas que se somete a juicio de expertos con el fin de redimensionarlo y garantizar la validez de contenido del instrumento.

Segunda Fase: validación de contenido

La validación del cuestionario ha implicado dos aspectos: la validez y la fiabilidad. Para determinar la validez, es decir, el grado en que un instrumento mide la variable que pretender medir, se empleó un juicio de expertos. En segundo lugar, se realizó la validez de constructo llevada a cabo con mediante la técnica de análisis factorial. Para estimar fiabilidad del instrumento, es decir, el grado en que su aplicación repetida a un mismo sujeto producirá resultados iguales, se empleó el Alfa de Cronbach. Este método de cálculo requiere una sola administración del instrumento de medición y permite determinar la consistencia interna del test, indicando la consistencia del constructo evaluado a través de los ítems de forma individual.

Validez	Métodos de control
<p>Validez de contenido: Se refiere a si el contenido de la prueba indica qué es lo que se está midiendo</p>	Juicio emitido por un grupo de expertos en la materia acerca de la correspondencia entre lo que mide la prueba y lo que pretende medir
<p>Validez de constructo: Se relaciona con el análisis de la estructura interna de la prueba (coherencia entre la estructura dimensional de la prueba empíricamente diseñada y la estructura teóricamente postulada)</p>	Análisis factorial
Fiabilidad	Métodos de control
<p>Fiabilidad de la consistencia interna: Asume que los ítems del instrumento miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados</p>	Alfa de Cronbach

Tabla 43. Validez y Fiabilidad del cuestionario (adaptación de Buendía, 2004 y Navas, 2001)

escuela pública, y proponer mejoras teniendo en cuenta la situación social, afectiva y económica tanto de los padres como de los profesores y alumnos, con la intención de desarrollar aquellos valores que favorezcan la organización y funcionamiento democráticos de la escuela. Entre los materiales consultados para el desarrollo de este instrumento cabe destacar: Interculturalidad y Educación. Un nuevo reto para la sociedad democrática (2003); La Convivencia Democrática y la disciplina escolar (2003); Protocolos de Convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares. La elaboración de planes de convivencia democrática y comunitaria desde el Proyecto Atlántida (2007).

Para el desarrollo de la validez de contenido se facilita a todos los jueces una plantilla (véase anexo, Doc. 4) junto con los objetivos, la estructura y el contenido de la prueba, las instrucciones para la cumplimentación del registro y, finalmente, las instrucciones para la devolución del mismo. El grupo de jueces estuvo formado por seis expertos, profesores/as del Departamento de Ciencias de la Educación y del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura. Para determinar la validez de contenido, a través del juicio de expertos, se utilizó la fórmula de Lawshe (1975) en la actualización propuesta por Tristán (2008), quien establece un valor mínimo de razón de validez de 0,62 para asegurar que los criterios de unanimidad no se deban al azar. Tras las aportaciones de todos los jueces, el cuestionario obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) de 0,82 y fueron eliminados los ítems que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Con estas modificaciones, conseguimos reducir los ítems de contenido de 181 a 143, simplificar significativamente las subdivisiones de dichos ítems y homogeneizar las escalas.

Var	5 (Esencial)	3 (Útil)	1 (No relevante)	CVR	CVR'	Var	5 (Esencial)	3 (Útil)	1 (No relevante)	CVR	CVR'
1.	6	0	0	1.00	1.00	92	4	1	1	0.33	0.67
2.	5	0	1	0.67	0.83	93	5	0	1	0.67	0.83
3.	6	0	0	1.00	1.00	94	4	1	0	0.33	0.67
4.	6	0	0	1.00	1.00	95	6	0	0	1.00	1.00
5.	4	2	0	0.33	0.67	96	6	0	0	1.00	1.00
6.	6	0	0	1.00	1.00	97	3	1	2	0.00	0.50
7.	5	1	0	0.67	0.83	98	6	0	0	1.00	1.00
8.	4	2	0	0.33	0.67	99	5	0	1	0.67	0.83
9.	5	1	0	0.67	0.83	100	6	0	0	1.00	1.00
10.	5	1	0	0.67	0.83	101	6	0	0	1.00	1.00
11.	6	1	0	0.67	0.83	102	4	2	0	0.33	0.67
12.	5	0	0	1.00	1.00	103	6	0	0	1.00	1.00
13.	6	1	0	0.67	0.83	104	5	1	0	0.67	0.83
14.	5	1	2	0.00	0.50	105	4	2	0	0.33	0.67
15.	3	2	0	0.33	0.67	106	5	1	0	0.67	0.83
16.	4	0	0	1.00	1.00	107	5	1	0	0.67	0.83
17.	6	0	0	1.00	1.00	108	6	1	0	0.67	0.83
18.	6	1	0	0.67	0.83	109	5	0	0	1.00	1.00
19.	5	1	0	0.67	0.83	110	6	1	0	0.67	0.83
20.	5	1	0	0.67	0.83	111	5	1	2	0.00	0.50
21.	6	0	0	1.00	1.00	112	3	2	0	0.33	0.67
22.	4	1	1	0.33	0.67	113	4	0	0	1.00	1.00
23.	5	0	1	0.67	0.83	114	6	0	0	1.00	1.00
24.	4	1	0	0.33	0.67	115	6	1	0	0.67	0.83
25.	6	0	0	1.00	1.00	116	5	1	0	0.67	0.83
26.	6	0	0	1.00	1.00	117	5	1	0	0.67	0.83
27.	3	1	2	0.00	0.50	118	6	0	0	1.00	1.00
28.	6	0	0	1.00	1.00	119	4	1	1	0.33	0.67
29.	5	0	1	0.67	0.83	120	5	0	1	0.67	0.83
30.	6	0	0	1.00	1.00	121	4	1	0	0.33	0.67
31.	6	0	0	1.00	1.00	122	6	0	0	1.00	1.00
32.	4	2	0	0.33	0.67	123	6	0	0	1.00	1.00
33.	6	0	0	1.00	1.00	124	3	1	2	0.00	0.50
34.	5	1	0	0.67	0.83	125	6	0	0	1.00	1.00
35.	4	2	0	0.33	0.67	126	5	0	1	0.67	0.83
36.	5	1	0	0.67	0.83	127	6	0	0	1.00	1.00

Var	5 (Esencial)	3 (Útil)	1 (No relevante)	CVR	CVR'	Var	5 (Esencial)	3 (Útil)	1 (No relevante)	CVR	CVR'
37.	5	1	0	0.67	0.83	128	6	0	0	1.00	1.00
38.	6	1	0	0.67	0.83	129	4	2	0	0.33	0.67
39.	5	0	0	1.00	1.00	130	6	0	0	1.00	1.00
40.	6	1	0	0.67	0.83	131	5	1	0	0.67	0.83
41.	5	1	2	0.00	0.50	132	4	2	0	0.33	0.67
42.	3	2	0	0.33	0.67	133	5	1	0	0.67	0.83
43.	4	0	0	1.00	1.00	134	5	1	0	0.67	0.83
44.	6	0	0	1.00	1.00	135	6	1	0	0.67	0.83
45.	6	1	0	0.67	0.83	136	5	0	0	1.00	1.00
46.	5	1	0	0.67	0.83	137	6	1	0	0.67	0.83
47.	5	1	0	0.67	0.83	138	5	1	2	0.00	0.50
48.	6	0	0	1.00	1.00	139	3	2	0	0.33	0.67
49.	4	1	1	0.33	0.67	140	4	0	0	1.00	1.00
50.	5	0	1	0.67	0.83	141	6	0	0	1.00	1.00
51.	4	1	0	0.33	0.67	142	6	1	0	0.67	0.83
52.	6	0	0	1.00	1.00	143	5	1	0	0.67	0.83
53.	6	0	0	1.00	1.00	144	5	1	0	0.67	0.83
54.	3	1	2	0.00	0.50	145	6	0	0	1.00	1.00
55.	6	0	0	1.00	1.00	146	4	1	1	0.33	0.67
56.	5	0	1	0.67	0.83	147	5	0	1	0.67	0.83
57.	6	0	0	1.00	1.00	148	4	1	0	0.33	0.67
58.	6	0	0	1.00	1.00	149	6	0	0	1.00	1.00
59.	4	2	0	0.33	0.67	150	6	0	0	1.00	1.00
60.	6	0	0	1.00	1.00	151	3	1	2	0.00	0.50
61.	5	1	0	0.67	0.83	152	6	0	0	1.00	1.00
62.	4	2	0	0.33	0.67	153	5	0	1	0.67	0.83
63.	5	1	0	0.67	0.83	154	6	0	0	1.00	1.00
64.	5	1	0	0.67	0.83	155	6	0	0	1.00	1.00
65.	6	1	0	0.67	0.83	156	4	2	0	0.33	0.67
66.	5	0	0	1.00	1.00	157	6	0	0	1.00	1.00
67.	6	1	0	0.67	0.83	158	5	1	0	0.67	0.83
68.	5	1	2	0.00	0.50	159	4	2	0	0.33	0.67
69.	3	2	0	0.33	0.67	160	5	1	0	0.67	0.83
70.	4	0	0	1.00	1.00	161	5	1	0	0.67	0.83
71.	6	0	0	1.00	1.00	162	6	1	0	0.67	0.83
72.	6	1	0	0.67	0.83	163	5	0	0	1.00	1.00
73.	6	0	0	1.00	1.00	164	6	1	0	0.67	0.83
74.	5	0	1	0.67	0.83	165	5	1	2	0.00	0.50
75.	6	0	0	1.00	1.00	166	3	2	0	0.33	0.67
76.	6	0	0	1.00	1.00	167	4	0	0	1.00	1.00
77.	4	2	0	0.33	0.67	168	6	0	0	1.00	1.00
78.	6	0	0	1.00	1.00	169	6	1	0	0.67	0.83
79.	5	1	0	0.67	0.83	170	5	1	0	0.67	0.83
80.	4	2	0	0.33	0.67	171	5	1	0	0.67	0.83
81.	5	1	0	0.67	0.83	172	6	0	0	1.00	1.00
82.	5	1	0	0.67	0.83	173	4	1	1	0.33	0.67
83.	6	1	0	0.67	0.83	174	5	0	1	0.67	0.83
84.	5	0	0	1.00	1.00	175	4	1	0	0.33	0.67
85.	6	1	0	0.67	0.83	176	6	0	0	1.00	1.00
86.	5	1	2	0.00	0.50	177	6	0	0	1.00	1.00
87.	3	2	0	0.33	0.67	178	3	1	2	0.00	0.50
88.	4	0	0	1.00	1.00	179	6	0	0	1.00	1.00
89.	6	0	0	1.00	1.00	180	5	0	1	0.67	0.83
90.	6	1	0	0.67	0.83	181	6	0	0	1.00	1.00
91.	5	1	0	0.67	0.83	SUMA	921	120	46	1087	1087
TODOS LOS ÍTEMS									CVI	0.62	0.81
ÍTEMS ACEPTABLES									CVI	1	0.78

Tabla 44. CVI a partir de la prueba de Lawshe (1975) adaptada pro Tristán (2008)

Las categorías en torno a las cuales se aglutinan los ítems de contenido pasan de tres a las cinco siguientes: *Apoyo educativo*; *El profesorado* (desempeño profesional y formación); *El trabajo de área y aula*; y *La convivencia escolar. Comunidad Educativa y participación*.

En cuanto a las escalas, la homogenización ha sido muy considerable, más aún si tenemos en cuenta que, como refleja la segunda de las tablas presentadas, la mayor parte de los ítems se relacionan con una sola de ellas (*1 Nada de acuerdo*; *2 Poco de acuerdo*; *3 Algo de acuerdo*; *4 Bastante de acuerdo*; *5 Totalmente, de acuerdo*), respondiendo las tres restantes a la necesidad de acomodar la escala al tipo de enunciado propuesto, como ya habíamos adelantado.

La siguiente tabla presenta la descripción de los elementos del cuestionario.; así, en un total de 74 ítems o enunciados (que se detallan específicamente en el anexo Doc. 5 en el que se recoge la primera versión validada del cuestionario): 10 serían identificativos, 58 de contenido y 6 de evaluación. Si hablamos de variables, los ítems dan lugar a un total de 156: 13 correspondientes a los ítems de identificación y 143 a los ítems de contenido.

Elementos ⁵²	Total	Parcial	Tipo ⁵³	Denominación	Descripción
Ítems cuestionario	74	10	I		Véase apartado <i>Datos de Identificación</i> del cuestionario (anexo)
		58	Ct		Véanse pp. 1-9 del cuestionario (anexo)
		6	Ev		Véase p. 10 del cuestionario (anexo)
Variables	156	13	I	<i>Fechaumpl</i>	(anexo)
				<i>Centro</i>	
				<i>Tipocentro</i>	
				<i>Localidad</i>	
				<i>Sexo</i>	
				<i>Edad</i>	
				<i>Nacionalidad</i>	
				<i>Num_titul</i>	
				<i>Titulac1</i>	
				<i>Titulac2</i>	
				<i>Nivel1</i>	
				<i>Nivel2</i>	
				<i>Perfil</i>	
		143	Ct	<i>Ítem1_1</i>	
				<i>Ítem1_2</i>	
				<i>Ítem2_1</i>	
				<i>Ítem2_2</i>	
				<i>Ítem2_3</i>	
				<i>Ítem2_4</i>	

⁵² Ítem del cuestionario se refiere a cada uno de los enunciados generales del cuestionario (sin tener en cuenta las diferentes opciones), es decir, al cuestionario en el formato en el que se presenta al encuestado.

⁵³ I: Identificación; Ct: Contenido; Ev: Evaluación //C1: Categoría 1; C2: Categoría 2; etc. // E1: Escala 1; E2: Escala 2; etc.

Elementos ⁵²	Total	Parcial	Tipo ₅₃	Denominación	Descripción
				Ítem2_5	
				Ítem3_1	
				Ítem3_2	
				Ítem4	
				Ítem5	
				Ítem6_1	
				Ítem6_2	
				Ítem6_3	
				Ítem7	
				Ítem8	
				Ítem9	
				Ítem10	
				Ítem11_1	
				Ítem11_2	
				Ítem12	
				Ítem13_1	
				Ítem13_2	
				Ítem13_3	
				Ítem13_4	
				Ítem13_5	
				Ítem14	
				Ítem15_1	
				Ítem15_2	
				Ítem16_1	
				Ítem16_2	
				Ítem16_3	
				Ítem16_4	
				Ítem16_5	
				Ítem16_6	
				Ítem16_7	
				Ítem16_8	
				Ítem17_1	
				Ítem17_2	
				Ítem17_3	
				Ítem17_4	
				Ítem17_5	
				Ítem17_6	
				Ítem17_7	
				Ítem18	
				Ítem19	
				Ítem20	
				Ítem21_1	
				Ítem21_2	
				Ítem21_3	
				Ítem21_4	
				Ítem21_5	
				Ítem22_1a	
				Ítem22_1b	
				Ítem22_1c	
				Ítem22_1d	
				Ítem22_1e	
				Ítem22_1f	
				Ítem22_1g	
				Ítem22_2	
				Ítem22_3	
				Ítem22_4	
				Ítem22_5	
				Ítem23_1	
				Ítem23_2	
				Ítem23_3	
				Ítem23_4	
				Ítem24	
				Ítem25_1	
				Ítem25_2	
				Ítem25_3	
				Ítem25_4	
				Ítem26	

Elementos ⁵²	Total	Parcial	Tipo ₅₃	Denominación	Descripción
				Ítem27	
				Ítem28_1	
				Ítem28_2	
				Ítem28_3	
				Ítem29	
				Ítem30	
				Ítem31_1	
				Ítem31_2	
				Ítem32	
				Ítem33_1	
				Ítem33_2	
				Ítem33_3	
				Ítem33_4	
				Ítem33_5	
				Ítem34_1	
				Ítem34_2	
				Ítem34_3	
				Ítem35	
				Ítem36_1	
				Ítem36_2	
				Ítem36_3	
				Ítem37	
				Ítem38_1	
				Ítem38_2	
				Ítem38_3	
				Ítem38_4	
				Ítem39	
				Ítem40	
				Ítem41	
				Ítem42	
				Ítem43	
				Ítem44	
				Ítem45_1	
				Ítem45_2	
				Ítem45_3	
				Ítem45_4	
				Ítem46	
				Ítem47_1	
				Ítem47_2	
				Ítem47_3	
				Ítem48	
				Ítem49_1	
				Ítem49_2	
				Ítem50_1	
				Ítem50_2	
				Ítem51_1	
				Ítem51_2	
				Ítem51_3	
				Ítem51_4	
				Ítem52_1	
				Ítem52_2	
				Ítem52_3	
				Ítem52_4	
				Ítem53	
				Ítem54_1	
				Ítem54_2	
				Ítem54_3	
				Ítem54_4	
				Ítem54_5	
				Ítem54_6	
				Ítem55_1	
				Ítem55_2	
				Ítem55_3	
				Ítem55_4	
				Ítem56_1	
				Ítem56_2	
				Ítem57_1	

Elementos ⁵²	Total	Parcial	Tipo ₅₃	Denominación	Descripción
				Ítem57_2	
				Ítem58_1	
				Ítem58_2	
Categorías	5		C1	Apoyo educativo	
			C2	El profesorado (desempeño profesional y formación)	
			C3	El trabajo de área y aula	
			C4	La convivencia escolar	
			C5	Comunidad Educativa y participación	
Escalas	4		E1	1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo	
			E2	Sí; No	
			E3	1 Ninguna; 2 Menos de 3años; 3 Entre 3 y 6 años; 4 Entre 7 y 10 años; 5 A partir de 11 años	
			E4	1 Nunca; 2 Casi nunca; 3 Alguna vez; 4 Frecuentemente; 5 Continuamente	

Tabla 45. Elementos principales en el proceso de construcción del cuestionario

La siguiente tabla, pretende reflejar la vinculación entre los diferentes elementos del cuestionario:

Nº	Ítem	Tipo			Categoría					Escala				
		I	Ct	Ev	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
1.	<i>Fechacumpl</i>	X												
2.	<i>Centro</i>	X												
3.	<i>Tipocentro</i>	X												
4.	<i>Localidad</i>	X												
5.	<i>Sexo</i>	X												
6.	<i>Edad</i>	X												
7.	<i>Nacionalidad</i>	X												
8.	<i>Num_titul</i>	X												
9.	<i>Titulac1</i>	X												
10.	<i>Titulac2</i>	X												
11.	<i>Nivel1</i>	X												
12.	<i>Nivel2</i>	X												
13.	<i>Perfil</i>	X												
14.	<i>Ítem1_1</i>		X		X						X			
15.	<i>Ítem1_2</i>		X		X						X			
16.	<i>Ítem2_1</i>		X		X						X			
17.	<i>Ítem2_2</i>		X		X						X			
18.	<i>Ítem2_3</i>		X		X						X			
19.	<i>Ítem2_4</i>		X		X						X			
20.	<i>Ítem2_5</i>		X		X						X			
21.	<i>Ítem3_1</i>		X		X						X			
22.	<i>Ítem3_2</i>		X		X						X			
23.	<i>Ítem4</i>		X		X						X			
24.	<i>Ítem5</i>		X		X						X			
25.	<i>Ítem6_1</i>		X		X						X			
26.	<i>Ítem6_2</i>		X		X						X			
27.	<i>Ítem6_3</i>		X		X						X			
28.	<i>Ítem7</i>		X		X						X			
29.	<i>Ítem8</i>		X		X						X			
30.	<i>Ítem9</i>		X		X						X			
31.	<i>Ítem10</i>		X		X							X		
32.	<i>Ítem11_1</i>		X			X							X	
33.	<i>Ítem11_2</i>		X			X							X	
34.	<i>Ítem12</i>		X			X								X
35.	<i>Ítem13_1</i>		X			X								X
36.	<i>Ítem13_2</i>		X			X								X
37.	<i>Ítem13_3</i>		X			X								X
38.	<i>Ítem13_4</i>		X			X								X
39.	<i>Ítem13_5</i>		X			X								X
40.	<i>Ítem14</i>		X			X								X
41.	<i>Ítem15_1</i>		X			X					X			
42.	<i>Ítem15_2</i>		X			X					X			
43.	<i>Ítem16_1</i>		X			X					X			
44.	<i>Ítem16_2</i>		X			X					X			
45.	<i>Ítem16_3</i>		X			X					X			
46.	<i>Ítem16_4</i>		X			X					X			
47.	<i>Ítem16_5</i>		X			X					X			
48.	<i>Ítem16_6</i>		X			X					X			
49.	<i>Ítem16_7</i>		X			X					X			
50.	<i>Ítem16_8</i>		X			X					X			
51.	<i>Ítem17_1</i>		X			X					X			
52.	<i>Ítem17_2</i>		X			X					X			
53.	<i>Ítem17_3</i>		X			X					X			

Nº	Ítem	Tipo			Categoría					Escala				
		I	Ct	Ev	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
54.	Ítem17_4		X			X					X			
55.	Ítem17_5		X			X					X			
56.	Ítem17_6		X			X					X			
57.	Ítem17_7		X			X					X			
58.	Ítem18		X			X					X			
59.	Ítem19		X			X					X			
60.	Ítem20		X			X					X			
61.	Ítem21_1		X			X					X			
62.	Ítem21_2		X			X					X			
63.	Ítem21_3		X			X					X			
64.	Ítem21_4		X			X					X			
65.	Ítem21_5		X			X					X			
66.	Ítem22_1a		X			X					X			
67.	Ítem22_1b		X			X					X			
68.	Ítem22_1c		X			X					X			
69.	Ítem22_1d		X			X					X			
70.	Ítem22_1e		X			X					X			
71.	Ítem22_1f		X			X					X			
72.	Ítem22_1g		X			X					X			
73.	Ítem22_2		X			X					X			
74.	Ítem22_3		X			X					X			
75.	Ítem22_4		X			X					X			
76.	Ítem22_5		X			X					X			
77.	Ítem23_1		X			X					X			
78.	Ítem23_2		X			X					X			
79.	Ítem23_3		X			X					X			
80.	Ítem23_4		X			X					X			
81.	Ítem24		X					X			X			
82.	Ítem25_1		X					X			X			
83.	Ítem25_2		X					X			X			
84.	Ítem25_3		X					X			X			
85.	Ítem25_4		X					X			X			
86.	Ítem26		X					X			X			
87.	Ítem27		X					X			X			
88.	Ítem28_1		X					X			X			
89.	Ítem28_2		X					X			X			
90.	Ítem28_3		X					X			X			
91.	Ítem29		X					X			X			
92.	Ítem30		X					X			X			
93.	Ítem31_1		X					X			X			
94.	Ítem31_2		X					X			X			
95.	Ítem32		X					X			X			
96.	Ítem33_1		X						X		X			
97.	Ítem33_2		X						X		X			
98.	Ítem33_3		X						X		X			
99.	Ítem33_4		X						X		X			
100.	Ítem33_5		X						X		X			
101.	Ítem34_1		X						X		X			
102.	Ítem34_2		X						X		X			
103.	Ítem34_3		X						X		X			
104.	Ítem35		X						X		X			
105.	Ítem36_1		X						X		X			
106.	Ítem36_2		X						X		X			
107.	Ítem36_3		X						X		X			
108.	Ítem37		X						X		X			
109.	Ítem38_1		X						X		X			
110.	Ítem38_2		X						X		X			
111.	Ítem38_3		X						X		X			
112.	Ítem38_4		X						X		X			

Nº	Ítem	Tipo			Categoría					Escala			
		I	Ct	Ev	1	2	3	4	5	1	2	3	4
113.	Ítem39		X					X		X			
114.	Ítem40		X					X		X			
115.	Ítem41		X					X		X			
116.	Ítem42		X					X		X			
117.	Ítem43		X					X		X			
118.	Ítem44		X					X		X			
119.	Ítem45_1		X					X		X			
120.	Ítem45_2		X					X		X			
121.	Ítem45_3		X					X		X			
122.	Ítem45_4		X					X		X			
123.	Ítem46		X					X		X			
124.	Ítem47_1		X					X		X			
125.	Ítem47_2		X					X		X			
126.	Ítem47_3		X					X		X			
127.	Ítem48		X						X				X
128.	Ítem49_1		X						X				X
129.	Ítem49_2		X						X				X
130.	Ítem50_1		X						X				X
131.	Ítem50_2		X						X				X
132.	Ítem51_1		X						X				X
133.	Ítem51_2		X						X				X
134.	Ítem51_3		X						X				X
135.	Ítem51_4		X						X				X
136.	Ítem52_1		X						X				X
137.	Ítem52_2		X						X				X
138.	Ítem52_3		X						X				X
139.	Ítem52_4		X						X				X
140.	Ítem53		X						X	X			
141.	Ítem54_1		X						X	X			
142.	Ítem54_2		X						X	X			
143.	Ítem54_3		X						X	X			
144.	Ítem54_4		X						X	X			
145.	Ítem54_5		X						X	X			
146.	Ítem54_6		X						X	X			
147.	Ítem55_1		X						X	X			
148.	Ítem55_2		X						X	X			
149.	Ítem55_3		X						X	X			
150.	Ítem55_4		X						X	X			
151.	Ítem56_1		X						X	X			
152.	Ítem56_2		X						X	X			
153.	Ítem57_1		X						X	X			
154.	Ítem57_2		X						X	X			
155.	Ítem58_1		X						X	X			
156.	Ítem58_2		X						X	X			
TOTAL ES	156	13/1	143/		18/	49/	15/	31/	30/	120/	1/	2/	20/
		56	156		143	143	143	143	143	134	134	134	134
		156			143					143			

Tabla 46. Vinculación de los elementos del cuestionario durante el proceso de construcción

Tercera Fase: prueba piloto

Tras la elaboración de esta nueva versión, procurando un formato claro, sencillo y atractivo para los expertos que garantizara uno de los aspectos más cualitativos de la validez, la “validez facial” (ver anexos, Doc. 5), se realizó una prueba piloto, contando con cuatro colegas de perfiles y características acordes al tipo de muestra, que se prestaron a realizar el

cuestionario. La finalidad principal era garantizar la funcionalidad del instrumento, su comprensibilidad, su claridad y una duración no superior a veinte minutos. La evaluación positiva de todos estos aspectos fue unánime, por lo que procedimos a la aplicación del instrumento a la primera muestra (Estudio I).

Cuarta Fase: aplicaciones

A fin de analizar la consistencia interna del cuestionario, se llevó a cabo una primera aplicación en la cual participaron 17 docentes. Una vez establecidas las puntuaciones totales, efectuamos un análisis de las respuestas para determinar qué ítems eran los más adecuados para formar parte de la escala definitiva y, en un próximo estudio, poder generalizar los resultados a través de investigaciones en muestras más amplias. Los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario fueron analizados estadísticamente con el paquete SPSS, lo cual quedará mejor explicado en el capítulo destinado a los resultados. Para determinar la validez de constructo se utilizó la técnica del análisis factorial. En esta primera aplicación se decide renunciando a una de las ventajas que ofrecen los diseños por encuesta, al entregar y recoger personalmente los cuestionarios a los sujetos de la muestra, compensando una de las principales desventajas de esta técnica, como es la ausencia de respuesta por parte de un considerable porcentaje de la población. Este hecho, además de permitirnos explicar los objetivos de la investigación personalmente y responder a cuestiones sobre los mismos, ha ofrecido la posibilidad de complementar las instrucciones incluidas en el cuestionario, a través de la demanda, en su caso, de aclaraciones por parte de los encuestados tras una primera lectura general del cuestionario por su parte. De este modo, se ha reducido aún más la posibilidad de introducir sesgos con respecto a la interpretación de los ítems, lo cual habría minado la validez del instrumento. Prácticamente la totalidad de los participantes realizaron el cuestionario, previa cita concertada, durante esta primera toma de contacto. En los tres únicos casos en los que no pudo cumplimentarse el cuestionario en esta primera visita, se concretó una fecha para su recogida. La totalidad de la muestra consideró que no era necesario que la encuestadora abandonara la sala, aspecto que se les preguntaba antes de iniciar su cumplimentación para evitar posibles sesgos.

Otro objetivo esencial en este punto era estimar la fiabilidad total de la escala, para lo cual determinamos el coeficiente de consistencia interna *Alfa de Cronbach* sobre 123 elementos⁵⁴. La prueba Alfa nos permite afirmar matemáticamente si el instrumento es fiable

⁵⁴ Han sido extraídos los subapartados del ítem 22, manteniendo tan sólo el enunciado genérico, así como los ítems 11.1 y 11.2, por considerarse como variables independientes. Igualmente, se han extraído todos aquellos ítems abiertos, siempre subapartados de un enunciado principal, tales como

y si realiza mediciones estables y consistentes. Así, mide la homogeneidad de las preguntas mediante el promedio de todas las correlaciones entre todos los ítems para determinar que, efectivamente, guardan relación. El resultado de la prueba indica una fiabilidad de $\alpha = 0,874$ tratándose de un coeficiente adecuado al exceder el valor mínimo de 0,70 para determinar la confiabilidad de la prueba, lo que nos permite afirmar que el cuestionario mide con precisión aquello que se pretende. Por esta razón, se puede establecer que existe una alta correlación entre los reactivos del instrumento y una adecuada consistencia interna. Tras comprobar la movilidad del coeficiente si se eliminaba algún elemento, los resultados no arrojan diferencias llamativas, optando por mantener todos los ítems dentro de la escala definitiva.

Var. 1.1-16.6	Alfa de Cronbach	Va. 16.7-29	Alfa de Cronbach	Var. 30-46	Alfa de Cronbach	Var. 47.1-58.2	Alfa de Cronbach
1.1	,873	16.7	,875	30	,869	47.1	,877
1.2	,869	16.8	,874	31.1	,874	47.2	,877
2.1	,873	17.1	,877	31.2	,872	48	,873
2.2	,870	17.2	,875	32	,874	49.1	,873
2.3	,873	17.3	,875	33.1	,874	49.2	,873
2.4	,871	17.4	,875	33.2	,872	50.1	,873
3.1	,872	17.5	,874	33.3	,869	50.2	,875
3.2	,867	17.6	,873	33.4	,870	51.1	,870
4	,874	17.7	,873	33.5	,872	51.2	,872
5	,873	18	,873	34.1	,871	51.3	,871
6.1	,873	19	,873	34.2	,870	52.1	,868
6.2	,874	20	,874	34.3	,875	52.2	,867
6.3	,871	21.1	,871	35	,873	52.3	,868
7	,873	21.2	,869	36.1	,875	53	,873
8	,872	21.3	,870	36.2	,874	54.1	,872
9	,876	21.4	,874	36.3	,871	54.2	,873
10	,874	22	,875	37	,873	54.3	,872
12	,874	23.1	,870	38.1	,872	54.4	,872
13.1	,877	23.2	,872	38.2	,874	54.5	,872
13.2	,874	23.3	,873	38.3	,868	54.6	,877
13.3	,874	24	,870	39	,870	55.1	,874
13.4	,878	25.1	,870	40	,870	55.2	,873
14	,873	25.2	,872	41	,873	55.3	,875
15.1	,874	25.3	,870	42	,875	55.4	,873
15.2	,874	25.4	,873	43	,875	56.1	,875

"otros" o "especificar" cuya finalidad, como ya hemos comentado es extraer información que no contemplada en el cuestionario y que pudiera generar aportaciones de cara a una investigación más profunda, pero que no son aptos para el análisis Alfa. Se trata de las variables: 2.5, 13.5, 21.5, 23.4, 38.4, 47.3, 51.4 y 52.4.).

Var. 1.1-16.6	Alfa de Cronbach	Va. 16.7-29	Alfa de Cronbach	Var. 30-46	Alfa de Cronbach	Var. 47.1-58.2	Alfa de Cronbach
16.1	,873	26	,873	44	,867	56.2	,876
16.2	,873	27	,869	45.1	,873	57.1	,876
16.3	,873	28.1	,872	45.2	,873	57.2	,871
16.4	,873	28.2	,873	45.3	,869	58.1	,875
16.5	,871	28.3	,874	45.4	,873	58.2	,875
16.6	,872	29	,869	46	,872		

Tabla 47. Alfa de Cronbach si se elimina elemento

Al final de la primera versión del cuestionario aplicada del cuestionario durante el primer Estudio de este trabajo se recogían una serie de preguntas al encuestado sobre el propio instrumento con resultados muy favorables unánimemente. Como punto débil con respecto al objetivo del tiempo necesario para cumplimentarlo, 6 de los 15 encuestados invierten más de 20 minutos en su realización (véase anexo completo, Doc. 6).

El análisis factorial se pospuso hasta la segunda aplicación del cuestionario, con una muestra más amplia (138 sujetos) y representativa (procedentes de localidades de toda la región) capaz de garantizar la validez externa que en el primer estudio no se pudo plantear. Así, para determinar si era posible realizar un análisis factorial, se verificó la medida de adecuación muestral KMO (Kayser, Meyer y Olkin) y la prueba de Bartlett. Ambos fueron adecuados al arrojar coeficientes de 0,922 y 0 respectivamente.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,922
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4456,27
	gl	3277,5
	Sig.	,000

Tabla 48. Resultados prueba KMO y prueba de Bartlett

Para la realización del análisis factorial obviamos nuevamente los ítems referidos a datos identificativos, las preguntas cadena y la pregunta de valoración de la formación inicial recibida⁵⁵. De esta manera estaríamos trabajando sobre 114 variables. Estos resultados

⁵⁵ Obvio preguntas cadena: Mi centro proporciona enseñanza religiosa diferente a la religión católica (responder sí o no; en caso afirmativo indicar cuál o cuáles, p.e.: ortodoxa, protestante, budista, testigos de Jehová, Islam, judía, evangélica, otra... y en qué consiste la enseñanza, brevemente): Sí o NO / Tipo y descripción; Mi centro proporciona enseñanza en lengua diferente a la oficial al margen del área del lengua o lenguas extranjeras contempladas en el currículo oficial(responder sí o no; en caso afirmativo indicar cuál o cuáles y cómo se implementa, brevemente): Sí o NO / Lengua e implementación).

muestran que tiene sentido aplicar el análisis factorial. Para ello, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de los componentes principales y rotación Varimax, lo cual arrojó 5 factores principales que explican el 49,85% acumulado de la varianza total, lo que nos permite mantener la distribución inicial de las variables en 5 categorías. Los resultados se encuentran en la siguiente tabla:

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	25,745	22,387	22,387	25,745	22,387	22,387
2	13,251	11,522	33,909	13,251	11,522	33,909
3	7,186	6,248	40,157	7,186	6,248	40,157
4	6,071	5,279	45,436	6,071	5,279	45,436
5	5,082	4,419	49,855	5,082	4,419	49,855
6	4,689	4,078	53,933	4,689	4,078	53,933
7	4,449	3,869	57,802	4,449	3,869	57,802
8	3,773	3,281	61,083	3,773	3,281	61,083
9	3,580	3,113	64,196	3,580	3,113	64,196
10	3,462	3,011	67,207	3,462	3,011	67,207
11	3,077	2,676	69,882	3,077	2,676	69,882
12	2,988	2,599	72,481	2,988	2,599	72,481
13	2,614	2,273	74,755	2,614	2,273	74,755
14	2,400	2,087	76,841	2,400	2,087	76,841
15	2,202	1,914	78,756	2,202	1,914	78,756
16	2,099	1,826	80,581	2,099	1,826	80,581
17	1,794	1,560	82,141	1,794	1,560	82,141
18	1,731	1,505	83,647	1,731	1,505	83,647
19	1,619	1,408	85,055	1,619	1,408	85,055

Obvio pregunta sobre formación durante la carrera por dispersarse las respuestas según titulación (no todos los sujetos contestan todas las opciones): "Considero que recibí una formación adecuada durante mis estudios, para el desempeño profesional en contextos multiculturales (valorar todas las formaciones recibidas): Magisterio, Educación Social, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
20	1,551	1,349	86,404	1,551	1,349	86,404
21	1,472	1,280	87,684	1,472	1,280	87,684
22	1,403	1,220	88,904	1,403	1,220	88,904
23	1,225	1,065	89,969	1,225	1,065	89,969
24	1,155	1,004	90,973	1,155	1,004	90,973
25	1,110	,965	91,938	1,110	,965	91,938
26	1,008	,877	92,815	1,008	,877	92,815

Tabla 49. Porcentaje de varianza total explicada. Método de extracción: análisis de componentes principales

Un análisis aproximativo de la matriz de componentes rotados permitió establecer que si bien la cantidad de dimensiones se ajustaba a la propuesta originalmente (5), los ítems que las conformaban no concordaban con los resultados del análisis factorial, pues algunos reactivos aparecían en dimensiones que no les correspondían. Del mismo modo, el análisis de componentes principales nos permitió suprimir algunas variables prescindibles por su menor correlación, concretamente 26 de ellas, lo que a su vez nos ayuda a compensar el punto débil del excesivo tiempo invertido (superior al deseable). Para superar esta situación, se procedió a analizar estos ítems en función de su saturación en otras dimensiones y el grado de adecuación que presentaban en los nuevos factores y, posteriormente, se realizaron los cambios respectivos. A efectos de conocer si estas modificaciones afectarían de manera negativa la validez de constructo, se procedió a realizar un análisis factorial de segundo orden con las modificaciones generadas a partir del análisis de primer KMO y prueba de Bartlett. A continuación se presentarán las dimensiones y reactivos (categorías e ítems) finales del cuestionario, esto es, la versión final del mismo obtenida tras las aplicaciones realizadas en el primer y segundo estudio de este trabajo consecutivamente y analizadas estadísticamente para generar un instrumento mejorado, fiable y válido:

Cuestionario:
Evaluación de la Formación del Profesorado para La Educación Intercultural

CATEGORÍA I: Apoyo Educativo

1. Conozco las principales características y necesidades del alumnado de mi centro de origen extranjero
2. Conozco las principales características y necesidades del alumnado de mi centro de minorías étnicas y culturales.
3. En cuanto a los materiales que utilizo para trabajar con el alumnado de diferentes procedencias culturales elaboro mis propios materiales o adaptaciones del material existente (principalmente a través de Internet)
4. Utilizo materiales específicos para trabajar con el alumnado de origen extranjero y/o minorías étnicas y culturales.
5. La mediación intercultural es un recurso conveniente en los centros en los que existe diversidad cultural:
6. La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en apoyo o refuerzo educativo.
7. La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en enseñanza de la lengua castellana.

CATEGORÍA II: El profesorado (desempeño profesional y formación)

1. He tenido experiencia docente con alumnado de origen extranjero
2. He tenido experiencia docente con alumnado de minorías étnicas y culturales
3. Mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad.
4. Participo en proyectos de formación relacionados con la atención a la diversidad cultural en mi centro.
5. Participo en proyectos de formación relacionados con la atención a la diversidad cultural en coordinación con otros centros.
6. Participo en proyectos de formación relacionados con la atención a la diversidad cultural en centros de formación.
7. Participo en proyectos de formación relacionados con la atención a la diversidad cultural en ONG y/o asociaciones no gubernamentales.
8. El profesorado de mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad.
9. Pienso que la diversidad cultural es una de las posibles causas del fracaso escolar.
10. Pienso que la diversidad cultural implica un rendimiento general más bajo del alumnado
11. Creo que el desempeño de la tarea docente del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante o de grupos minoritarios implica diseñar actividades adaptadas (diversificadas y niveladas).
12. Creo que el desempeño de la tarea docente del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante o de grupos minoritarios implica adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje.
13. Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener más en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos: Idioma
14. Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener más en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos: Religión
15. Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener más en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos: Situación Socioeconómica
16. Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener más en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos: Contexto familiar
17. Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener más en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos: Materiales didácticos.
18. Creo que el profesorado que trabaja en contextos multiculturales posee las herramientas

adecuadas (aptitud, formación, actitud...) y necesarias para trabajar con el alumnado posibilitando su inclusión educativa y social.

19. Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural: La Comunidad Autónoma (La Consejería de Educación)
20. Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural: La Delegación Provincial; Unidad de Programas Educativos.
21. Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural: El Ayuntamiento
22. Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural: El propio centro educativo.
23. Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural: Otros como asociaciones, ONGD, etc.
24. Considero que me están facilitando una formación permanente adecuada para el desempeño profesional en contextos multiculturales desde mi propio centro educativo.
25. Considero que me están facilitando una formación permanente adecuada para el desempeño profesional en contextos multiculturales desde los centros de profesores y recursos.
26. Considero que me están facilitando una formación permanente adecuada para el desempeño profesional en contextos multiculturales desde determinadas instancias públicas (Ayuntamiento, grupos locales, etc.).
27. Considero que me están facilitando una formación permanente adecuada para el desempeño profesional desde la comunidad (asociaciones, ONGD, etc.).

CATEGORÍA III: El trabajo de área y aula

28. En cuanto al clima de clase, la diversidad cultural favorece la aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo.
29. En cuanto al clima de clase, la diversidad cultural favorece el desarrollo de trabajo individualizado.
30. En cuanto al clima de clase, la diversidad cultural favorece la construcción conjunta de conocimiento.
31. La utilización de estrategias y recursos metodológicos adecuados facilita una mejor atención a la diversidad (por ejemplo: adaptación al ritmo de aprendizaje, seguimiento individualizado, diversificación de modalidades de trabajo).
32. El diseño del Proyecto Curricular del Centro facilita la elaboración de programaciones de aula acordes el currículo y los principios de la educación intercultural.
33. Las estrategias más importantes para un adecuado funcionamiento de las clases en contextos multiculturales son organizativas: tiempo, espacio, agrupamiento.
34. Las estrategias más importantes para un adecuado funcionamiento de las clases en contextos multiculturales son didácticas: adaptación/diversificación curricular/compensación
35. Las estrategias más importantes para un adecuado funcionamiento de las clases en contextos multiculturales son socializadoras: espacios de cooperación (tanto momentos como lugares de encuentro)
36. La mayor parte del profesorado de mi centro trabaja la competencia intercultural (conocimientos, habilidades, actitudes) en las diferentes áreas de conocimiento.
37. Según tu criterio, el profesorado programa y selecciona los contenidos y materiales teniendo en cuenta la diversidad cultural del aula
38. El clima de aprendizaje en el aula es respetuoso con las diferentes culturas por parte del profesorado.
39. El clima de aprendizaje en el aula es respetuoso con las diferentes culturas por parte del alumnado.
40. En el aula se facilita la expresión (a través de cualquier canal) de las vivencias culturales y experienciales del alumnado.

CATEGORÍA IV: La Convivencia Escolar

41. Valora en qué medida los siguientes aspectos condicionan la plena inserción del alumnado en el sistema educativo español-extremeño: La religión
42. Valora en qué medida los siguientes aspectos condicionan la plena inserción del alumnado en el sistema educativo español-extremeño: El origen geográfico
43. Valora en qué medida los siguientes aspectos condicionan la plena inserción del alumnado en el sistema educativo español-extremeño: El grupo cultural de referencia

44. En cuanto a la convivencia escolar, la diversidad cultural del aula favorece el desarrollo de valores democráticos.
45. En cuanto a la convivencia escolar, la diversidad cultural del aula favorece el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.
46. En cuanto a la convivencia escolar, la diversidad cultural del aula favorece las manifestaciones de violencia.
47. Pienso que la concentración de alumnado de origen extranjero y de grupos minoritarios en los centros educativos y/o aulas genera la aparición de violencia escolar.
48. Existen espacios (tiempo-lugar) apropiados para la comunicación, el diálogo y la interacción del profesorado con el resto de docentes.
49. Existen espacios (tiempo-lugar) apropiados para la comunicación, el diálogo y la interacción del profesorado con el alumnado.
50. Existen espacios (tiempo-lugar) apropiados para la comunicación, el diálogo y la interacción del profesorado con las familias.
51. Mi centro lleva a cabo actividades para la buena convivencia de las diferentes culturas, entre ellas: Jornadas.
52. Mi centro lleva a cabo actividades para la buena convivencia de las diferentes culturas, entre ellas: Convivencias.
53. Mi centro lleva a cabo actividades para la buena convivencia de las diferentes culturas, entre ellas: Talleres específicos (por ejemplo de habilidades sociales, sobre resolución de conflictos, sobre programas socioeducativos).
54. Mi centro lleva a cabo actividades para la buena convivencia de las diferentes culturas, entre ellas: otras actividades.
55. Creo que el grado de inclusión socioeducativa de los individuos varía según las diferentes procedencias.
56. Creo que el grado de aceptación del alumnado extranjero por parte del alumnado autóctono varía según las distintas procedencias del mismo.
57. Creo que los conflictos que se producen en mi centro pueden asociarse, en cierta medida, al hecho de la diversidad cultural del alumnado.
58. En mi centro se actúa de modo coordinado ante la resolución de los problemas de convivencia:
59. El profesorado de mi centro emplea métodos específicos para la resolución de conflictos (p.e.: la mediación, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, etc.):
60. El profesorado de mi centro sabe qué hacer cuando surge un conflicto de tipo disruptivo.
61. El profesorado de mi centro sabe qué hacer cuando surge un conflicto de indisciplina.
62. El profesorado de mi centro sabe qué hacer cuando surge un conflicto de desinterés académico.
63. El profesorado de mi centro sabe qué hacer cuando surge un conflicto de tipo antisocial.
64. El equipo directivo y los equipos docentes de mi centro desarrollan estrategias de actuación para garantizar el buen clima educativo, teniendo en cuenta unos principios básicos de atención a la diversidad.
65. El Plan de Acción Tutorial del centro incluye acciones para el desarrollo de actitudes que garanticen el buen clima escolar y la convivencia, entre las que encontramos actuaciones de carácter preventivo.
66. El Plan de Acción Tutorial del centro incluye acciones para el desarrollo de actitudes que garanticen el buen clima escolar y la convivencia, entre las que encontramos programas de intervención específicos (p.e.: habilidades sociales, desarrollo emocional)
67. El Plan de Acción Tutorial del centro incluye acciones para el desarrollo de actitudes que garanticen el buen clima escolar y la convivencia, entre las que encontramos otras actividades.

CATEGORÍA V: Comunidad Educativa y Participación

68. Mi centro organiza actividades relacionadas con la diversidad cultural dirigidas a toda la comunidad escolar, independientemente de los orígenes o grupos culturales de referencia de los destinatarios.
69. En mi centro realizamos actividades de acogida (de apoyo, de información, de seguimiento, de asesoramiento, etc.) con las familias del alumnado de origen extranjero o perteneciente a grupos minoritarios.
70. En mi centro realizamos actividades de acogida (de apoyo, de información, de seguimiento, de asesoramiento, etc.) con el alumnado de origen extranjero o perteneciente a grupos minoritarios
71. En mi centro se han detectado situaciones de riesgo o posible desamparo de menores entre el alumnado de origen extranjero.

<p>72. En mi centro se han detectado situaciones de riesgo o posible desamparo de menores perteneciente a minorías étnicas o grupos culturales minoritarios</p> <p>73. Las familias de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas o culturales participan en la organización y funcionamiento del centro.</p> <p>74. Las familias de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas o culturales participan en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.</p> <p>75. Las familias de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas o culturales participan en las escuelas de padres.</p> <p>76. Las familias de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas o culturales participan en otras asociaciones o tareas del centro.</p> <p>77. Valora en qué medida se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa: Equipo Directivo.</p> <p>78. Valora en qué medida se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa: Profesorado.</p> <p>79. Valora en qué medida se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa: Personal de Administración y Servicios.</p> <p>80. Valora en qué medida se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa: Alumnado.</p> <p>81. Valora en qué medida se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa: Familias.</p> <p>82. Valora en qué medida se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa: Asociaciones vinculadas al centro educativo.</p> <p>83. La sensibilidad hacia el hecho multicultural se refleja en los siguientes servicios ofertados por el centro: Biblioteca.</p> <p>84. La sensibilidad hacia el hecho multicultural se refleja en los siguientes servicios ofertados por el centro: Actividades culturales.</p> <p>85. La sensibilidad hacia el hecho multicultural se refleja en los siguientes servicios ofertados por el centro: Actividades extraescolares.</p> <p>86. En mi centro se han fijado criterios para la elaboración de planes de acción conjunta con familias.</p> <p>87. En mi centro se han fijado criterios para la elaboración de planes de acción conjunta con servicios e instituciones locales.</p>
--

Tabla 50. Ítems de la versión final del cuestionario

3.3.2. Diseño de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión

Tal y como hicimos para introducir la descripción del cuestionario, respondemos a tres preguntas básicas como sencilla presentación del instrumento de recogida de datos que en este caso se detalla: la entrevista semiestructurada.

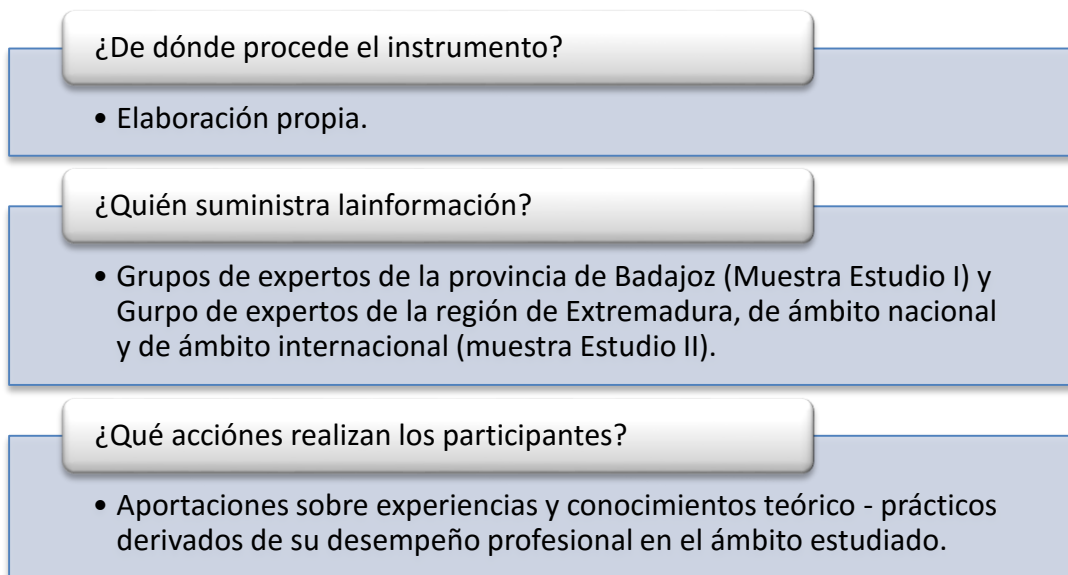


Ilustración 24. Descripción general de la entrevista

El motivo de escoger esta técnica de entrevista tiene que ver con la finalidad de la investigación, siendo la entrevista semiestructurada o preliminar la más apropiada para averiguar áreas o temas importantes y que las personas implicadas directamente en el tema puedan hablar sobre lo que a ellas les resulta más relevante. Sólo exigen una mínima toma de notas de las ideas clave, para apoyar el registro de la misma que se realiza de manera completa mediante grabación de audio.

Entre los objetivos perseguidos con la aplicación de este instrumento, tanto en el primer como en el segundo estudio se incluirían:

1. Contrastar la delimitación de una base de contenido inicial para formular el modelo actual de trabajo en educación intercultural en Extremadura.
2. Delimitar el concepto de centros educativos interculturales en la región a través de la observación de características comunes de los centros de la provincia de Badajoz y Cáceres y de las aportaciones de profesionales especialistas en la materia que forman parte de los servicios de administración, de asesoramiento y de formación de los docentes.

Para ello conviene observar si existen diferencias entre centros que trabajan con planes o proyectos elaborados desde el análisis intercultural de la realidad y centros que no lo hacen. Al mismo tiempo se trata de comprobar si en Extremadura los centros ya están contemplando la

necesidad de elaborar proyectos educativos interculturales que partan de análisis de las nuevas realidades y planteamientos de las nuevas necesidades. Se contrastarán y complementarán los datos obtenidos del análisis de entrevistas y cuestionarios con los datos obtenidos del análisis documental de PEC, PCC, Programas de Mejora, Proyectos Interculturales, Programaciones anuales o trimestrales, Adaptaciones Curriculares, Refuerzos Educativos y Programas de Educación Compensatoria para alumnos de origen extranjero o procedente de minorías culturales o étnicas facilitados por los centros educativos.

3. Identificar las percepciones de los docentes acerca de la diversidad cultural (alumnos extranjeros y alumnos de minorías étnicas y culturales) y de la interculturalidad.

Para ello conviene observar el grado de profundidad y análisis de estas percepciones en relación a los diferentes enfoques existentes (técnico – global).

4. Describir la realidad identificando puntos fuertes y puntos débiles en los diferentes ámbitos (administrativos, disposición de recursos, asesoramiento, formación etc.) que caracterizan por un lado, y condicionan por otro, el trabajo en los centros educativos en los que existe diversidad cultural.
5. Detectar las necesidades formativas (iniciales y permanentes) del profesorado desde la perspectiva de un modelo pedagógico-didáctico centrado en la interculturalidad
6. Establecer relaciones entre la interculturalidad y la convivencia, la interacción de diferentes grupos y el clima social en los centros escolares
7. Determinar y valorar los recursos y apoyos con los que cuentan los docentes para atender a la diversidad cultural
8. Observar la inclusión de competencias interculturales en la vida de los centros (PEC, PCC, Programaciones, Adaptaciones...).

En definitiva, se pretende que el experto-asesor entrevistado ofrezca “su” visión acerca de las cuestiones de interés; no se pretenden respuestas definitivas, absolutas o magistrales, simplemente opiniones generadas desde la propia experiencia y el desempeño profesional, de la interacción con las diferentes realidades escolares, de las demandas más frecuentes, de las circunstancias concretas de la población a la que se atiende, etc.

Se garantiza a la población entrevistada el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como un uso responsable de los mismos, que únicamente serán empleados para la realización de un análisis cualitativo con fines investigadores. Se les informa sobre la importancia de poder registrar en grabadora la entrevista, posibilitando la transcripción de las producciones con el fin de poder analizar apropiadamente los datos. Se les solicita de antemano una hora de tiempo en un lugar tranquilo, con la intención de no agotarla en todos los casos.

El diseño de la entrevista se concreta en su aplicación mediante dos técnicas, la técnica de *entrevista individual* propiamente dicha y la técnica de *focus group* o grupos de discusión en torno a un problema definido. Esclarecemos esta última a continuación, ya que describir el diseño metodológico de entrevista ya se abordó la técnica de entrevista propiamente dicha con anterioridad. Así pues, y siguiendo a Aigner (2006: 5), el desarrollo del grupo focal⁵⁶ se inicia desde el momento mismo que se elabora un guión de temáticas-preguntas, o diferentes guías, según las condiciones y experiencias personales de los entrevistados; de esta manera se puede tener la posibilidad de efectuar una exploración sistemática aunque no cerrada. Las temáticas deben formularse en un lenguaje accesible al grupo de entrevistados y el orden o énfasis en las mismas pueden alterarse según la personas, las circunstancias y el contexto cultural. Si bien la estructuración de una entrevista puede variar, el investigador debe tener una posición activa, en alerta y perceptivo a la situación. Es conveniente explicar suficiente y adecuadamente el propósito de la reunión e insistir en la necesidad de que el participante utilice sus propios conocimientos, experiencias y formas de expresión. Así mismo, se debe explicar el contenido y objetivos de cada bloque de contenido o pregunta. Se sugiere aclarar el sentido de tomar notas, grabar o filmar las intervenciones para garantizar la comprensión y comodidad por parte de los participantes.

El moderador debe confrontar uno o varios de los participantes sobre un asunto previamente conocido, para explorar sobre cierto tipo de información o discutir en el grupo las posiciones de personas ajenas pero que tienen cierta representatividad o cuyas opiniones son dignas de tomar en cuenta. Esta modalidad de interacción se produce de forma artificial, puesto que los tópicos o cuestiones de discusión están previamente diseñados y se va dirigiendo la discusión hacia ellos, en este caso, mediante el guión de la entrevista semiestructurada. Además, se busca la construcción de acuerdos a partir de las diferentes aportaciones. Uno de los principales puntos fuertes de la técnica es que permite una aproximación y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática, así como obtener una información específica y colectiva en un corto período de tiempo. En cualquier caso, el instrumento se diseña para llevar a cabo un proceso de entrevista- discusión de entre 45 y 60 minutos como máximo, objetivo logrado en la totalidad de los casos, con algo más de dilatación en los *focus group* más numerosos. Para el diseño final de la entrevista (incluido como anexos, Doc. 8 y 9) se partió de la revisión bibliográfica que permitió estructurar la

⁵⁶ Cfr. Escobar, J y Bonilla, F. (2009). Grupos Focales: una guía conceptual metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67. Puede consultarse en: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf

entrevista en tres bloques generales, de carácter teórico y amplio. Los bloques, que tratan de abordar la misma información que la recogida en el cuestionario descrito en el apartado anterior. Para poder garantizar la credibilidad y consistencia de la investigación cualitativa, el diseño de la entrevista también ha sido sometido a juicio experto. Además, se contempla el requisito de aplicar un mínimo dos *focus group* para poder establecer análisis y comparaciones, sobradamente sobrepasado teniendo en cuenta las muestras del primer y segundo estudio sobre la que se ha aplicado el instrumento.

Finalmente, se incluye el proceso de construcción del instrumento de la entrevista, desde la pauta o guía para el propio entrevistador, hasta las dos versiones finales del instrumento, generadas tras revisión experta previa a su aplicación en los dos correspondientes estudios:

Diseño de la entrevista. Versión para el entrevistador.

Bloque I. Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos extremeños:

Preguntas sobre aspectos formales, el momento por el que pasa la Educación Intercultural en Extremadura, la evolución de los fenómenos migratorios y cómo han afectado estos a los centros extremeños, la evolución (si ha existido) del concepto de educación intercultural e interculturalidad, la percepción del profesorado y de los profesionales que trabajan en el ámbito de la educación.

¿Cuándo puede fecharse el inicio de la escolarización de alumnado inmigrante en las aulas extremeñas?

(apoyo documental)

¿Cuál ha sido la evolución en los últimos (10) años del fenómeno de escolarización de alumnado inmigrante, de origen extranjero y de grupos minoritarios?

(apoyo documental)

¿Cómo se lleva a cabo el censo de alumnado extranjero o perteneciente a minorías en los centros? En normativa extremeña se hace alusión a las siguientes condiciones:

- Alumnado inmigrante (2 plazas reservadas)
- Alumnado perteneciente a minoría étnica (2 plazas reservadas)
- Alumnado en situación social y/o cultural desfavorecida (2 plazas reservadas)
- Alumnado extranjero

(apoyo documental: sobre todo, si podría contar con estos datos, o bases de datos, en relación a los últimos años y, especialmente, al último curso)

¿Se trata de categorías excluyentes (sobre todo de la de alumnado extranjero o inmigrante con respecto a la de situación social y/o cultural desfavorecida)?

(Con respecto a la distribución del alumnado): ¿Podría decirse que se da la siguiente relación? Centros de Atención Educativa Preferente (CAEP) y coincidencia entre entornos multiculturales y entornos sociales marginales y con graves dificultades.

(apoyo documental)

A partir de qué momento empieza a sentirse en los centros educativos extremeños la necesidad de dar respuesta a una nueva situación?

¿Cómo consideras que se ha ido viendo y entendiendo el fenómeno de la llegada “masiva” (en Extremadura relativamente masiva, aunque sí podría considerarse así en algunos centros) de alumnos extranjeros (porque minorías siempre han existido) a las aulas por parte del profesorado y de los profesionales que, como en tu caso, trabajáis en este ámbito?

¿Se observan diferencias notorias en estas demandas/necesidades por parte del profesorado de las diferentes etapas? (Centros de Infantil, Centros de Primaria, Centros de Secundaria).

Diseño de la entrevista. Versión para el entrevistador.

¿Cuáles son los principales “problemas”/“necesidades”/“demandas” que plantean los profesionales y los centros que trabajan con alumnado de diversa procedencia geográfica y cultural? Y sobre todo, ¿se realizan o plantean desde la perspectiva “problema” o desde la perspectiva “necesidad”?

Ante estas demandas, cuáles son las principales medidas desarrolladas por la Administración y sus diferentes organismos, como es el caso, por ejemplo, de éste (en cuanto a asesoramiento, seguimiento, elaboración de recursos, facilitación de procedimientos, formación permanente, etc.).

¿Qué se entiende en los centros educativos extremeños por Educación Intercultural? ¿Se observa evolución de esta concepción inicial? ¿Consideras que la conceptualización de “alumnado inmigrante” incluida en la normativa autonómica y con una finalidad muy delimitada (asignación de plazas, recursos...) puede generalizarse? ¿Crees que puede condicionar, o está condicionando la concepción de la diversidad cultural? ¿Crees que es suficientemente amplio como para trabajar el tema de la educación intercultural en todos los centros educativos, independientemente de su realidad multicultural?

¿Consideras que es adecuado abordar el tema de la interculturalidad desde la perspectiva de la atención a la diversidad?

¿Qué perspectiva consideras más adecuada para enfocar el tema de la educación intercultural, la atención a la diversidad o la compensación educativa? ¿O ambas? ¿U otra diferente? ¿Por qué?

Bloque II. Intervención educativa: planes y programas:

¿En qué consiste el PROGRAMA DE ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE y qué pretende esta iniciativa? (¿Cuánto tiempo lleva funcionando, dentro de qué medida/s más general/ese incluye, cuándo surge el planteamiento, etc.).

(Relacionar con la pregunta siguiente)

(apoyo documental)

Este programa y en general las actuaciones que se están diseñando y desarrollando para abordar el tema de la educación intercultural en Extremadura se está apoyando en algún modelo (por ejemplo el modelo andaluz: *Plan Andaluz de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*, consistente en la presentación y desarrollo en proyectos de innovación educativa y de educación compensatoria que incluyen actuaciones y medidas específicas en materia de interculturalidad; o el madrileño, etc.) o se está utilizando un modelo propio? (Tener en cuenta los matices y las diferencias entre apoyarse en un modelo que ya se está usando en otras Comunidades o incluso en otros países y está funcionando bien, para contextualizarlo a la realidad de Extremadura; y utilizar directamente programas de otros contextos sin haber llevado a cabo un profundo análisis previo y una adaptación a las necesidades y circunstancias reales del contexto).

¿Se considera importante el trabajo en red? ¿Existe alguna red constituida de Centros Educativos Interculturales? ¿O se trata de redes que trabajan programas específicos? Y cuando se trata de centros que trabajan programas específicos, realmente se establecen medidas para que exista trabajo en red (por ejemplo en el caso de los centros que trabajan con el programa Mus-E, o entre los centros que forman parte de los CAEP, etc.)? La Red Extremeña de Centros por una cultura de paz, igualdad y no violencia, en la que participan 18 centros educativos, ¿guarda alguna relación con algún tipo de iniciativa general acerca de la educación intercultural? (Esta red tiene su propio espacio web; los asesores serían profesionales del CPR de Badajoz y de la Casa de la Mujer)

¿Las medidas atienden a políticas regionales o también nacionales e incluso de inclusión en las directrices europeas?

Relación de todos los programas y recursos existentes, principalmente “Programa de Atención al Alumnado Inmigrante” con **(para ver si se puede extraer alguna relación: no todos los**

Diseño de la entrevista. Versión para el entrevistador.
<p>centros del Plan son CAEP, ni todos tienen todos los programas que se recogen...:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Centros de Atención Educativa Preferente</i> (referencia exacta de “La Educación Intercultural en Extremadura. Planes y Programas”: El <i>Plan Integral de Apoyo a la Educación Intercultural</i> se concreta en el <i>Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente</i>). - <i>Plan de Mejora</i> - <i>Programa MUS-E</i> - <i>Programa de Lengua y Cultura Portuguesa</i> - <i>Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí</i> <p>(apoyo documental: órdenes donde se publican los listados de los centros que integran cada programa cada curso escolar; otro tipo de documentación)</p>
<p>Sobre otro tipo de medidas específicas: ¿Qué se entiende por Aulas Temporales de Inmersión Lingüística? ¿Cuáles son las diferencias entre los siguientes conceptos o cuál es la terminología más adecuada para referirnos a dichas medidas en Extremadura: <i>Aulas Temporales de Inmersión Lingüística</i>, <i>Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)</i>, <i>Aulas de Compensación Lingüística</i>? ¿Los profesionales que trabajan en dichas aulas son itinerantes? ¿Cuál es el perfil del profesional ATAL? ¿Cómo puede describirse este recurso?</p>
<p>Iniciativas como el “Convenio de Colaboración entre Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Extremadura, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo”, ¿están siendo utilizadas para dar respuesta a las necesidades reales de los centros?</p>
<p>¿Se tiene en cuenta la necesidad de integración de programas e iniciativas que tratan de promover la globalidad del proceso de educación intercultural (por ejemplo, marcos generales el Plan Regional de la Convivencia Escolar, o el Proyecto Atlántida...?)</p>
<p>¿Se está favoreciendo el acceso y la integración de la población inmigrante en nuestro sistema educativo (extremeño)?</p> <p>(apoyo documental)</p>
<p>¿Se está favoreciendo el control y adoptando medidas ante riesgos de absentismo escolar entre la población inmigrante y de minorías? ¿Por qué se considera importante?</p> <p>(apoyo documental)</p>
<p>¿Se está promoviendo la elaboración y difusión de materiales didácticos y recursos para los centros, el profesorado, el alumnado, las familias y, en definitiva, apropiado para los diferentes miembros de la Comunidad Educativa? ¿Se está fomentando el trabajo de innovación y la creación de espacios de trabajo de grupo y discusión acerca de las necesidades que la diversidad cultural plantea en los diferentes centros y aulas (y localidades)?</p> <p>(apoyo documental)</p>
<p>¿Se está fomentando la formación en los propios centros? ¿Cómo o a través de qué medidas?</p>
<p>¿Se está ofertando formación permanente adecuada a las demandas y necesidades reales? ¿Qué criterios se siguen? ¿Se podría decir que hay zonas en la que la oferta formativa está siendo mayor? Y si esto ocurre ¿a qué circunstancias podría asociarse?</p> <p>(apoyo documental)</p>
<p>Bloque III. Formación del Profesorado</p>
<p>Necesidades formativas del profesorado: delimitación, principales carencias detectadas con respecto a las cuestiones planteadas en los dos bloques anteriores y en general.</p>

Tabla 51. Entrevista semiestructurada. Pauta para el investigador (Estudios I y II)

Diseño de la entrevista. Versiones aplicadas.	
DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO (VERSIÓN ESTUDIO I)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO (VERSIÓN ESTUDIO II)
<p>Bloques de preguntas:</p> <p>(1) Concepto general de Educación Intercultural e Intercultural.</p> <p>(2) Intervención educativa: planes y programas.</p> <p>(3) Formación del profesorado.</p>	<p>Bloques de preguntas:</p> <p>(1) La competencia intercultural.</p> <p>(2) Perspectiva teórica de la competencia intercultural del profesorado.</p> <p>(3) Perspectiva aplicada de la competencia intercultural del profesorado.</p>
<p>Concepto general de Educación Intercultural e Intercultural</p>	<p>La competencia intercultural</p>
<p>Síntesis:</p> <p>Existencia de medidas administrativas, planes, programas, convocatorias y normativa en general que oriente el trabajo que se realiza en los centros.</p> <p>Utilización de modelos de intervención aplicados en otras comunidades autónomas, países, etc. Principales recursos (compensatoria, aulas de inmersión, programas específicos, mediación intercultural, etc.)</p> <p>Existencia de redes (como la RECIN u otras) e integración de las actuaciones en medidas globales (regionales, nacionales, europeas).</p> <p>Medidas de atención e intervención socioeducativa en los centros: alumnado y familias (existencia y aplicación de protocolos como el de absentismo escolar).</p> <p>Existencia de materiales para el alumnado y las familias en los centros.</p> <p>Existencia y aplicación de medidas generales como el “Convenio de Colaboración entre Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Extremadura, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo”, o la implicación en la elaboración de Planes de Convivencia, o Proyecto Atlántida, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se entiende, de forma general, por “competencia intercultural” (tanto en profesorado como en alumnado) o de otro modo, bajo qué condiciones puede hablarse de profesores interculturalmente competentes y alumnado interculturalmente competente.
<p>Intervención educativa: planes y programas</p>	<p>Perspectiva teórica de la competencia intercultural del profesorado</p>
<p>Síntesis:</p> <p>Existencia de medidas administrativas, planes, programas, convocatorias y normativa en general que oriente el trabajo que se realiza en los centros.</p> <p>Utilización de modelos de intervención aplicados en otras comunidades autónomas, países, etc. Principales recursos (compensatoria, aulas de inmersión, programas específicos, mediación intercultural, etc.)</p> <p>Existencia de redes (como la RECIN u otras) e integración de las actuaciones en medidas globales (regionales, nacionales, europeas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible delimitar las dimensiones de la competencia intercultural? • Una buena estructuración sería la propuesta de tres dimensiones: cognitiva-conceptual, habilidades-destrezas, emocional-actitudinal. ¿Habría que incluir o excluir alguna de ellas? ¿Por qué? • ¿Cuál o cuáles de las dimensiones podría considerarse como las más importante, condicionante o determinante para el desarrollo de modelos pedagógico-didácticos verdaderamente

Diseño de la entrevista. Versiones aplicadas.	
<p>Medidas de atención e intervención socioeducativa en los centros: alumnado y familias (existencia y aplicación de protocolos como el de absentismo escolar).</p> <p>Existencia de materiales para el alumnado y las familias en los centros.</p> <p>Existencia y aplicación de medidas generales como el “Convenio de Colaboración entre Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Extremadura, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo”, o la implicación en la elaboración de Planes de Convivencia, o Proyecto Atlántida, etc.</p>	<p>interculturales? (es decir, partiendo de un enfoque global).</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles deberían ser algunos de los indicadores de la consecución de dichas dimensiones?
Intervención educativa: planes y programas	Perspectiva aplicada de la competencia intercultural del profesorado
<p>Síntesis:</p> <p>Consideraciones, necesidades y carencias detectadas, necesidades planteadas, medidas adoptadas, iniciativas, etc.</p> <p>Formación permanente en centros, a través de asociaciones o instituciones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo deben ser los modelos pedagógico-didácticos de formación de profesorado para que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural? • ¿Cuáles serían las principales diferencias o diferencias clave de los modelos de formación inicial y continua para el desarrollo de la competencia intercultural (partiendo de lo que cada etapa aporta al profesional docente: formación, experiencias...)? • ¿Cómo deben ser los proyectos curriculares y las propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado?

Tabla 52. Entrevista semiestructurada. Guión de las entrevistas (Estudios I y II)

Tras la transcripción del material recabado durante las entrevistas y *focus group*, recogido como anexo en este trabajo (Doc. 10), la información ha sido analizada mediante el paquete de análisis cualitativo *NVivo*, aunque dedicaremos a esa parte el capítulo de análisis y resultados de los diferentes estudios.

3.3.3. Diseño de registro de análisis documental

Introducimos la descripción de este instrumento respondiendo a tres preguntas básicas para delimitar aspectos iniciales a conocer, tal y como hemos venido haciendo con los dos instrumentos anteriores.

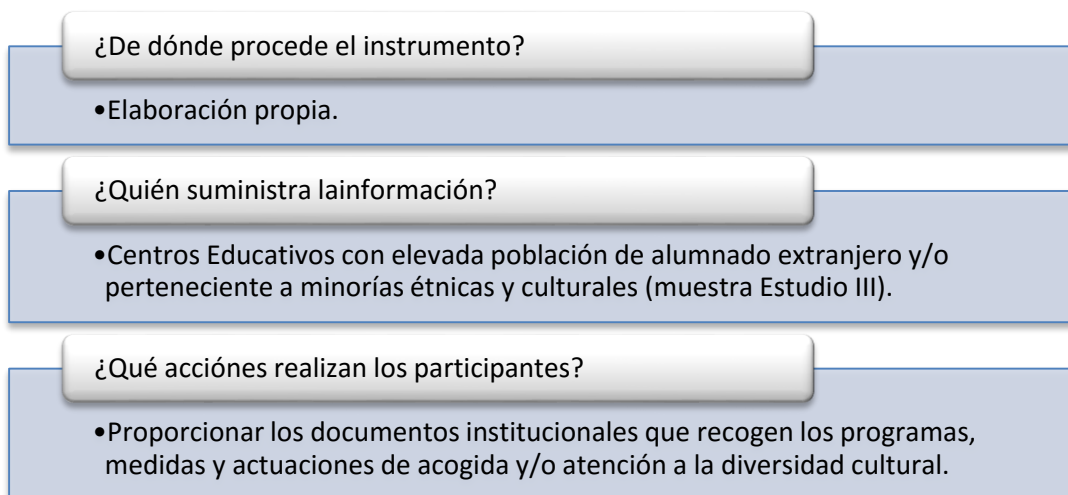


Ilustración 25. Descripción general del registro de categorías

Para analizar los Programas de Acogida y/o Atención al Alumnado Inmigrante o a la diversidad cultural de los diferentes centros de la muestra se ha creado un instrumento de análisis específico. Al igual que en los casos anteriores, hemos partido de la revisión bibliográfica y las categorías de contenidos diseñadas y utilizadas en la construcción de los instrumentos anteriores, con la finalidad de poder vincular los resultados, aunque siempre en función de la naturaleza de las fuentes y del tipo de datos que necesitamos obtener. Concretamente hemos adaptado el *“Cuestionario para la evaluación del tratamiento de los procesos e interculturalidad en los centros educativos”*, de José Manuel García Argüello⁵⁷ (2003), profesor colaborador con el Proyecto Atlántida y concretamente con el material generado desde este proyecto para crear espacios escolares interculturales. Además, hemos sometido dicha adaptación al juicio experto de 6 investigadores.

Para la construcción de este registro y el diseño de sus categorías de análisis hemos priorizado la necesidad de conocer datos que nos permitieran determinar las siguientes premisas de partida, planteadas como requisitos de los centros que podríamos definir como interculturales. Así, nos preocupa conocer:

⁵⁷ Profesor de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, EOE Sabinal, Aguadulce, Almería.

- De qué manera se está respondiendo a la diversidad cultural en los centros educativos (qué y cómo se está haciendo).
- Qué tipo de respuestas educativas que se están ofreciendo,
- Desde qué enfoque se está trabajando, cuál es la implicación de los profesionales del centro -no sólo de los que desarrollan o apoyan directamente la educación del alumnado de origen extranjero- sino de todo el claustro y, por extensión, de toda la comunidad educativa.

Para poder llevar a cabo un análisis sistemático del contenido de los documentos institucionales facilitados por los centros y hallar en ellos las respuestas a nuestros cuestionamientos, superando el obstáculo de la heterogeneidad de los mismos (planes de acogida, programas de atención al alumnado inmigrante, programas de compensatoria, planes de atención a la diversidad, etc.), hemos establecido un total de 21 categorías de análisis entendidas como “buenas prácticas”. Así, la presencia de los elementos formulados de manera observable en el proyecto de centro constituiría un indicador favorable y conducente a un deseable modelo de centro educativo intercultural. A continuación incluimos el listado de las 21 categorías que constituyen el registro, formuladas como indicadores:

Registro de categorías para el análisis de documentos institucionales.	
<i>Indicadores de la presencia de medidas de atención a la diversidad cultural en los centros educativos</i>	
A.	Existe un Plan de Acogida-Apoyo sistemático con actuaciones al inicio del curso y durante todo el curso para recibir al alumnado que se incorpora de forma tardía
B.	Se ubica y contextualiza de forma expresa, aclarando si se integra en el Programa de Atención a la Diversidad y en documentos tales como el PEC, el PCC, la PGA, el Sistema de Gestión de Calidad
C.	Los objetivos diseñados parten del análisis previos de las características de los alumnos
D.	Recoge criterios de adscripción al grupo-clase y de priorización de refuerzos
E.	Se utilizan protocolos para la evaluación inicial y para la adaptación de un programa individualizado
F.	Se da información individualizada al alumnado de origen extranjero acerca del programa que se va a desarrollar y los objetivos de enseñanza-aprendizaje
G.	Se aplican estrategias comunes para el aprendizaje de la lengua (en caso de desconocimiento) a través de las diferentes áreas
H.	Se prepara una programación individualizada para el alumnado, principalmente en las áreas instrumentales, con objetivos muy concretos para que él mismo pueda ser

Registro de categorías para el análisis de documentos institucionales. <i>Indicadores de la presencia de medidas de atención a la diversidad cultural en los centros educativos</i>	
	consciente de su evolución
I.	Existe coordinación del profesorado para la atención del alumnado inmigrante en aspectos curriculares
J.	Se establece claramente quién determina y cómo las necesidades curriculares del alumnado
K.	Se han determinado criterios sobre los posibles itinerarios curriculares para el alumnado de origen extranjero en caso de ser alumnado con NEE
L.	Hay criterios explícitos sobre la evaluación del alumnado de origen extranjero
M.	Existe un seguimiento personalizado del alumnado con una organización flexible del tiempo
N.	Se plantean materiales didácticos alternativos al libro de texto y las fórmulas convencionales de organización del trabajo en el aula (mapas, libros de imágenes, vídeos, multimedia, etc.)
O.	Se elaboran materiales propios (elaborados por los profesionales del centro) específicos para cada alumno/a
P.	Se plantea una mayor atención a los contenidos más universales y transferibles, entendiendo estos como los más enriquecedores para todos los alumnos
Q.	Se planifican adaptaciones curriculares con el fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje teniendo en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos de grupos minoritarios y las propias del currículo escolar
R.	Se da cabida al desarrollo de actuaciones con profesionales externos al centro: EOEP, mediadores interculturales, servicios sociales y ONG
S.	Se recogen actuaciones específicas con las familias
T.	Se incluyen medidas de prevención e intervención de absentismo
U.	Se contemplan acciones formativas para el personal del centro educativo (equipo directivo, equipos docentes, DO, etc.)

Tabla 53. Registro de categorías para el análisis de documentos institucionales
(adaptación de García Argüello, 2003)

Recordemos en este punto que el presente instrumento de análisis se aplica sobre la muestra de 22 centros educativos seleccionados a tal efecto. La recogida de datos realizada mediante la aplicación de este tercer instrumento, así como el análisis de los mismos, para el cual se ha trabajado con Excel, quedarán debidamente detallados en el capítulo de análisis de datos resultados.

CAPÍTULO IV. ESTUDIOS I, II Y III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Estudio I. La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la provincia

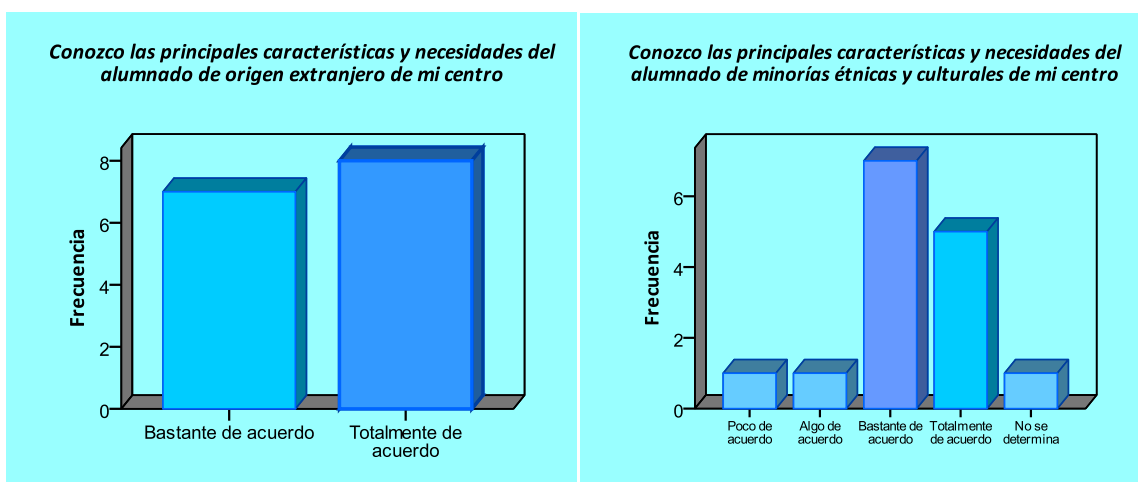
Hemos organizado la exposición de análisis y resultados de este estudio en dos bloques principales:

- **En primer lugar se presentan los datos que han sido analizados e interpretados desde el paradigma cuantitativo**, esto es, los resultados de la aplicación del cuestionario a la muestra correspondiente en esta primera parte del estudio. Los resultados se ordenan en torno a las cinco categorías de análisis que ofrece el propio cuestionario. Para el desarrollo de dicho análisis se ha aplicado la técnica de análisis estadístico descriptivo mediante la realización de análisis de frecuencias a partir de la versión 17 del paquete de análisis estadístico SPSS. Esta parte de la exposición se corresponde con el apartado 4.1.1. *Formación para una educación intercultural “a pie de aula”*. *Análisis cuantitativo desde la perspectiva docente*.
- **En segundo lugar se presentan los datos que han sido analizados e interpretados desde el paradigma cualitativo**, esto es, los resultados de la aplicación de la entrevista a la muestra correspondiente en esta segunda parte del estudio. Los resultados se ordenan en torno a las tres categorías o bloques de contenido de la propia entrevista. Para el desarrollo del análisis de contenido se ha aplicado el método inductivo a partir del sistema de categorías diseñadas desde la teoría que actúan como hipótesis de cara a la interpretación de la información resultante. Para la realización de los análisis se ha contado con la versión 8 del paquete de análisis cualitativo NVivo. Esta parte de la exposición se corresponde con el apartado 4.1.2. *Reflexiones sobre la formación para una educación intercultural*. *Análisis cualitativo desde la perspectiva experta*.

4.1.1. Formación para una educación intercultural “a pie de aula”. Análisis cuantitativo desde la perspectiva docente.

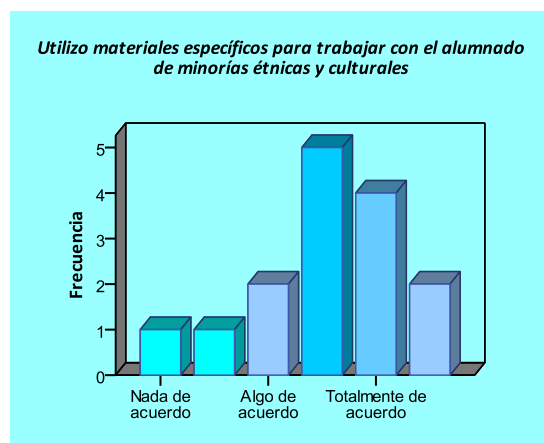
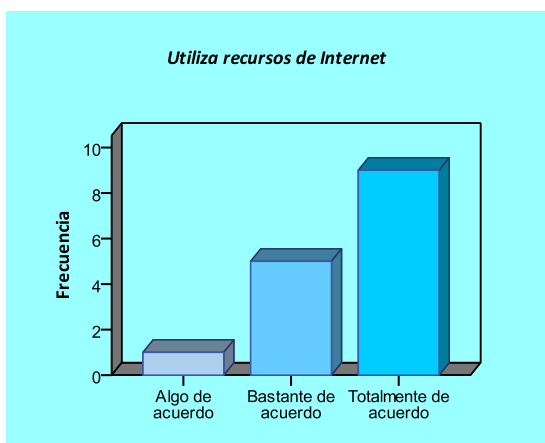
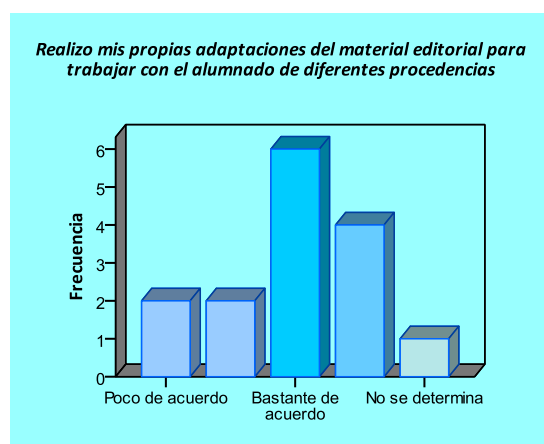
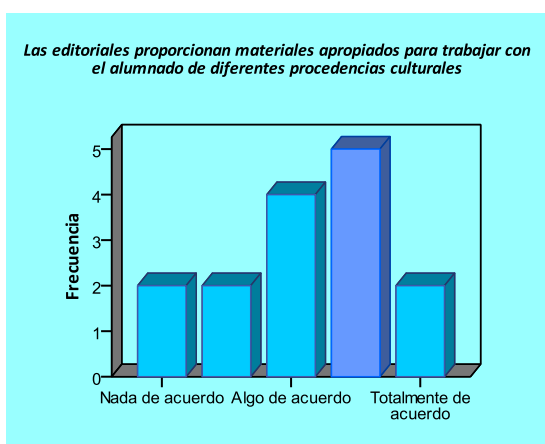
Expondremos ahora los resultados del cuestionario, instrumento que ya ha sido descrito en el capítulo anterior, acerca de las percepciones y opiniones personales sobre las implicaciones que la diversidad cultural supone en la práctica docente y la visión que dicha percepción genera en torno a la educación intercultural. Como ya se ha expuesto, el cuestionario se aplicó a los “maestros/a de apoyo al alumnado inmigrante”, cuyas características ya han sido descritas en el apartado de *participantes*. Recordaremos que se trata de una población de 15 profesionales, 14 mujeres y un varón. Centrémonos ahora en los resultados obtenidos tras el análisis de las diferentes variables, agrupándolos según las cinco diferentes categorías de recogida y análisis de datos.

4.1.1.1. Categoría I. Apoyo Educativo



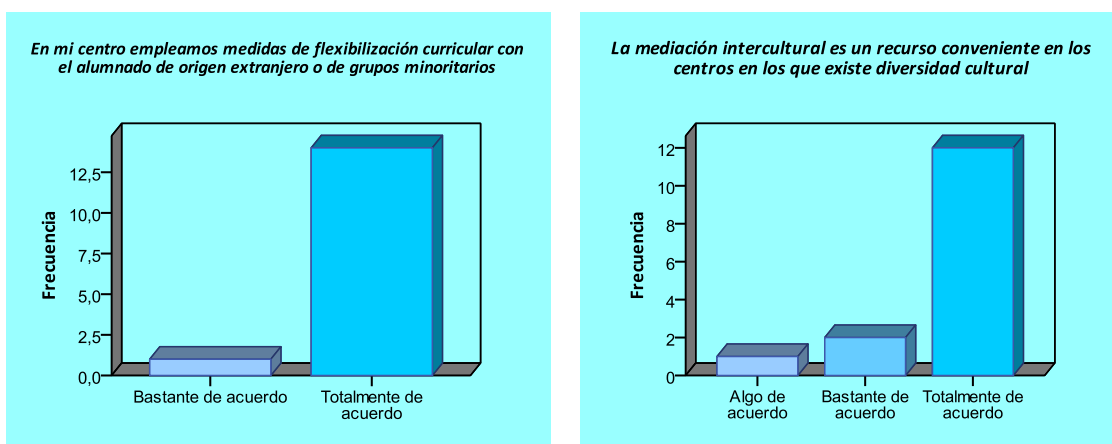
El conocimiento de las características y necesidades del alumnado es un requisito básico de la tarea docente. Este aspecto formaría parte de la *dimensión cognitiva* (Leiva, 2008b) de la competencia intercultural que, como ya comentamos, debe de estar presente en el curriculum de la formación del profesorado, en especial cuando nos referimos al desempeño profesional en entornos donde conviven culturas diferentes (Cabrera y cols., 1999). Todos los *profesores de apoyo al alumnado inmigrante* consideran poseer un buen conocimiento de las características y necesidades del alumnado de origen extranjero con el que trabajan y aunque las respuestas son más heterogéneas con respecto al alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o culturales, la mayoría también considera conocerlas aceptablemente. En este sentido, tendría cabida precisar a qué tipo de conocimiento se refieren las respuestas, teórico o práctico, ya que ofrecerían dos tipos de discusión diferente.

Si el conocimiento que se posee de las características y necesidades del alumnado es de tipo práctico, seguramente se correspondería con las experiencias profesionales, actuales o previas, con dicho colectivo. Si, por el contrario, el conocimiento es de carácter teórico, tendríamos información acerca de la calidad de la formación inicial y/o permanente de los individuos. Aunque esta interpretación no cuenta con apoyo matemático, lo cierto es que hay coincidencia entre los sujetos que han respondido conocerlas con *totalidad*, y aquellos con más años de experiencia docente; y, por el contrario, entre los sujetos que sólo están *poco o algo* de acuerdo y los que poseen menos experiencia profesional. La importancia de conocer las características del grupo de alumnos con el que se trabaja es fundamental y en los dos supuestos valorados, la diversidad cultural sería una constante.



De los resultados de los dos siguientes criterios podríamos decir que el material proporcionado por las editoriales resulta insuficiente, cuantitativa y cualitativamente, para trabajar en contextos de diversidad cultural. La necesidad de adaptar este material es manifestada por 10 de los profesionales, lo cual no resulta de extrañar si tenemos en cuenta que las editoriales ofrecen materiales descontextualizados, en todos los sentidos. En relación a los materiales para proporcionar una adecuada atención educativa, todos los sujetos

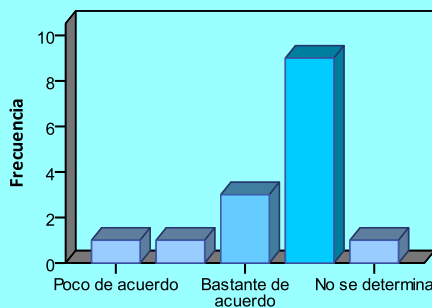
afirman, en mayor o menor grado, utilizar recursos editoriales específicos para trabajar con el alumnado de origen extranjero y nuevamente todos -más de la mitad de forma rotunda- afirman utilizar internet como recurso para la preparación de materiales. Ciertamente, internet se ha convertido en una fuente de recursos imprescindible para el ejercicio de la profesión docente y en un espacio en el que abundan los recursos para trabajar una educación intercultural; sin embargo, cabría plantearse si el profesorado posee competencias necesarias para la selección de los recursos más adecuados en un espacio virtual en el que el criterio lo aporta el usuario.



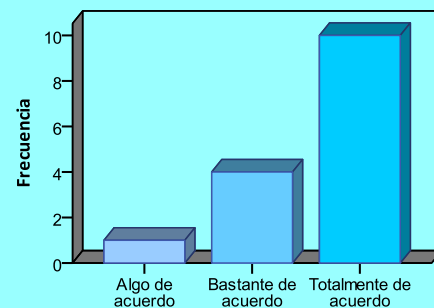
Como podemos observar, las medidas de flexibilización curricular, reservadas para el *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)*, en cuya clasificación la normativa vigente incluye al alumnado inmigrante -como *grupo social desfavorecido* o como alumnado de *incorporación tardía*-, son adoptadas por todos los centros en los que desempeñan su tarea los docentes encuestados. Esta respuesta constituye, en nuestra opinión, un indicador importante del enfoque desde el que actualmente se está entendiendo la educación intercultural en el sistema educativo extremeño. Se trata de un enfoque compensador, en este caso de las diferencias, que a día de hoy no ha contribuido al desarrollo de una educación intercultural enriquecedora y global. En este sentido, resulta interesante plantearse qué es lo que pretende la educación intercultural: si bien ofrecer una atención específica y diferenciada al alumnado de origen extranjero o perteneciente a minorías o, por el contrario, garantizar la igualdad educativa para todo el alumnado que integra nuestro sistema educativo, conscientes de la diversidad cultural como realidad socioeducativa actual. Por otra parte, en la línea de las experiencias que se están desarrollando en la mayor parte de las comunidades autónomas con elevada tasa de población de origen extranjero y que desean la verdadera inclusión socioeducativa del alumnado y de las familias, la totalidad de los profesionales encuestados consideran la

mediación intercultural como una estrategia adecuada. La intermediación entre familias de origen extranjero o perteneciente a minorías y los centros escolares esconde parte de la clave del éxito de la inclusión y la participación, como han demostrado en España el éxito de programas de larga trayectoria de trabajo con familias gitanas. En este sentido, el papel que los educadores sociales están desarrollando en los centros de secundaria resulta fundamental, aunque insuficiente si tenemos en cuenta que entre sus competencias no se encuentra el conocimiento de las lenguas nativas de las familias de origen extranjeras, ni de su cultura. Es por ello por lo que se buscan otras fórmulas de mediación, principalmente a través de la colaboración de los centros educativos con ayuntamientos, fundaciones y asociaciones sin ánimo de lucro que, desde la educación no formal y los proyectos sociocomunitarios, colaboran en el trabajo hacia la inclusión social de las minorías, concretamente del colectivo inmigrante y de la minoría gitana. Algunos de los centros educativos de la muestra han desarrollado experiencias de este tipo, y como antecedente próximo y con el aval de la administración educativa podríamos señalar la contratación de un mediador marroquí durante el desarrollo del *Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí* que se implementó en el IES de Talayuela (Cáceres).

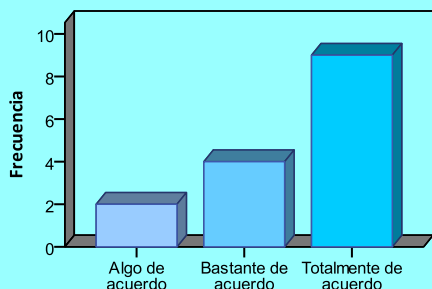
La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en orientación y asesoramiento



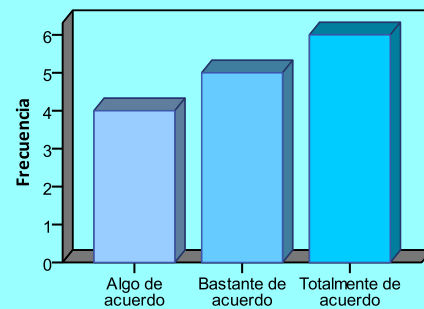
La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en apoyo o refuerzo educativo



La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en enseñanza de la lengua castellana

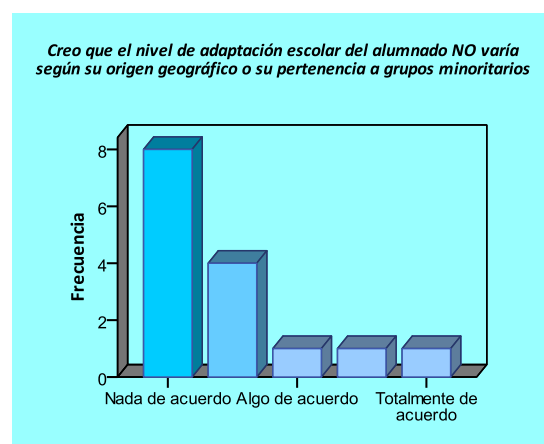
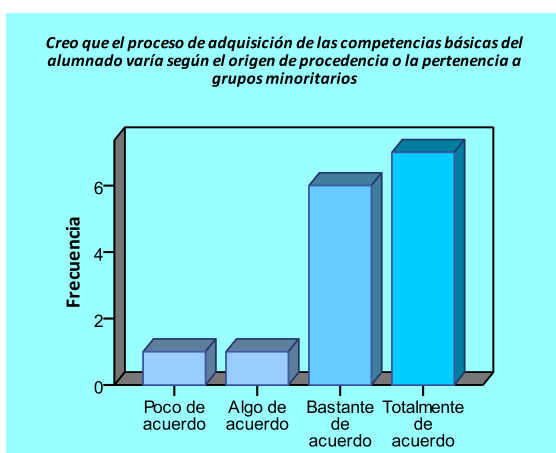


Creo que el proceso de aprendizaje del alumnado en las diferentes materias es diferente según su origen geográfico o su pertenencia a grupos minoritarios



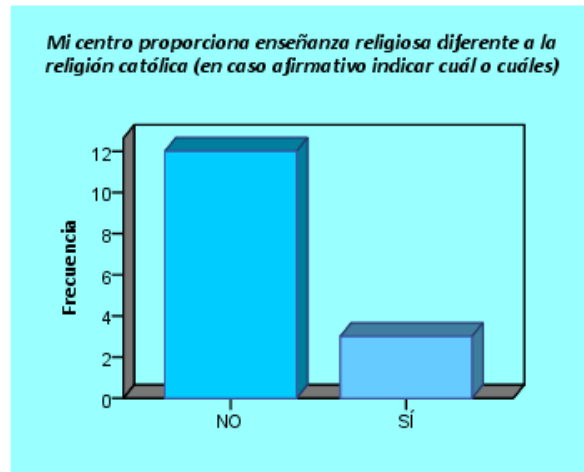
Los tres últimos ítems recogidos representan tres de las principales necesidades del alumnado que se escolariza por primera vez en nuestro sistema educativo: *orientación y asesoramiento, apoyo o refuerzo educativo, aprendizaje de la lengua castellana*. En el caso de la *orientación y el asesoramiento*, se trata de un proceso continuo que debe estar presente durante toda la escolarización del alumnado de origen extranjero, haciendo hincapié en diferentes aspectos según el momento, así como conectar con las familias.

Asimismo, no ha de entenderse como un proceso que deba recaer en los especialistas (orientadores de los centros educativos o de los equipos de atención educativa), sino que debe ser una función prioritaria de la acción tutorial, así como una tarea compartida por todo el profesorado de los centros. Aunque existe heterogeneidad en la respuesta a este ítem, la mayoría considera que esta función se desarrolla en sus centros como parte de la atención educativa al alumnado de origen extranjero. Con respecto al *refuerzo y/o apoyo educativo*, la mayoría se muestra totalmente de acuerdo con que se trata de una respuesta ofrecida desde su centro. Finalmente, en cuanto a la enseñanza de la lengua castellana, también forma parte, sin lugar a dudas, de las acciones desarrolladas por los centros con el alumnado que posee desconocimiento total o parcial de la misma.



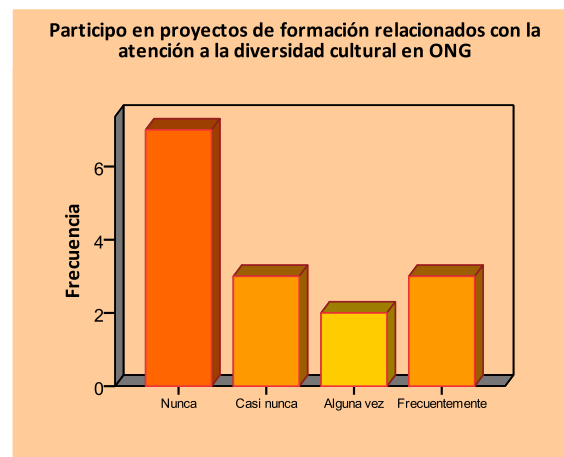
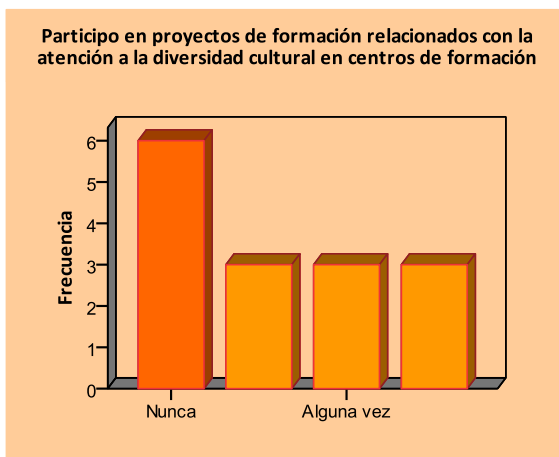
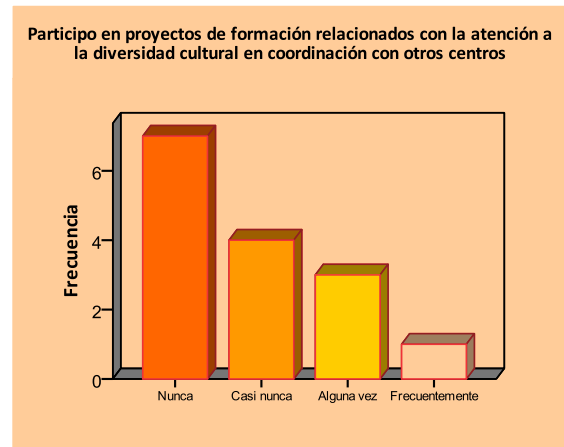
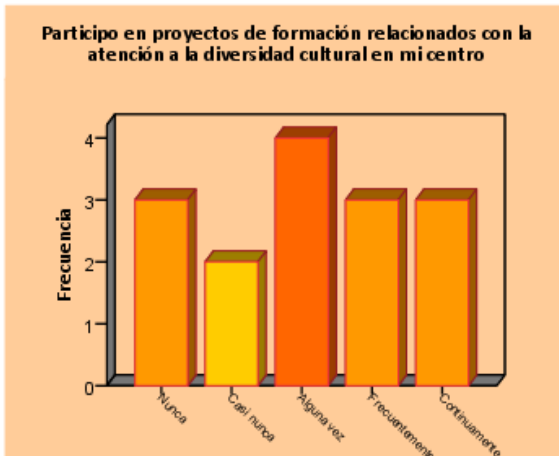
El primero de estos dos ítems pretende reflejar la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la atención educativa de los alumnos en contextos de diversidad cultural. Se trata de un principio psicopedagógico básico y fundamental en los modelos de atención a la diversidad. Aunque sería necesario profundizar en esta línea, son tradicionales los estudios que incluyen el factor cultural como determinante a la hora de desarrollar determinados aprendizajes, máxime si estas diferencias culturales no son tenidas en cuenta en los diseños de instrucción llevados a la práctica. La mayoría de los sujetos han considerado que la cultura puede ser un factor

condicionante del aprendizaje. Partir de este hecho puede permitir al profesorado desarrollar modelos y estrategias flexibles y capaces de adaptarse a la diversidad del alumnado. En el mismo sentido, la mayoría de los consideran que la procedencia o pertenencia a minorías puede condicionar la adaptación escolar.

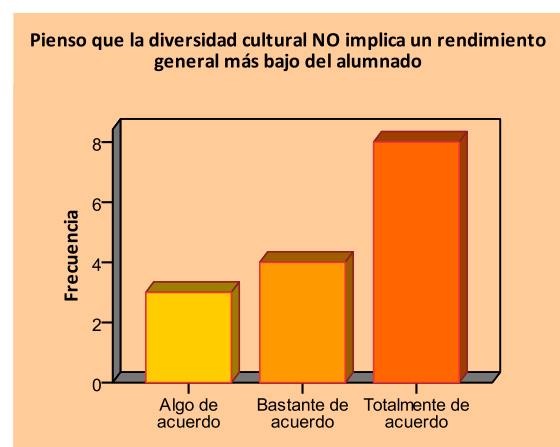
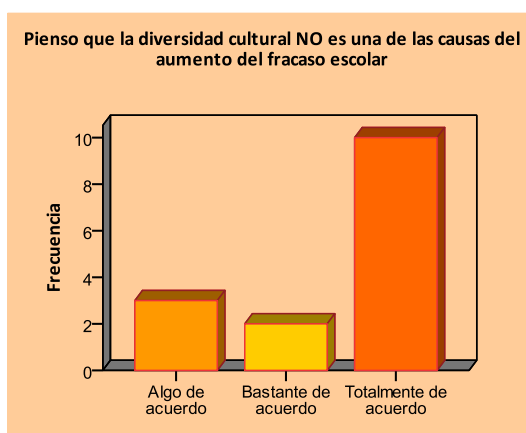
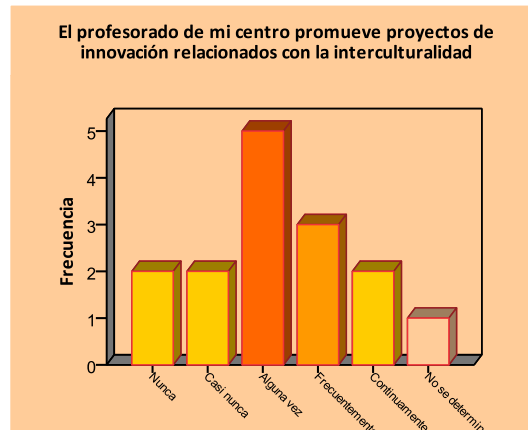


La atención a la diversidad implica respeto a la diversidad de culturas y manifestaciones de la misma, por lo que la oferta de una alternativa a la asignatura de religión debería considerarse como un indicador de la calidad de la atención educativa ofrecida al alumnado en un contexto de diversidad cultural. Manteniéndonos al margen del debate que plantea la conveniencia o inconveniencia de seguir impartiendo la asignatura de religión en los centros, en tan sólo tres de los centros investigados se imparte una enseñanza religiosa alternativa a la católica, la evangélica. A través de la posibilidad de completar con otras informaciones esta pregunta, la mayor parte del profesorado comentó la existencia de una asignatura alternativa a la religión católica, de otra naturaleza: “técnicas de estudio”, “actividades de estudio” o “cultura de las religiones”.

4.1.1.2. Categoría II. El profesorado. Desempeño profesional y formación

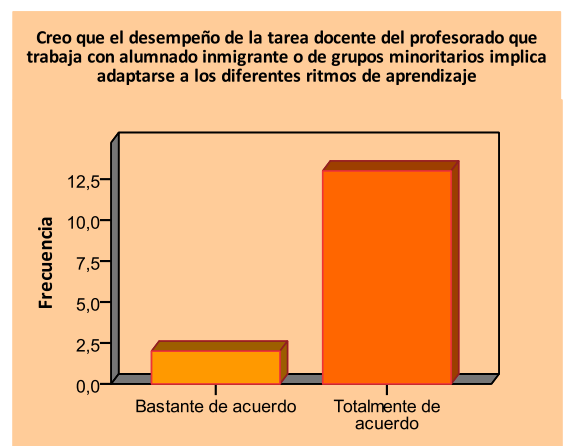
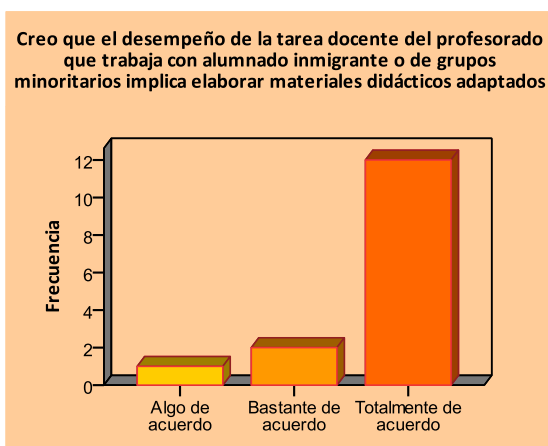
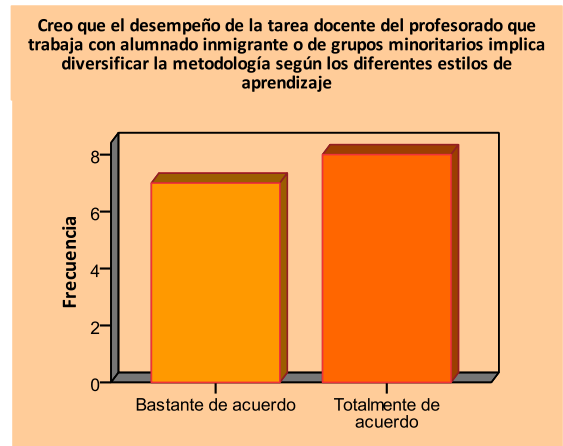
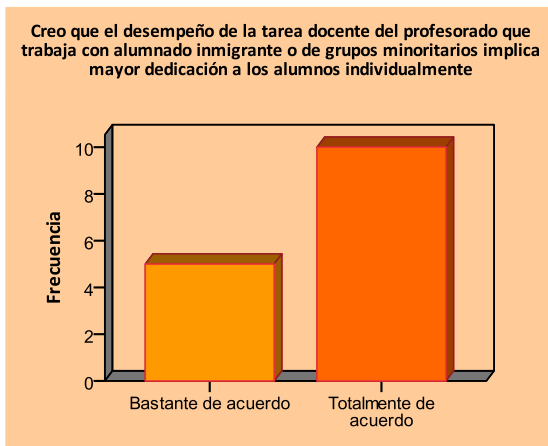
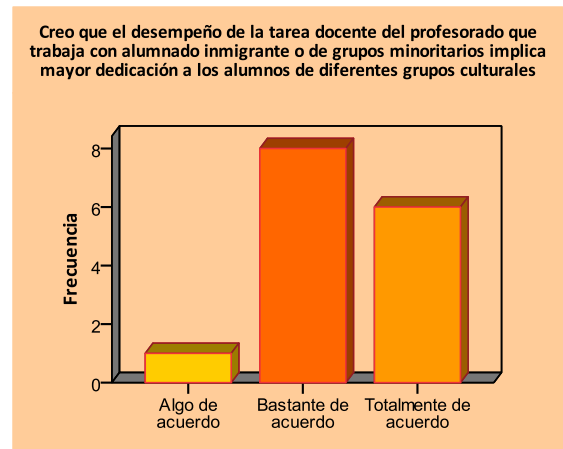
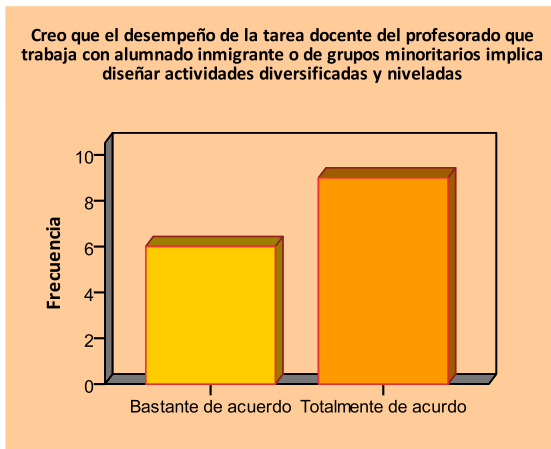


Atendiendo a la participación del profesorado en proyectos de formación desde cualquiera de los ámbitos desde los que puedan ser planteados (propio centro, otros centros, centros de formación y entidades y/o asociaciones de carácter local), la respuesta del profesorado manifiesta puntos débiles en su formación permanente, concretamente, con respecto al tema que nos ocupa. Así, la mayoría de los participantes, en estos cuatro ítems responde que *nunca o casi nunca* participan este tipo de formación. En este mismo sentido, las respuestas al ítem siguiente sobre la innovación docente en torno a la interculturalidad, tan sólo en 2 centros parece llevarse a cabo de forma continua, y en 4 no se llevan a cabo este tipo de prácticas, siendo la respuesta mayoritaria que *alguna vez* los profesores innovan en su práctica.



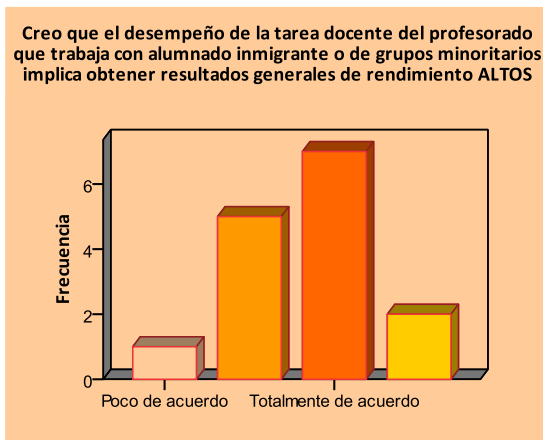
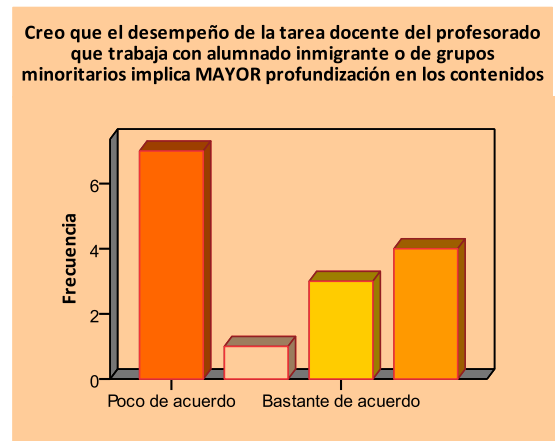
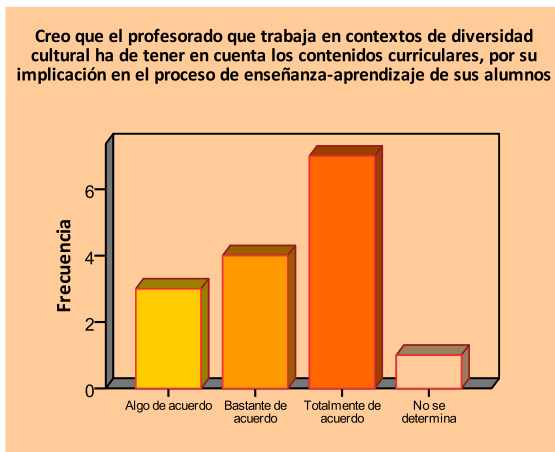
El profesorado cree que la diversidad cultural no es motivo de fracaso escolar ni tiene por qué implicar un rendimiento escolar más bajo, a diferencia de las conclusiones que nos ha venido presentando parte de la literatura sobre el tema y en contra de las creencias de los padres que tienden a “sacar” a sus hijos de los centros en los que se escolariza un alto número de alumnos/as de origen extranjero o de minorías étnicas y culturales, datos que, en la línea de lo expuesto en el marco teórico (Moreno, 2007; Marchesi, 2005), quedan confirmados a través de la parte cualitativa de esta investigación. Se puede observar que todo el profesorado está de acuerdo, en mayor o menor medida y al menos de manera teórica, en que la diversidad cultural no es motivo de peores rendimientos o desarrollos; sin embargo, la práctica sigue demostrando la influencia de este hecho y la única vía de garantizar la credibilidad de la escuela y obtener la confianza de los padres en el sistema es abogando por la *corresponsabilidad* y apostando por una formación capaz de consignar un cambio de actitudes y unas competencias profesionales en torno a la innovación educativa y a la flexibilización y diversificación de estrategias, metodologías y recursos para atender a la diversidad. El apoyo de las administraciones es, en este punto, esencial, puesto que resulta crucial poder contar

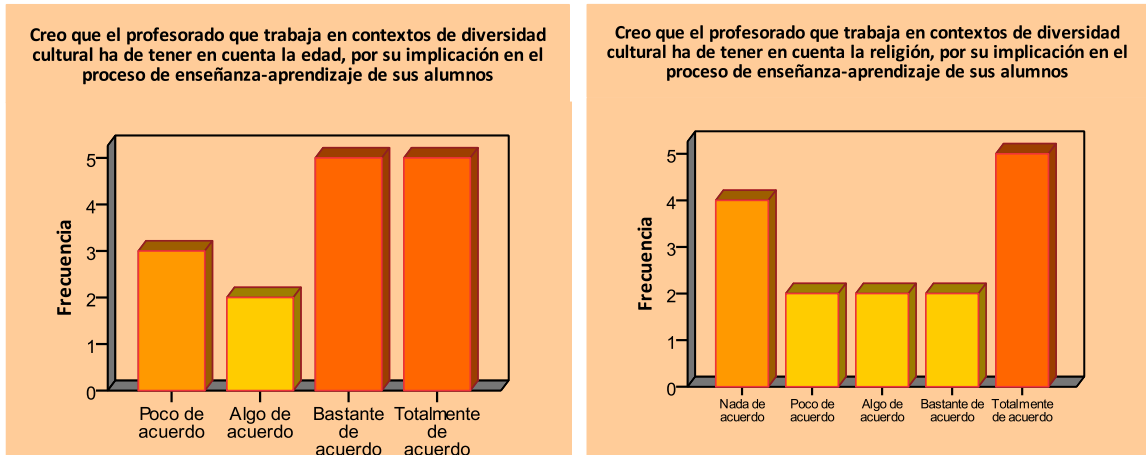
con ratios apropiadas para desarrollar un trabajo mucho más individualizado con el alumnado, así como con una sectorización coherente de cara a la optimización de recursos comunes.



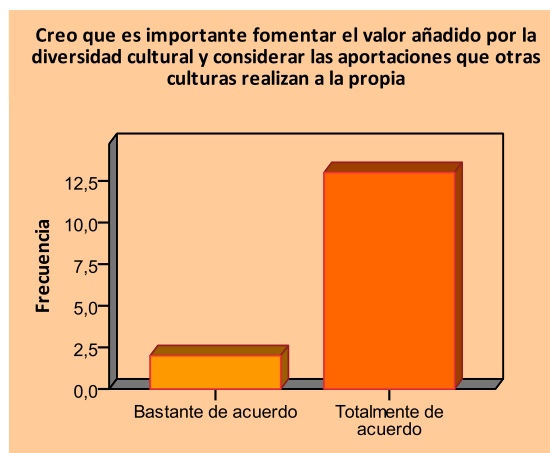
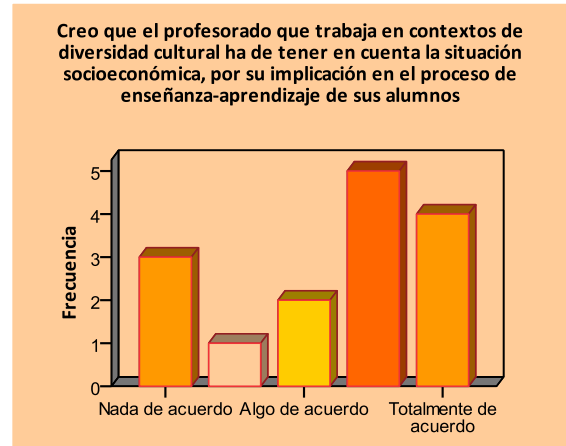
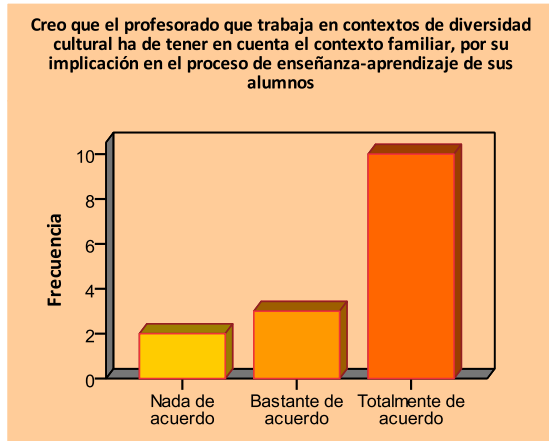
En la línea que defendemos, todo el profesorado considera necesario, de cara a ofrecer una atención educativa adecuada al alumnado de origen extranjero y perteneciente a minorías étnicas y/o culturales, llevar a cabo estrategias didácticas tales como el *diseño de actividades*

diversificadas y niveladas, mayor dedicación de forma grupal e individual al alumnado atendiendo a la diversidad cultural, la adaptación de las metodologías a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y la elaboración de materiales didácticos adaptados. El desarrollo efectivo de todas estas estrategias por parte del profesorado implica la necesidad recibir apoyo, tanto de carácter formativo, como en forma de recursos materiales y personales y, de forma especial, de disponibilidad de tiempos y espacios de trabajo individual y colaborativo e intercambio de experiencias y recursos.

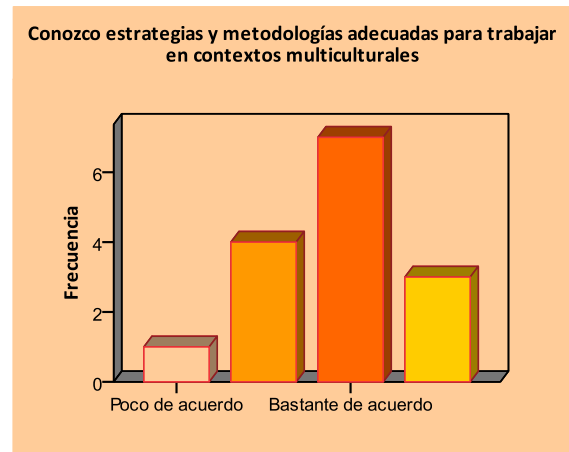
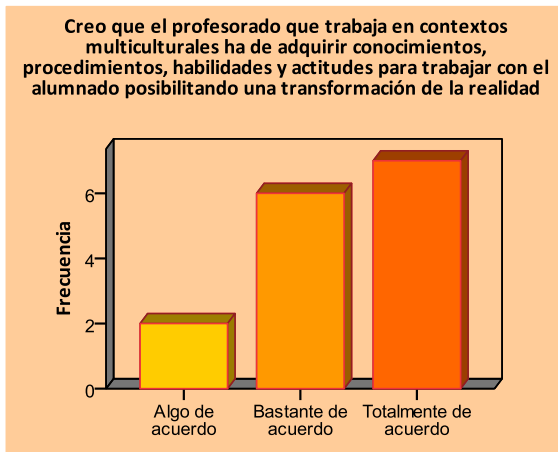




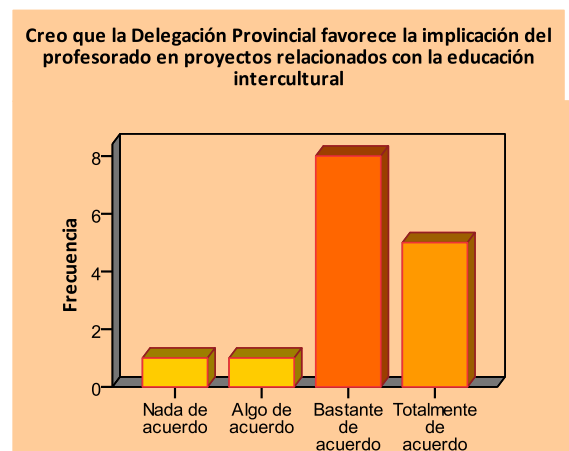
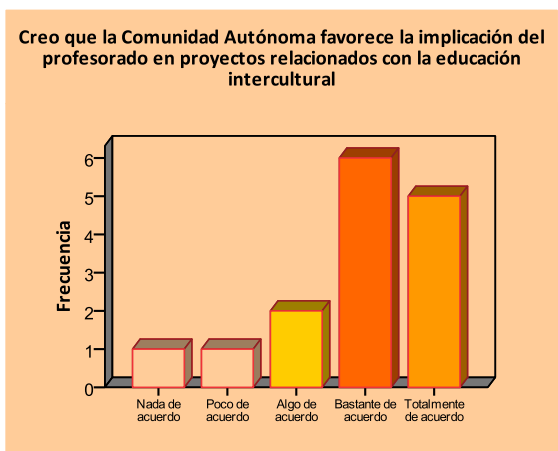
Con respecto a las implicaciones en la educación -con la excepción de uno- todos los sujetos encuestados consideran que los contenidos curriculares han de ser tenidos en cuenta a la hora de los aprendizajes y, en su mayoría, creen que la profundización sobre los contenidos no es puede ser mayor cuando se trabaja con alumnado heterogéneo, aunque sí consideran que el rendimiento del alumnado con respecto a la labor realizada es alto. Sin resultar determinante para todos los encuestados, la gran mayoría consideran la edad y, más aún, el idioma, como factores condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la necesidad de tener también en cuenta la religión como factor condicionante no existe consenso similar, aunque de manera global los resultados muestran que una mayoría piensa que sí ha de ser considerada. Otros factores relacionados con la familia entran también en juego. En este sentido, la mayoría de los profesores/as consideran que hay que tener en cuenta el contexto familiar, aunque dos de ellos no están de acuerdo con la importancia de su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque muchos profesionales han considerado la situación socioeconómica como un factor condicionante del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuatro de los sujetos no lo consideran tan relevante.

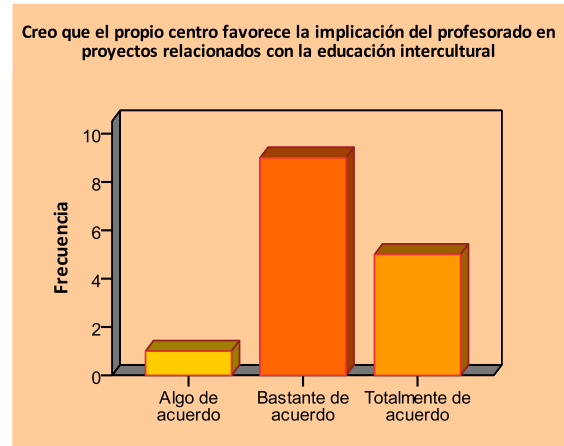
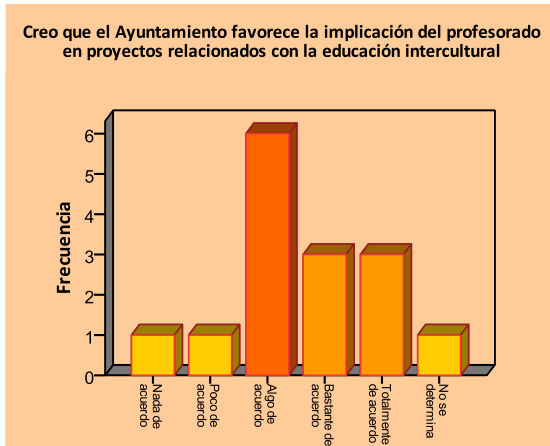


Como ya señalamos en el marco teórico, la educación intercultural ha de contar entre sus principios básicos con la valoración de las diferencias culturales como un *valor añadido*, aspecto con el que todo el profesorado parece de acuerdo. Ciertamente se trata de un paso importante hacia el desarrollo de modelos verdaderamente inclusivos ya que, como confirmará el análisis de contenido, esto no siempre ha sido así. En poco tiempo el profesorado ha experimentado un progresivo cambio de actitud que, al menos conceptualmente, ha pasado del rechazo de las diferencias a la consideración de las mismas como una riqueza. Se trata, sin lugar a dudas, de un primer paso importante para fraguar un verdadero cambio de actitudes y una transformación de los modelos tradicionales de enseñanza.

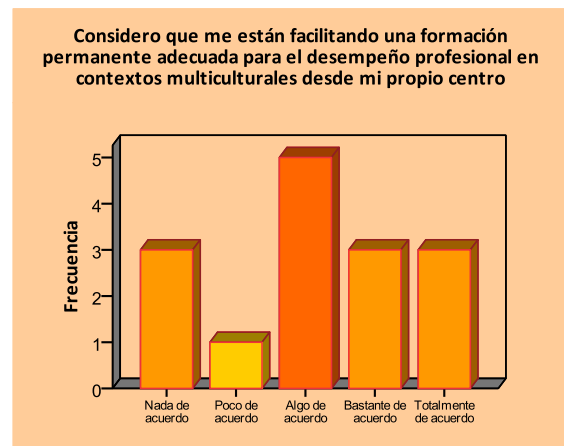
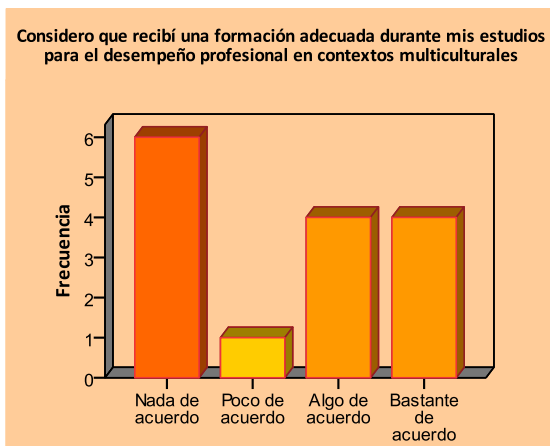


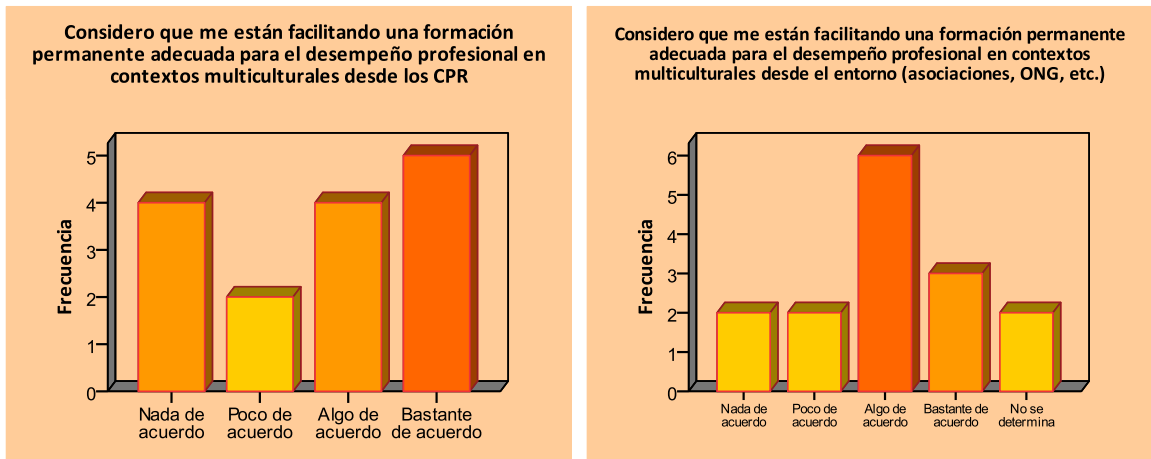
Todo el profesorado considera que para trabajar en contextos multiculturales se han de adquirir conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes asociadas a la transformación y al cambio social. Por otra parte, no muchos profesionales están *totalmente de acuerdo* en que conocen estrategias y metodologías adecuadas para trabajar en contextos multiculturales, aspecto que esencialmente debe formar parte del curriculum de la formación de profesorado para el desarrollo de una educación intercultural.





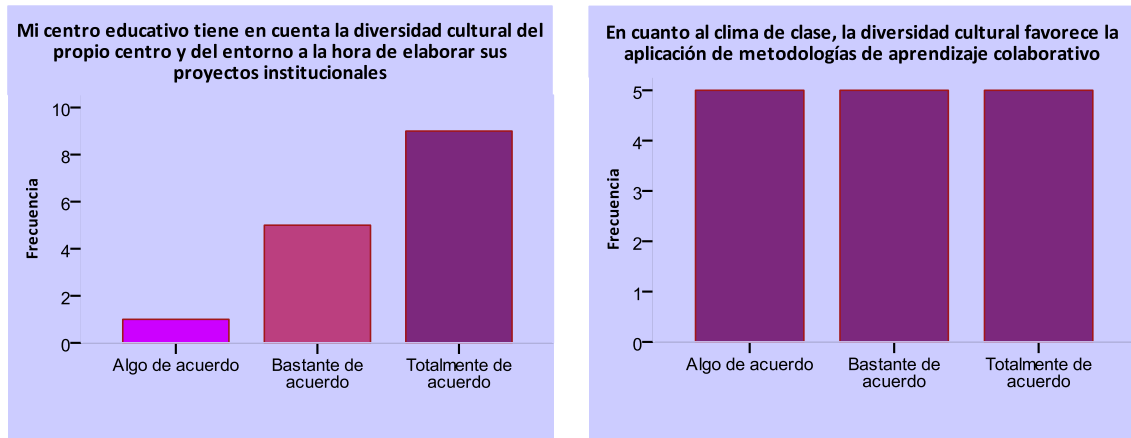
Con respecto al papel de la administración educativa, de instituciones implicadas en el desarrollo local y del propio centro en la participación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural, las respuestas son diversas, aunque siguen una tendencia central. Concretando un poco más, el profesorado considera que existe una implicación mayor por parte de la Comunidad Autónoma y de la Delegación Provincial que por parte de ayuntamientos e iniciativas de las administraciones locales. Asimismo, la mayoría considera que su centro educativo potencia esta participación, aunque existen 4 excepciones.





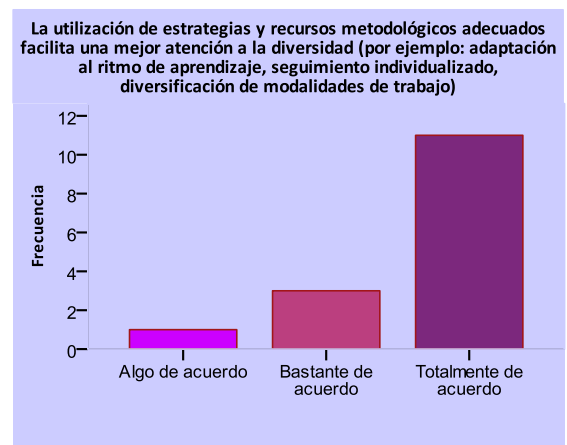
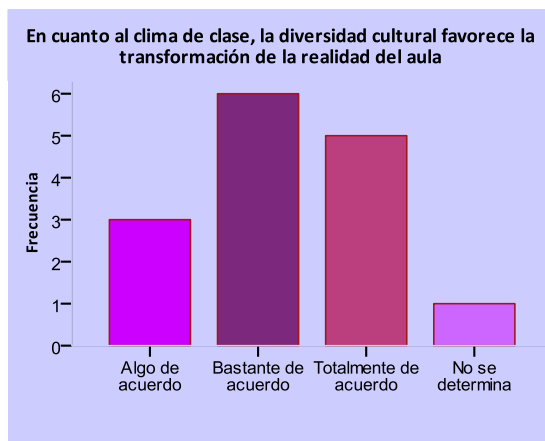
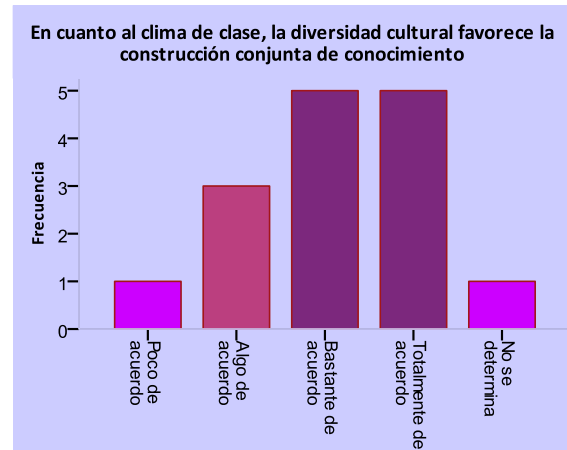
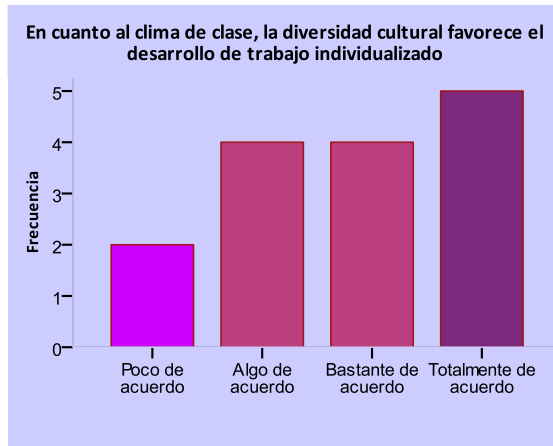
Con respecto a la formación inicial, casi la mitad del profesorado indica con rotundidad que no considera haber recibido una formación adecuada para enfrentarse al hecho multicultural. También resulta significativo que ninguno de los sujetos está *totalmente de acuerdo* con haber recibido una formación inicial adecuada en general, aunque 8 de los profesionales sí están *algo* y *bastante* de acuerdo con la formación recibida. En cuanto a la formación permanente, la mayoría de los encuestados consideran que su propio centro les facilita formación para su desempeño profesional en contextos multiculturales, aunque 4 de los profesionales consideran lo contrario. Menor es la conformidad con la formación recibida por parte de los Centros de Profesores y Recursos (CPR), en torno a la que casi la mitad de los sujetos no consideran que se les esté facilitando la formación necesaria. En el caso de oferta del ámbito no formal, la mayoría se posiciona *algo* y *bastante de acuerdo* con la formación que se les facilita.

4.1.1.3. Categoría III. El trabajo de área y aula

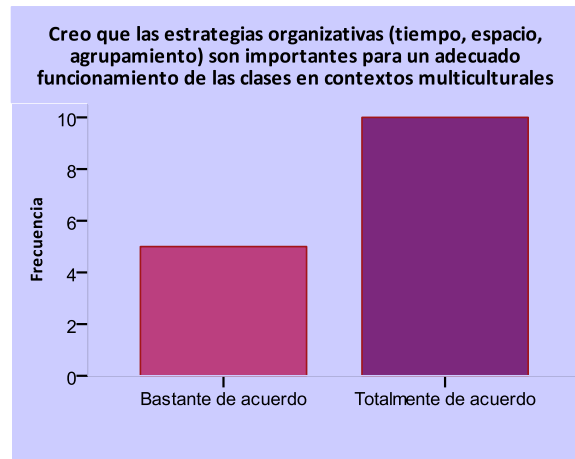
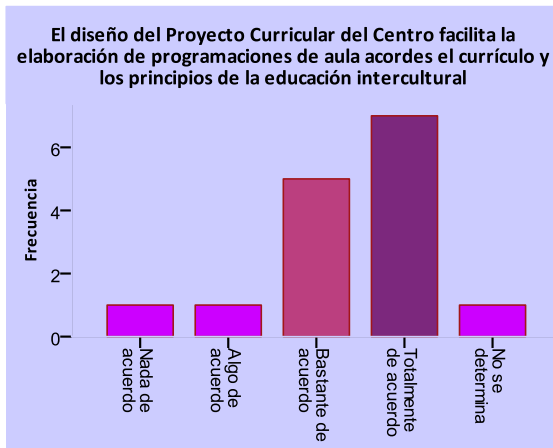


Nuestro marco teórico dedica un buen espacio a tratar la importancia de incluir los principios de la educación intercultural en los proyectos institucionales de los centros. Independientemente de la modalidad que los centros elijan para hacerlo - y que dependerá más o menos de la profundidad de la reflexión que vayan desarrollado y de las experiencias que hayan puesto en marcha-, lo realmente importante es la discusión sobre el tema. Aunque el centro no haya alcanzado todavía el nivel *transformativo y de acción social* que Banks (1995) defiende como respuesta más global e integral, ni haya incluido íntegramente los modelos de corte holístico que defiende este autor junto con otros de la misma línea de pensamiento (Aguado,1996), resulta crucial haber iniciado el debate y que éste se haya hecho presente en toda la comunidad educativa. Casi dos tercios de los sujetos encuestados están totalmente de acuerdo con que en su centro la diversidad cultural ha sido tenida en cuenta e incorporada a los proyectos institucionales, aspecto que aporta optimismo a este viaje hacia la construcción de centros educativos interculturales capaces de ofrecer respuestas de calidad a toda la comunidad educativa, a toda la sociedad. Pero si la realidad se está viendo reflejada e los “papeles” es porque previamente se ha hecho palpable en la práctica educativa. El diseño curricular ha de adaptarse igualmente a la diversidad cultural y las dinámicas de las clases y las metodologías puestas en marcha no pueden ser las tradicionales. Para empezar, todo el profesorado está de acuerdo en que la diversidad cultural de las aulas ha favorecido el desarrollo de metodologías de aprendizaje colaborativo; sin embargo, las respuestas son mucho más heterogéneas con respecto al trabajo individualizado. Así, 5 de los profesores/as están *totalmente de acuerdo* en que la diversidad cultural favorece el trabajo individualizado, mientras que el resto de opiniones se reparten *entre bastante, algo y poco* de acuerdo. El hecho de aplicar metodologías de aprendizaje cooperativo no implica el abandono de la

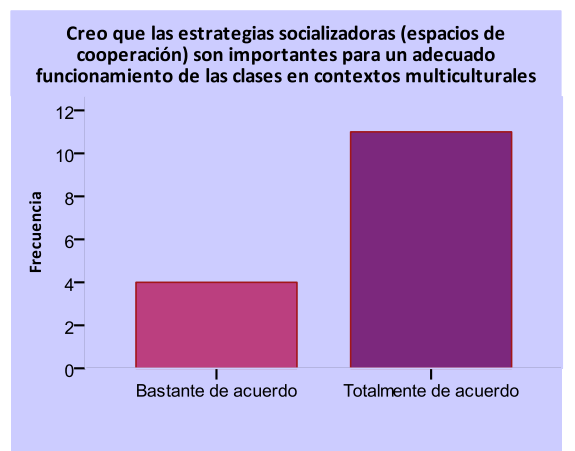
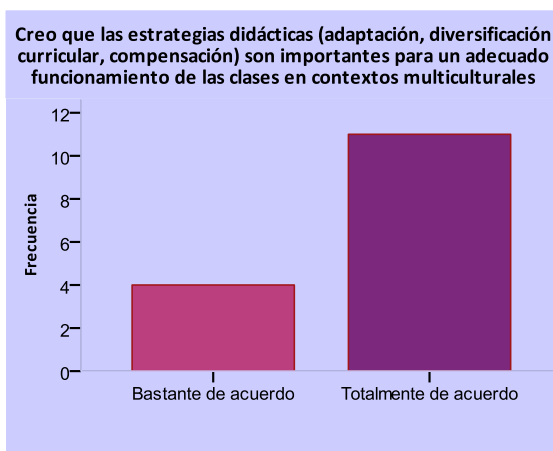
atención individualizada del alumnado. Más bien debería ocurrir todo lo contrario, ya que la atención individualizada es fundamental e insustituible para garantizar una adecuada atención a la diversidad cultural.

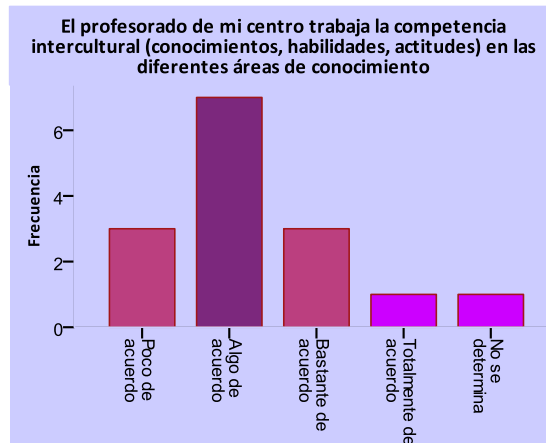


Resulta interesante conocer hasta qué punto los estudiantes pueden ser protagonistas de su propia realidad y de su propio aprendizaje, constituyendo esta nota una peculiaridad destacable del clima de las aulas de los centros interculturales. La mayoría de los profesionales encuestados consideran que la diversidad cultural favorece esta construcción del conocimiento por parte del alumnado, así como la transformación de la realidad del aula - aunque en ambos casos contamos con respuestas divergentes-. Prácticamente la totalidad del profesorado considera que una adecuada atención a la diversidad sólo puede efectuarse a través de la utilización de los recursos metodológicos apropiados, adaptados, individualizados y diversificados. En este punto las respuestas apoyan la necesidad de una individualización de la enseñanza en mayor número que el ítem que anteriormente cuestionaba lo mismo de forma más genérica.

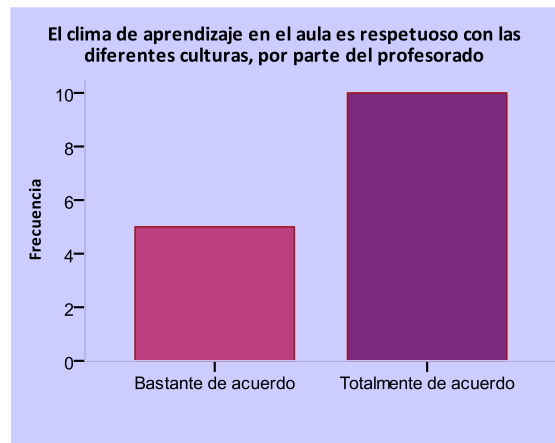
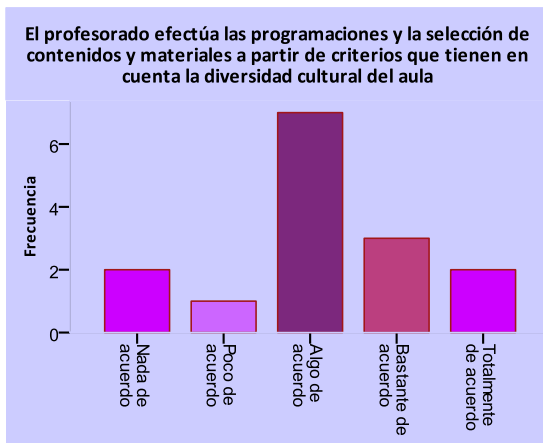


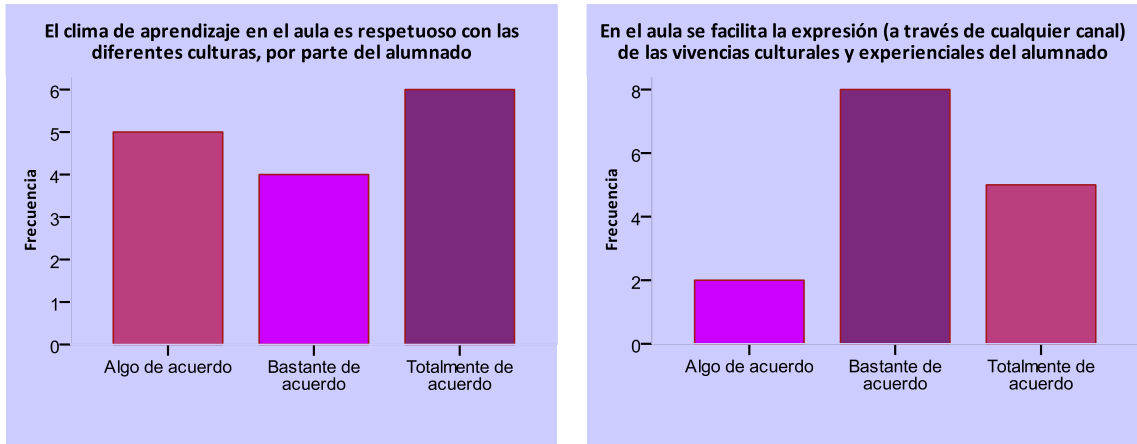
De una forma más concreta, la mayor parte del profesorado piensa que un adecuado diseño del proyecto curricular facilita el trabajo de aula y que éste se desarrolle de forma coherente a los principios de una educación intercultural, previamente establecidos. Así mismo, todos están de acuerdo en que los diseños deben contemplar el desarrollo de las estrategias organizativas, didácticas y de socialización que más favorezcan el desarrollo de una educación intercultural dentro del aula.





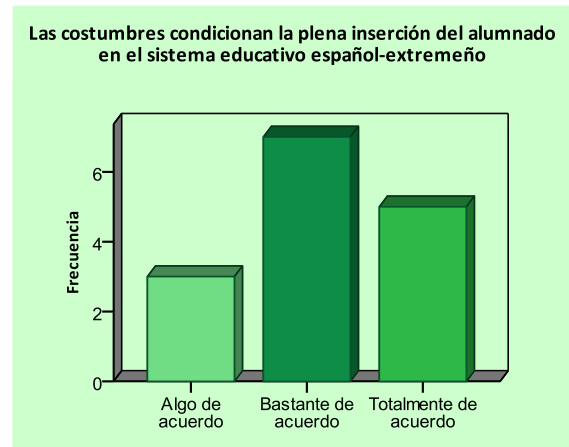
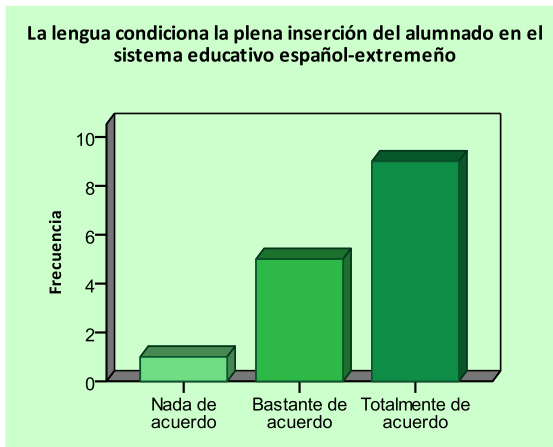
Tras recordar que la competencia intercultural ha de trabajarse con el alumnado, pero paralelamente en el profesorado, es frecuente que este último grupo se caracterice por considerar que la competencia intercultural se centra en el plano cognitivo, dejando de un lado el aspecto emocional y actitudinal, clave para el desarrollo de una verdadera transformación (Soriano, 2008; Leiva, 2007, 2008a, 2008b). En este sentido, no todos los profesionales encuestados piensan que el profesorado de sus respectivos centros trabajen la competencia intercultural a través de sus respectivas áreas, aunque ciertamente la mayoría se manifiesta *algo de acuerdo* con este ítem.



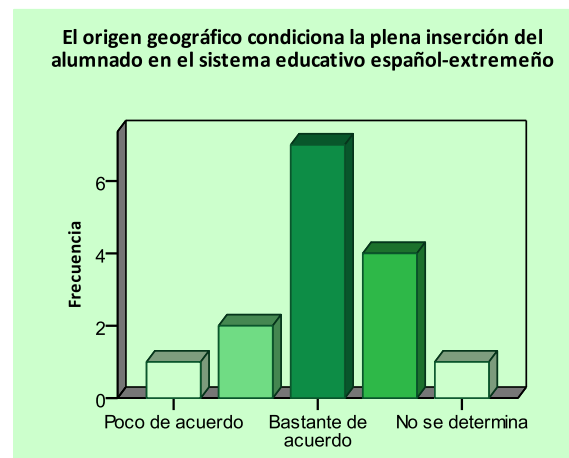
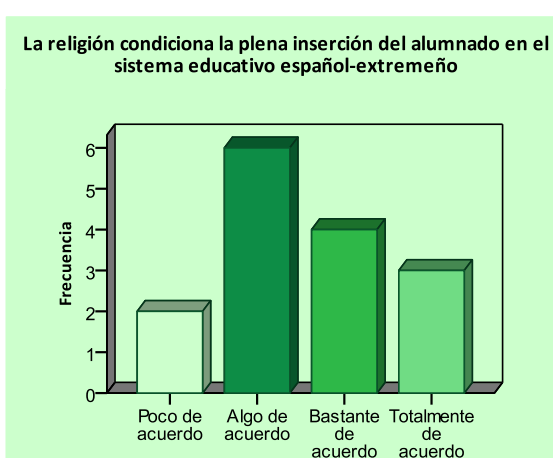


El desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el hecho multicultural y adaptados a la educación intercultural, pasa por que el profesorado entienda la necesidad - y sea capaz de llevarla a la práctica- de diseñar sus programaciones de un modo acorde a la diversidad cultural que atiende. De forma contraria a los estudios que durante los años noventa arrojaban datos considerando la diversidad cultural como un motivo indiscutible de conflicto entre el alumnado, de actitudes negativas, de rechazo y discriminación por parte del profesorado (Calvo Buezas 1989, 1990, 1993), los resultados en las investigaciones actuales, confirmados en nuestro estudio, implican todo lo contrario. Todos los profesionales encuestados observan un clima respetuoso hacia la diversidad cultural por parte del profesorado y, con algo más de heterogeneidad, por parte del alumnado. Esto no exime de la existencia de conflictos de diversa índole, incluidos los relacionados con actitudes racistas o xenófobas y no siempre por parte de la población autóctona, como se suele reflejar (abordaremos el tema con mayor profundidad desde el análisis de las entrevistas, un espacio privilegiado para ello). La educación intercultural, tal y como la entendemos, se constituye como una fórmula de resolución de conflictos al poner en marcha mecanismos de convivencia democrática y solidaria, como retomaremos durante el análisis de la categoría *Convivencia Escolar*. Así, como observamos en los resultados del último ítem de esta categoría, el clima del aula en los centros respectivos de los profesionales encuestados, se muestra abierto a la expresión de las diferentes experiencias y vivencias culturales del alumnado.

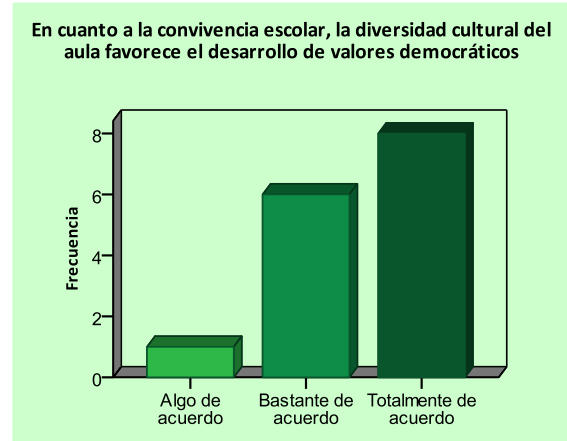
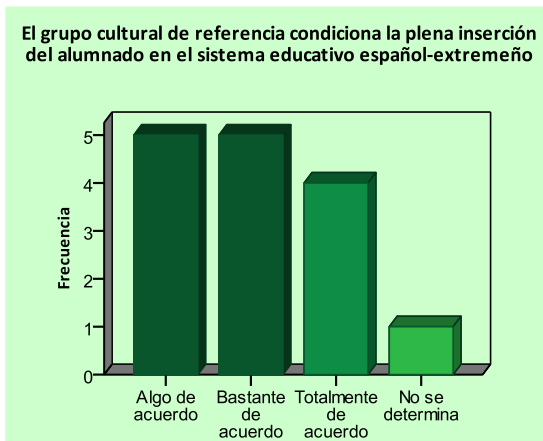
4.1.1.4. Categoría IV. Convivencia Escolar



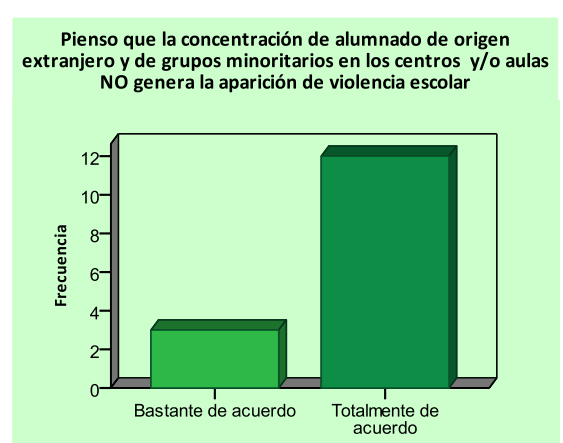
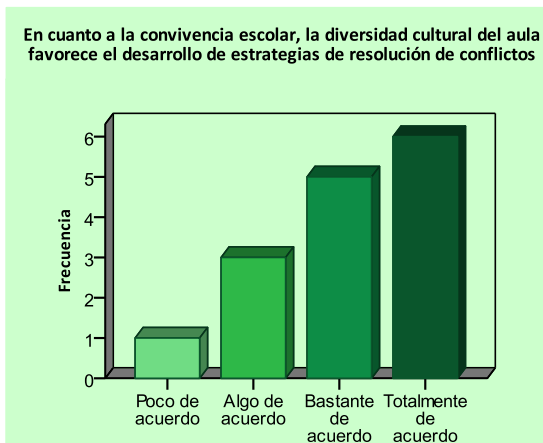
Como parte de esta categoría, se han introducido ítems que directamente abordan el tema de la inclusión del alumnado de origen extranjero, así como aspectos directamente relacionados con el tema de los conflictos y que de forma tan irreflexiva suele asociarse al tema de la confluencia de alumnado inmigrante en los centros escolares. Podemos observar cómo todos los sujetos excepto uno, están *totalmente* o *bastante de acuerdo* en que lengua constituye un condicionante importantísimo a la hora de la inserción plena del alumnado. La competencia comunicativa es fundamental para que el alumnado pueda emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro sistema educativo. De hecho, la mayor parte de los esfuerzos y recursos de los centros y las administraciones se emplean -y sobre todo durante los primeros meses de escolarización del alumnado extranjero- en la enseñanza de la lengua castellana para que puedan interaccionar de manera autónoma en el menor tiempo posible. Aunque la proporción del nivel de acuerdo varía, los profesionales también consideran que las costumbres del alumnado condiciona su plena inserción en nuestro sistema educativo.

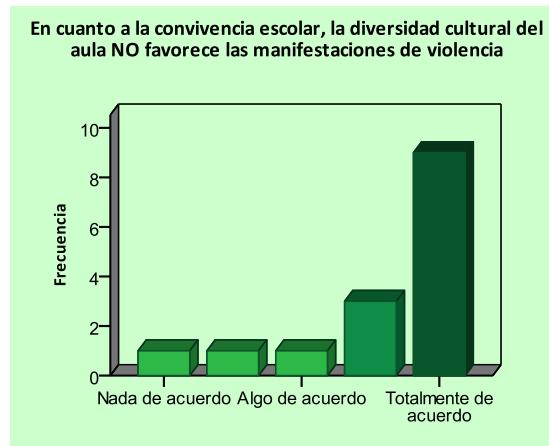


El profesorado está igualmente de acuerdo en que otros condicionantes de la inserción del alumnado de origen extranjero son aspectos como la religión, el origen geográfico y el grupo cultural de referencia. En el caso de la religión, dos de los profesionales están *poco de acuerdo* en que este aspecto sea condicionante; en cuanto al origen geográfico, tan sólo uno de ellos se muestra *poco de acuerdo* con que influya en la plena inserción.

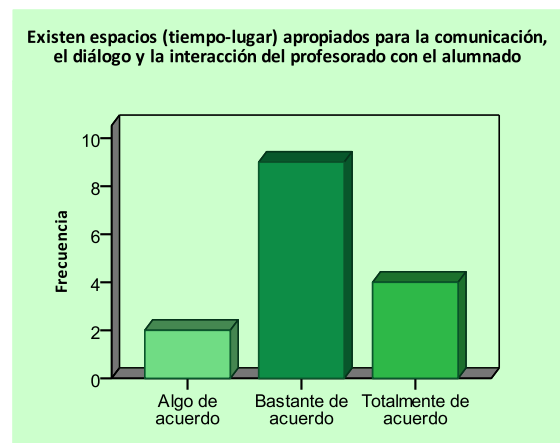
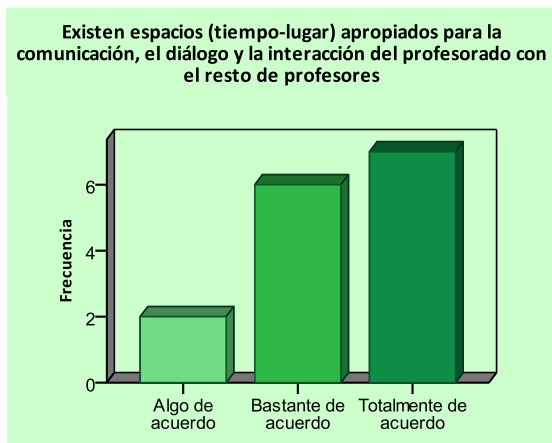


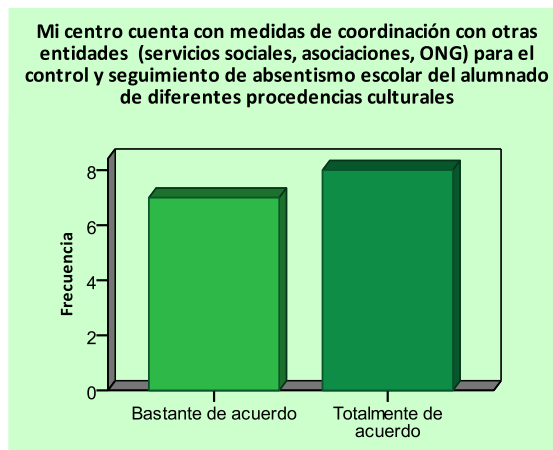
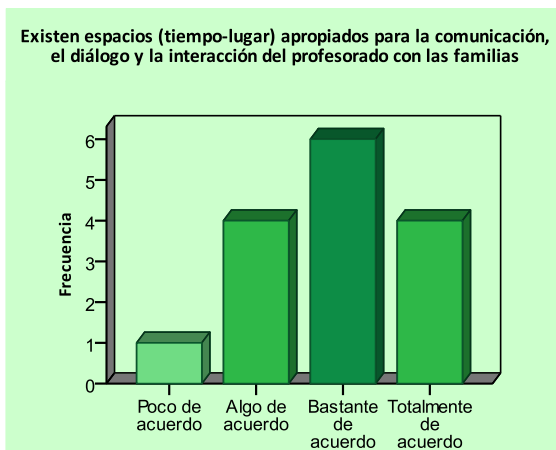
En cuanto a la convivencia escolar, todos los profesores, en diferentes grados, se manifiestan de acuerdo con que la diversidad cultural favorece el desarrollo de valores democráticos y la mayoría apoya también que esta diversidad favorece el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos.





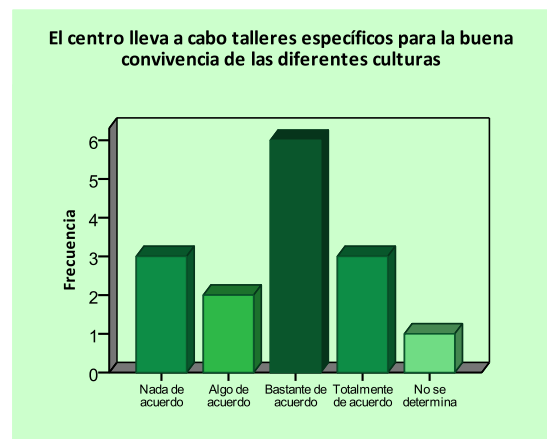
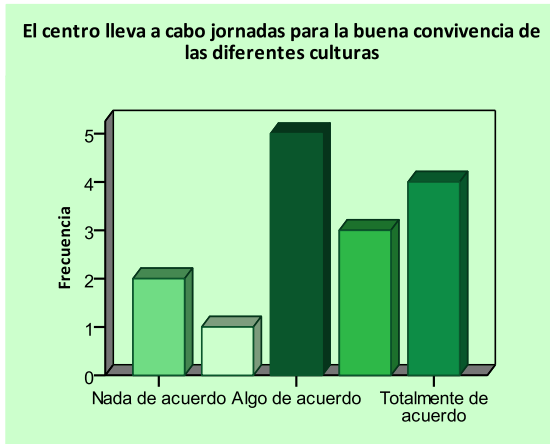
Como ya avanzamos y apoyamos mediante estos datos, el profesorado ofrece una visión distinta a la popularizada por los medios de comunicación y directamente vinculada con los tópicos acerca de la inmigración, intensamente demonizada. Al igual que los datos cuantitativos nos muestran que no es posible establecer una relación causal directa entre diversidad cultural y conflictos-violencia, veremos cómo los datos cualitativos también confirman estas opiniones. Así, todo el grupo de profesorado encuestado, opina estar *totalmente* y *bastante* de acuerdo en que la “concentración” de alumnado de origen extranjero en las aulas no genera la aparición de violencia; sólo en dos casos en profesorado considera que sí favorece las manifestaciones de este tipo.



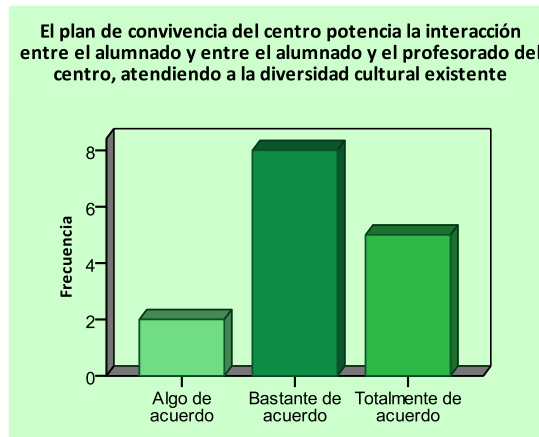


Para poder desarrollar un clima adecuado de convivencia y entendimiento mutuo en el que compartir, sin asimilar, las aportaciones de las diferentes culturas resulta conveniente que el centro cuente como parte de su organización y planificación con espacios, refiriéndose a momentos y lugares, donde los diferentes grupos de la comunidad educativa puedan trabajar y compartir experiencias, escucharse e interactuar. Todos los profesionales opinan que cuentan con esos espacios de trabajo con el resto del profesorado, aunque se manifiestan un poco menos de acuerdo, en cuanto a intensidad, con respecto a los espacios para el diálogo y la interacción con el alumnado. Con respecto a los espacios de diálogo e interacción con la familia, las respuestas son más heterogéneas y 4 profesionales se muestran *totalmente de acuerdo*, otros 4 *algo de acuerdo*, 6 dicen estar *bastante de acuerdo* y tan sólo 1 de ellos dice estar *poco de acuerdo*.

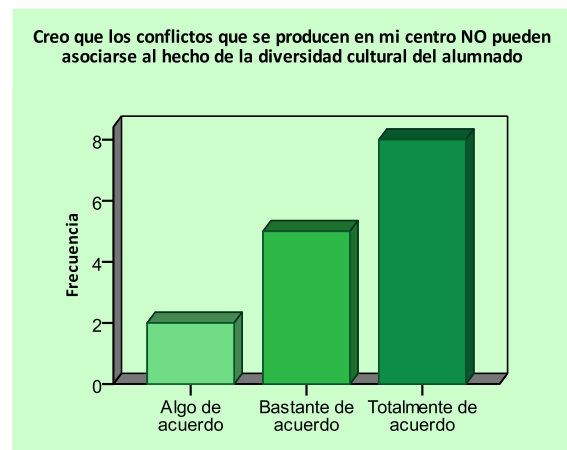
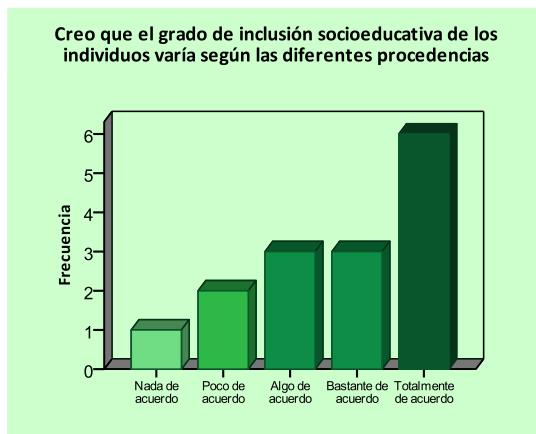
Otro aspecto relevante es el intenso papel que determinadas entidades (servicios sociales de base, ONG, asociaciones, etc.) están desarrollando en colaboración con las instituciones escolares. Tradicionalmente han existido asociaciones y proyectos que en Badajoz han venido potenciando este trabajo de inclusión socioeducativa del alumnado y de las familias gitanas y, ciertamente, en estos momentos el papel de asociaciones especializadas en el tema de la acogida e inserción de las personas inmigrantes, está contribuyendo enormemente, a través de recursos, formación, asesoramiento, etc. a la regularización de los procesos de escolarización del alumnado de origen extranjero. Así, los profesionales encuestados opinan, en su totalidad, que sus respectivos centros cuentan con medidas de coordinación con este tipo de entidades para la prevención y el seguimiento del absentismo escolar. Entre sus respuestas, destacan la Fundación Ruy López por su intenso trabajo focalizado en la localidad de Almendralejo; asimismo, se han señalado las intervenciones de ayuntamientos, Cáritas, la Plataforma de Apoyo al Inmigrante, Intermón Oxfam y UNICEF.



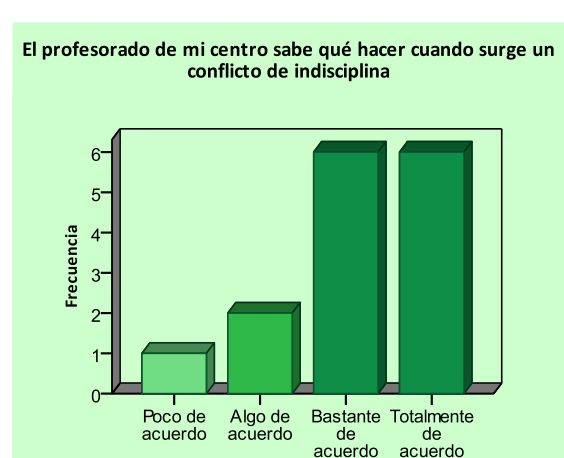
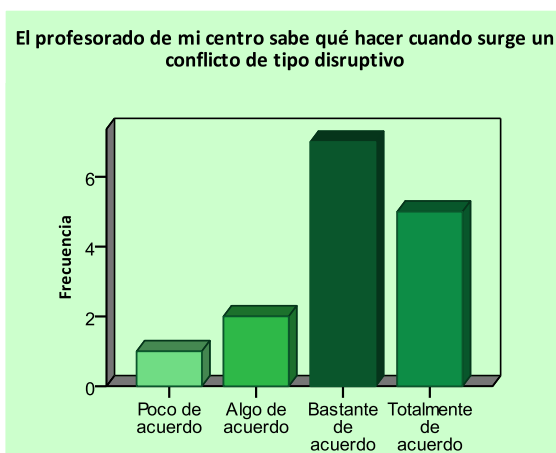
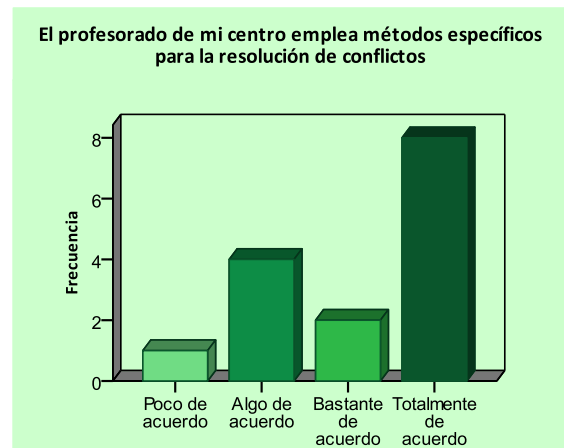
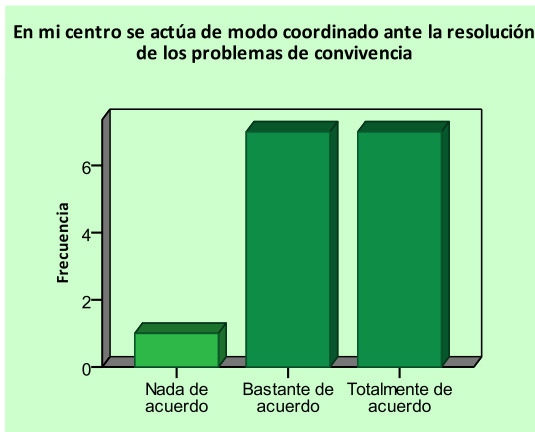
Aunque según Banks (1995) las actividades que recogen los ítems que analizamos a continuación se centran generalmente en tópicos culturales o costumbristas y se localizarían entre los niveles más superficiales de inclusión de la educación intercultural en el currículo, su desarrollo puede ser un buen comienzo para ir profundizando progresivamente, sobre todo si estas actividades no se desarrollan de manera aislada, sino que tratan de enlazarse y complementarse con otras prácticas. Como podemos observar a través de las opiniones de los encuestados, no todos los centros desarrollan este tipo de actividades; así, 12 de los profesores/as afirman que en sus respectivos centros se realizan actividades tipo *jornadas* y 11 opinan que se desarrollan actividades tipo *talleres específicos*, ambas con la finalidad de mejorar la convivencia. En todos los casos, estas actividades suelen desarrollarse en días puntuales, aprovechando celebraciones escolares como el día del centro, celebración de Navidad, Carnavales o celebraciones pedagógicas como el *Día Escolar de la Educación Intercultural y Contra la Discriminación* o el *Día de la Paz*. También es frecuente desarrollar semanas temáticas y, en este caso, encontraríamos la *Semana Intercultural*. Como vemos, y así también lo indica la bibliografía sobre el tema, es muy frecuente encontrar que los centros asocian la interculturalidad con los días con celebraciones relacionadas con la paz y la no violencia.



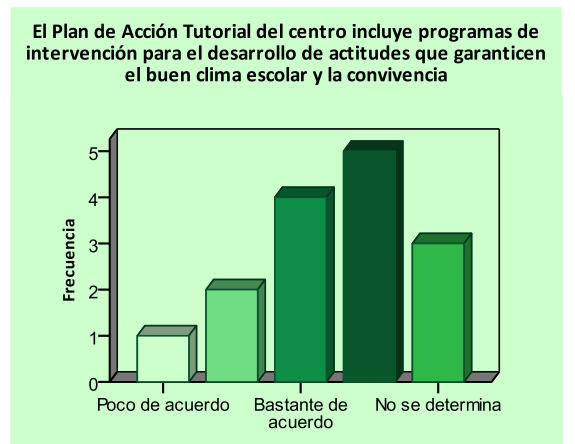
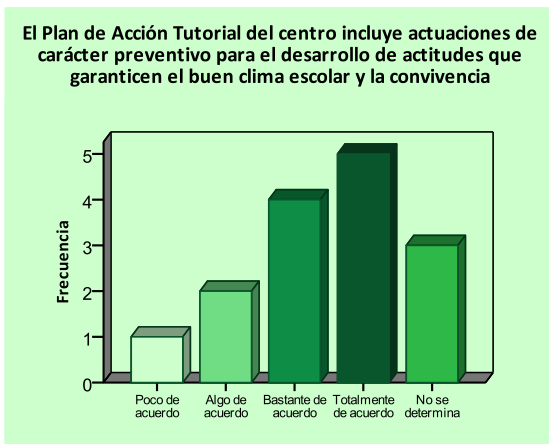
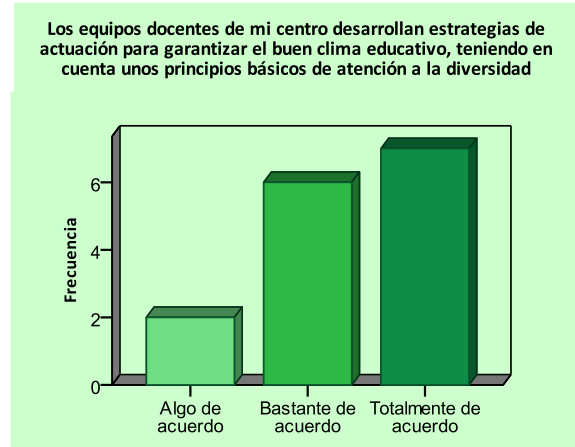
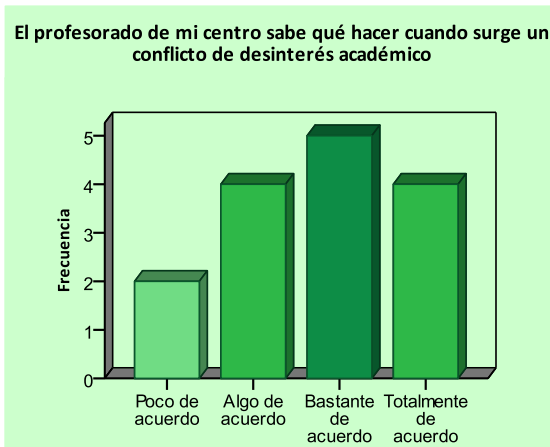
Todo el profesorado se muestra de acuerdo en el que el plan de convivencia desarrollado en sus centros potencian la atención a la diversidad cultural.



Antes hablábamos del origen como condicionante de la inclusión, ahora lo hacemos de la inclusión con respecto a las diferentes procedencias. En este sentido, hay opiniones variadas que van aumentando en número progresivamente desde el desacuerdo al total acuerdo. Es decir, la mayoría del profesorado considera que el proceso de inclusión es diferente según la procedencia de los individuos (aspecto en el que se profundiza mediante el análisis de las entrevistas). Pero, como ya se ha comentado, ninguno de los profesionales está de acuerdo en que deban asociarse *conflictos* y *diversidad cultural*.

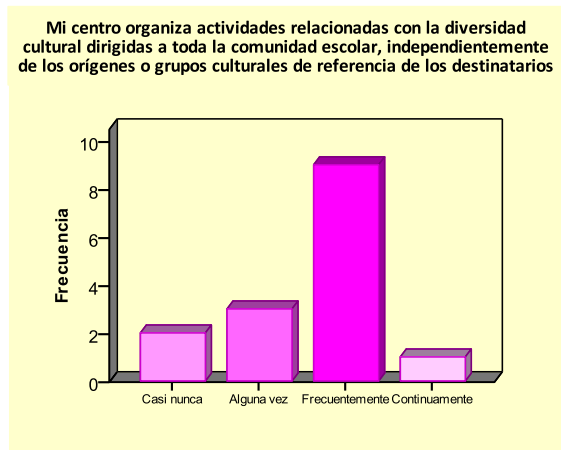


Lo que también resulta indudable es que allí donde hay convivencia, existen conflictos como un mecanismo natural de interacción entre los seres humanos. En los contextos multiculturales también hay, por supuesto, conflictos, pero es necesario desmitificar y redimensionar adecuadamente este hecho. Los profesionales encuestados opinan que en sus respectivos centros, el profesorado emplea métodos específicos para trabajar los conflictos, aunque uno de los encuestados se muestra en desacuerdo con este ítem. Puesto que existen diferentes tipos de conflicto y de acuerdo a su naturaleza la intervención debe ser diferente, se ha incluido esta diferenciación en el cuestionario. Así, hemos preguntado si el profesorado conoce estrategias específicas para trabajar conflictos de tipo *disruptivo*, de *indisciplina* y de *desinterés académico*. En los tres casos, la mayor parte de los encuestados considera que el profesorado sabe qué hacer en dichos casos. En cuanto a los conflictos disruptivos y de indisciplina, uno de los sujetos se muestra *poco de acuerdo* en que el profesorado sepa qué hacer, mientras que con respecto a los conflictos de desmotivación académica, dos son los profesionales que se manifiestan poco de acuerdo.

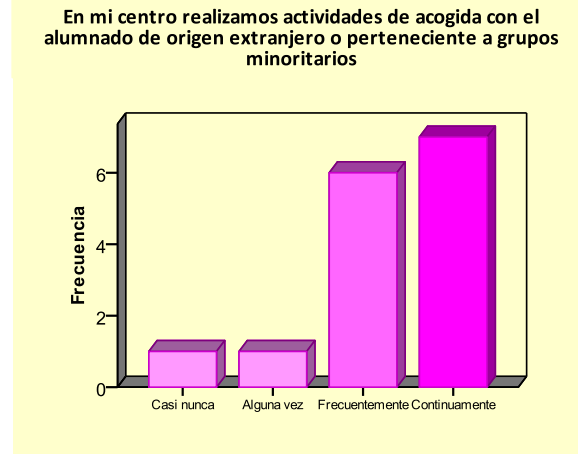
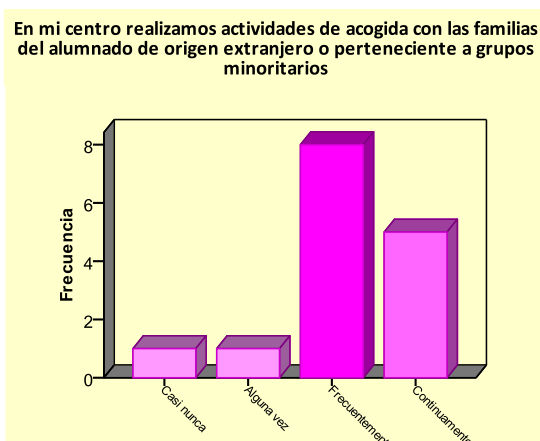


Como ya hemos sugerido, el trabajo conjunto del profesorado es fundamental para el buen funcionamiento de un centro y para que en el mismo se respire el clima acordado por todos/as. En cuanto a la toma de decisiones conjunta para desarrollar estrategias de actuación que garanticen el buen clima del centro, todos los profesores están de acuerdo en que este tipo de trabajo es desarrollado por los equipos docentes de sus respectivos centros. En cuanto al Plan de Acción Tutorial -espacio privilegiado para trabajar contenidos relevantes para el desarrollo pleno e integral del alumnado- los dos siguientes ítems tratan de averiguar si en los diferentes centros este plan contribuye al desarrollo de un clima adecuado de aceptación y respeto. Las opiniones son muy variadas y coincidentes tanto si preguntamos por actividades de carácter preventivo incluidas en el ya mencionado Plan de Atención a la Diversidad (PAT), como actividades de intervención enfocadas a la garantía de un buen clima de convivencia escolar. Llama la atención que 3 de los profesionales escojan la opción *no se determina*, lo que puede interpretarse como desconocimiento de dicho plan de actuación.

4.1.1.5. **Categoría V. Comunidad Educativa y Participación**

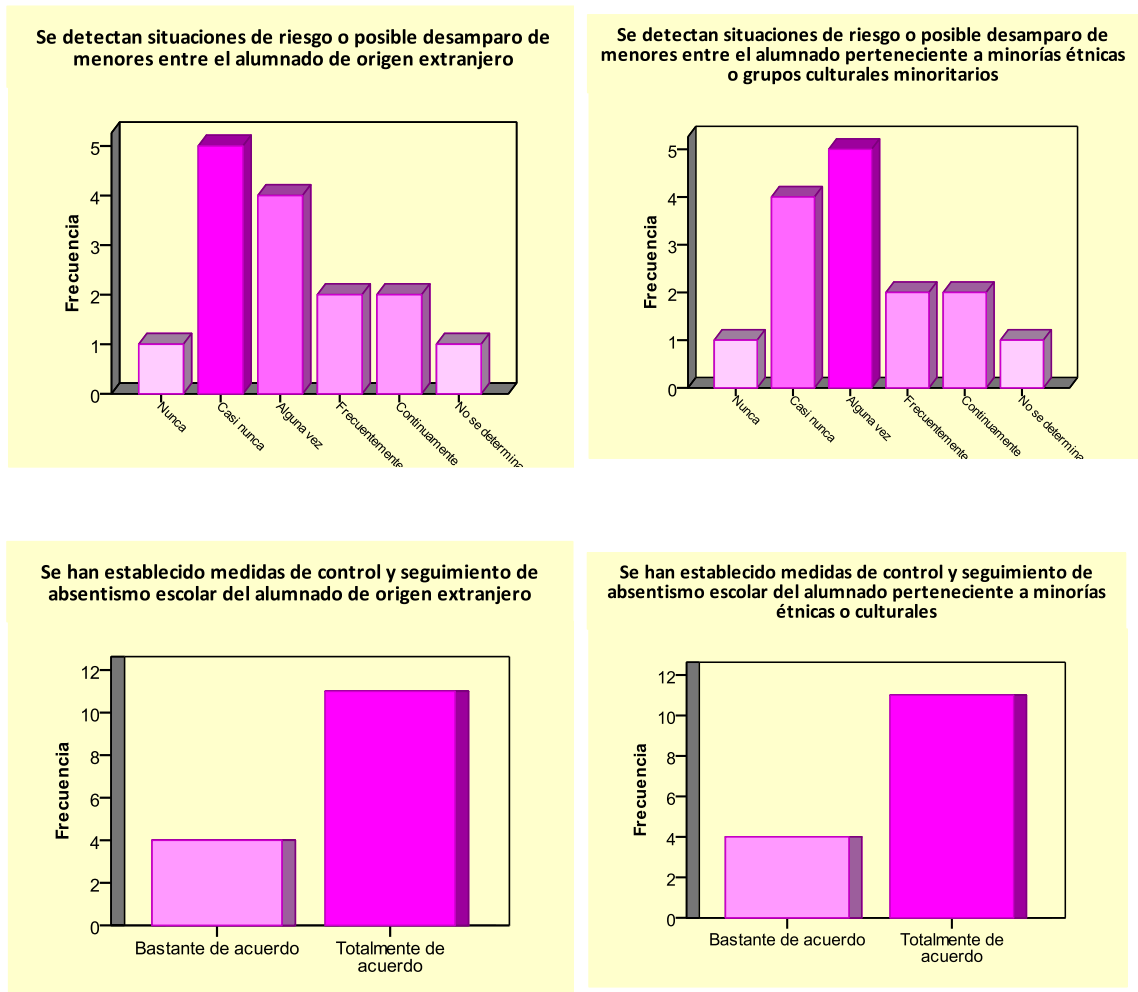


La participación de las familias y la apertura escuela-sociedad, sociedad-escuela, más que como un obstáculo para la comunicación y el entendimiento, pueden establecerse como vehículos del desarrollo intercultural. Como ya hemos señalado, la educación intercultural es un motor para el cambio y la renovación pedagógica; queremos hacer hincapié en que también lo es para garantizar la participación, implicación y corresponsabilidad promulgados por la LOE. De hecho, la implicación y el establecimiento de cauces de comunicación con organizaciones y entidades del entorno que ya hemos apuntado, es un indicio de esta transformación. Asimismo, tal y como opinan los profesionales encuestados, los centros organizan actividades para las que buscan la implicación de toda la comunidad escolar. Es cierto que no todos los sujetos han contestado que se trata de una práctica habitual, pero en la mayoría se contempla *frecuentemente*.



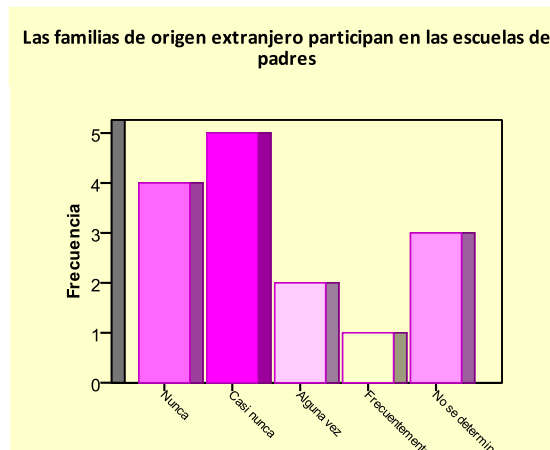
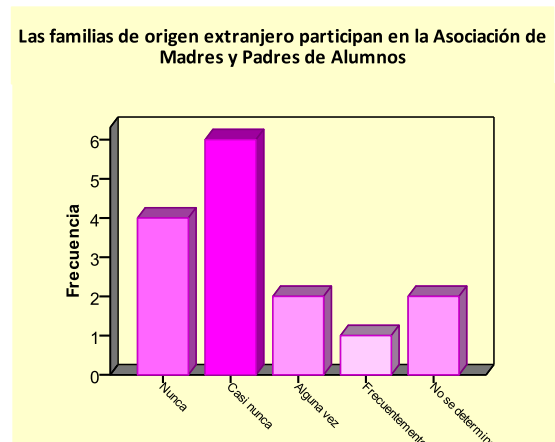
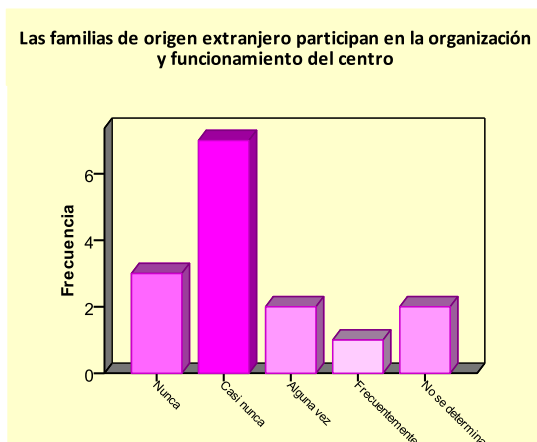
Hemos querido diferenciar acogida de atención educativa, considerando esto como un elemento anterior, aunque con carácter estable en el tiempo, a la intervención con el

alumnado. También hemos querido reflejar, a través de estos dos ítems, la importancia del desarrollo de este tipo de actividades con el alumnado, pero también con las familias. La acogida resulta esencial como parte de todo proceso de inclusión, y en las acciones relacionadas debe vislumbrarse la implicación de todos. Según los profesionales encuestados, en todos los centros se llevan a cabo actividades de acogida con las familias, y de manera *frecuente* y *continua* en 13 de los casos. Una proporción similar, aunque con mayor acento en el desarrollo *continuo*, se corresponde con las actividades de acogida dirigidas al alumnado.

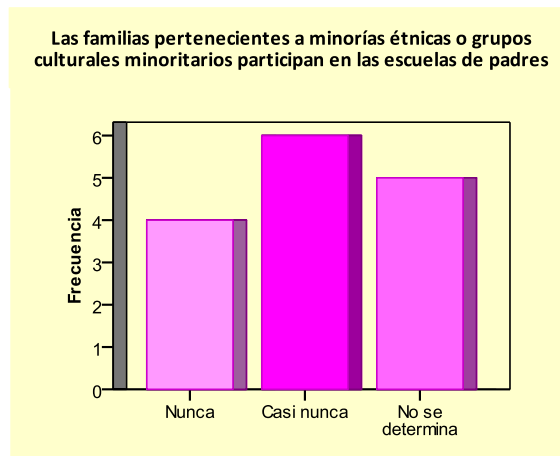
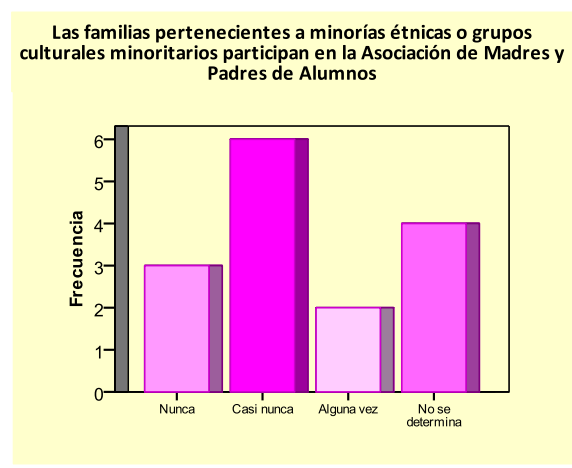
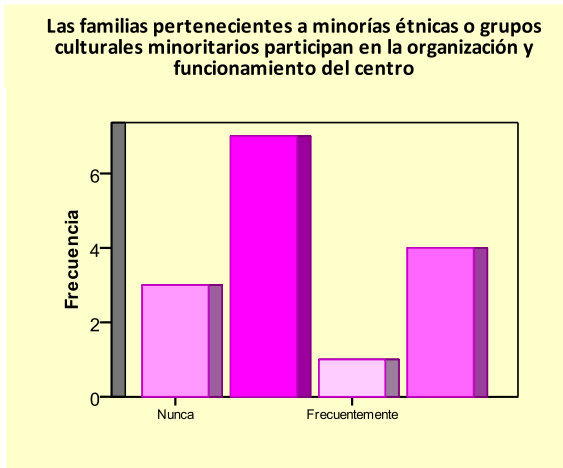


Con respecto a las situaciones de desamparo y desatención del proceso de escolarización por parte de las familias de los alumnos/as de origen extranjero y de minorías étnicas o culturales, 4 de los profesionales han considerado con respecto a ambos grupos que estas situaciones se producen a menudo, mientras que el resto de opiniones se reparten entre *alguna vez*, *casi nunca* y *nunca*. En todos los centros se han establecido medidas de control y seguimiento del absentismo escolar para evitarlos y para intervenir en los casos en los que se produce. Ya observaremos a través de los datos cualitativos la detección de una mayor

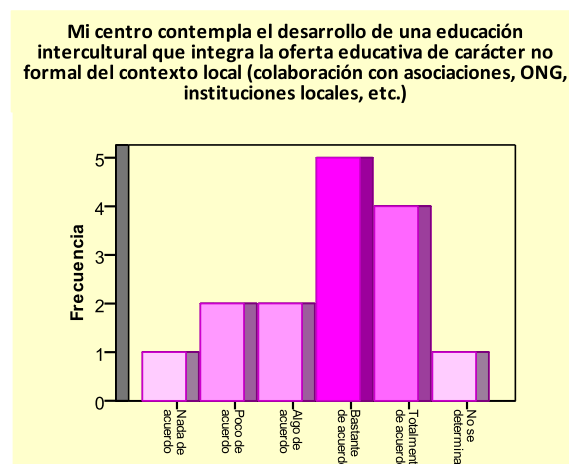
frecuencia de casos de absentismo entre el alumnado perteneciente a familias de inmigrantes o de minorías étnicas, y atenderemos a los motivos por los que esto sucede.



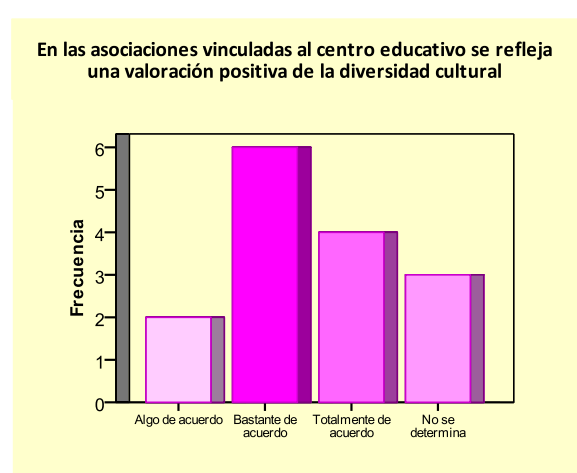
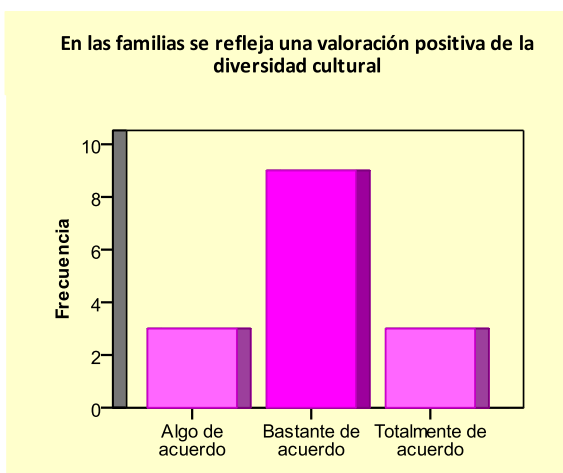
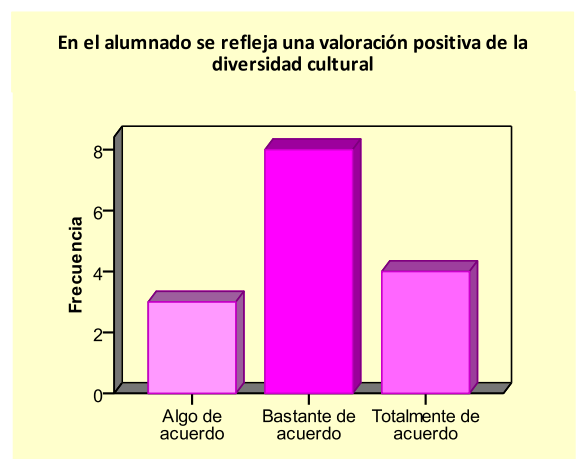
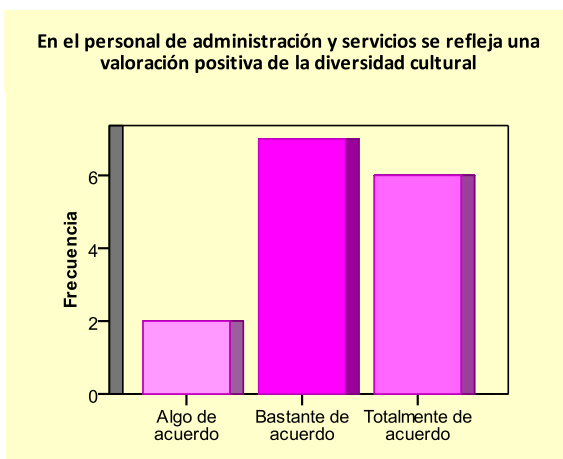
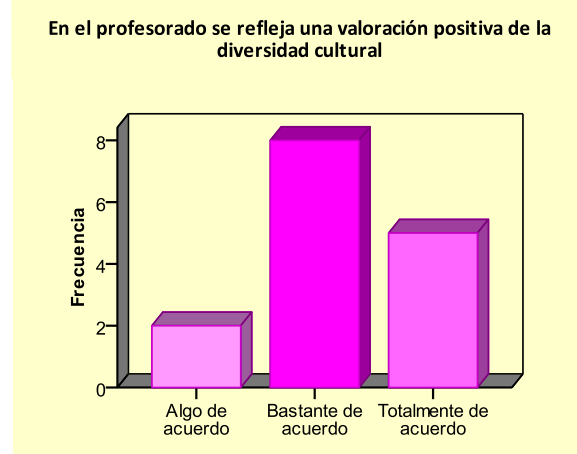
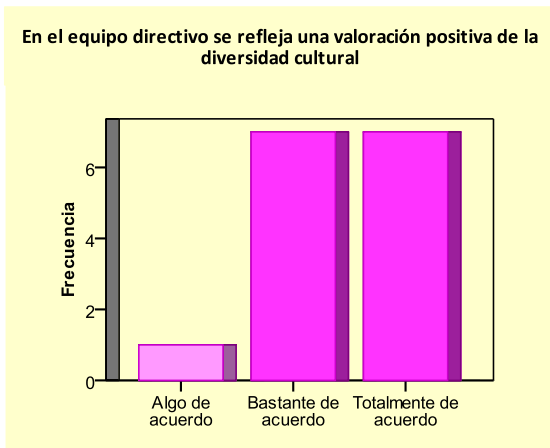
Los centros educativos contemplan mecanismos de participación de las familias en su funcionamiento, así como determinados espacios privilegiados para ello como las AMPAS y las escuelas de padres. Sin embargo, en el caso de las familias de origen extranjero, la gran mayoría de los profesionales considera que esta participación no se produce *nunca* o *casi nunca*, aunque uno de los sujetos ha opinado que en su centro se produce de forma *frecuente*.



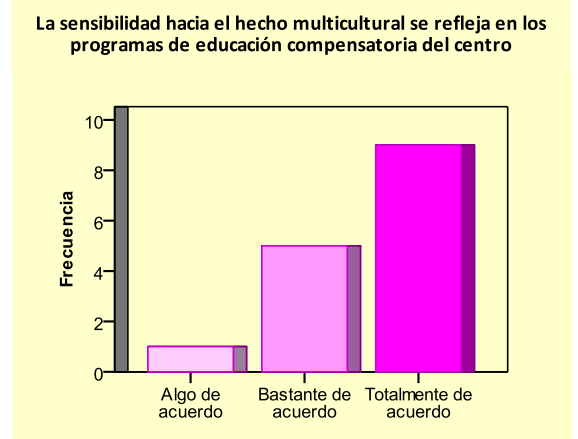
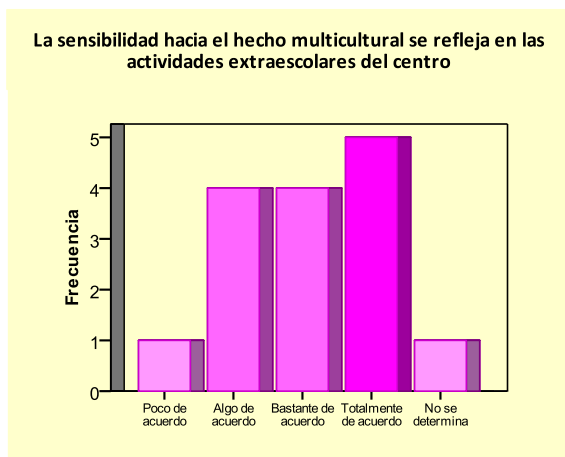
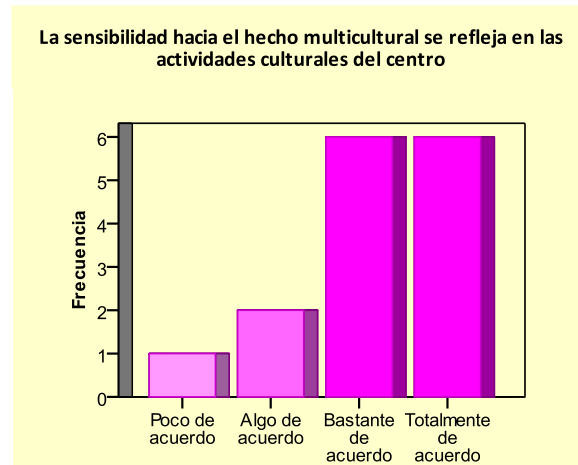
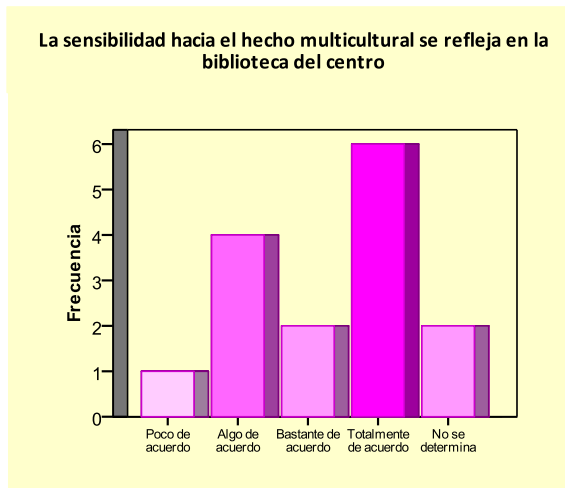
Esta escasa participación en el centro y en los espacios especialmente destinados a las familias se constata en el caso de las familias pertenecientes a minorías étnicas.



Con respecto a la integración de la oferta formativa procedente del ámbito no formal por parte del centro educativo, los profesionales encuestados considera que ésta se está llevando a cabo en los diferentes centros.



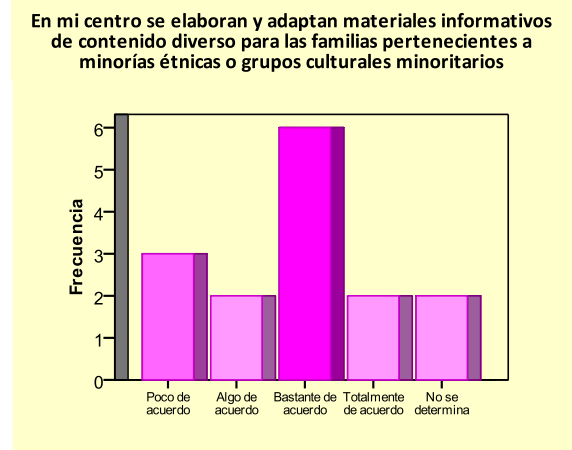
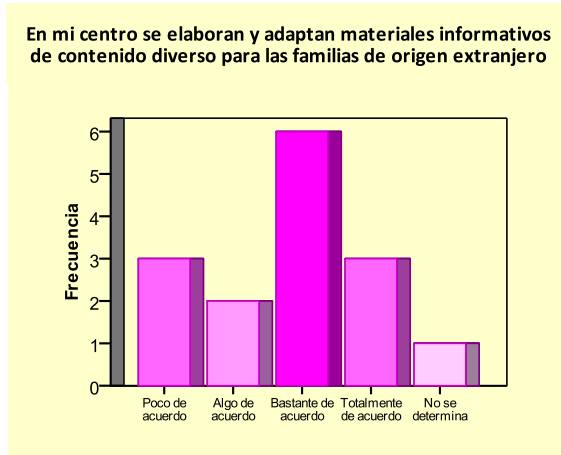
La consideración del hecho multicultural como positiva y de la diversidad cultural como un valor por parte de los diferentes colectivos que interactúan con los centros educativos debe tener repercusiones en la práctica; así, debe reflejarse en las actuaciones de los equipos directivos, del profesorado, del personal de administración y servicios, del alumnado, de las familias y de las asociaciones vinculadas al centro educativo. Los profesionales encuestados opinan en todos los casos, aunque con diferentes niveles de acuerdo, que la sensibilidad hacia el hecho multicultural se refleja en todos los grupos mencionados.



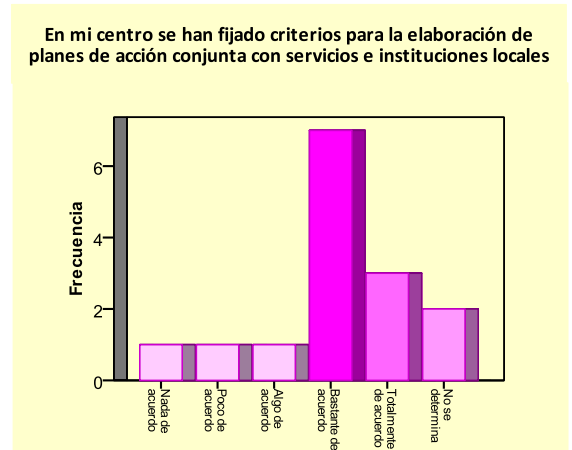
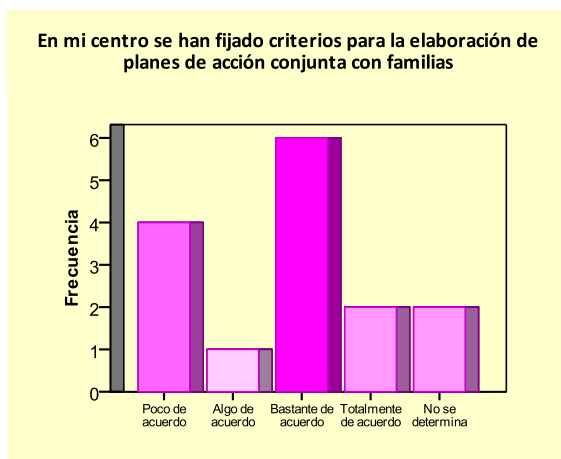
Pero no sólo las personas deben ser un reflejo de la nueva interpretación de la realidad multicultural, sino que los espacios comunes y las actividades programadas tanto curricular como extracurricularmente, deben reflejar ese compromiso con la diversidad cultural. Así, según los encuestados, las bibliotecas de los centros van incorporando, en la mayoría de los centros, esta realidad.

Las opiniones también son favorables al hecho de que en las actividades culturales y

extraescolares programadas por el centro, la diversidad cultural se está teniendo en cuenta, siendo el grado de acuerdo algo menor en el caso de las actividades extraescolares. Aunque curiosamente todas las respuestas no muestran el grado máximo de acuerdo, los programas de compensatoria también parecen estar siendo enfocados desde esta nueva perspectiva.



La adaptación de materiales informativos y formativos para las familias de origen extranjero o de minorías no es aún una práctica generalizada en todos los centros, por las dificultades y el trabajo que en algunos casos implican este tipo de tareas. En *bastantes* de los centros de la muestra se están llevando a cabo este tipo acciones.



La elaboración de planes de acción conjunta con las familias y los servicios e instituciones locales, como vía para alcanzar los anteriormente citados fines de la LOMCE y tan necesarios para el buen desarrollo de una verdadera educación intercultural, como son la participación y la corresponsabilidad son criterios que están comenzando a ponerse en marcha en los centros. De los profesionales encuestados, algo más de la mitad opina que sus respectivos centros han fijado criterios de acción conjunta con familias e instituciones locales.

4.1.2. Reflexiones sobre la formación para una educación intercultural. Análisis cualitativo desde la perspectiva experta

Tras una primera parte del análisis en la que nos hemos preocupado por el *qué*, trataremos ahora de hacer hincapié en el *cómo* y en el *porqué*. Atendiendo a los objetivos últimos de este trabajo y al diseño metodológico propuesto, la técnica empleada para el desarrollo del análisis de los datos cualitativos de este estudio ha sido el análisis de contenido, de carácter descriptivo e interpretativo, de las entrevistas – grupos de discusión practicadas. Para analizar el trabajo realizado en torno a esta fuente hemos trabajado mediante codificación jerárquica y análisis inductivo (con categorización previamente diseñada) apoyados mediante el programa NVivo 7 para investigación cualitativa.

Se han realizado seis entrevistas a sujetos considerados como expertos por su vinculación directa con el ámbito de estudio desde diferentes perspectivas: la de los Equipos de Orientación, que actúan como guías en el desempeño de la tarea docente de los profesionales que trabajan a pie de aula; la de los asesores docentes de Centros de Profesores y Recursos y de la Unidad de Programas Educativos que dirigen programas de formación permanente y/o desarrolla el seguimiento y la coordinación de los programas educativos que se implementan en los centros; y la de maestros que han trabajado durante muchos años en ámbitos de educación compensatoria como promotores y defensores de innovaciones educativas en torno a la educación para el alumnado de origen extranjero y/o perteneciente a minorías.

Partimos para el análisis de la información de las tres categorías generales que fueron consensuadas para la elaboración del guión de la entrevista (véanse anexos) y que hemos descrito en el capítulo anterior, en el apartado correspondiente al diseño de los instrumentos. En torno ellas, se han ido generando una serie de patrones y temas que han ido dando cabida a los datos reducidos de los textos transcritos. De este modo, hemos podido recabar ideas para concluir en unos resultados respaldados y fundados.

Las categorías (*Cat.*) y subcategorías (*Subcat.*) de análisis aparecen reflejadas en la primera de las tablas que incluimos; la segunda recoge, a modo de informe del proceso de investigación, la referencia de la frecuencia total (*Ref.*) de codificación de dicha categoría y la frecuencia parcial con la que cada uno de los entrevistados ha contribuido a su saturación (*E1, E2, E3, etc.*), a través la codificación de los diferentes núcleos de información.

Cat.	Subcat.		
Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos	Centros Educativos Interculturales		
	Concepto de Educación Intercultural	Características	Dificultades
			Medidas
			Modelo
			Profesionales
	Enfoque		Compensación educativa
			Terminología
	Inicios		
	Población escolar		Caract. De las familias
			Caract. Del alumnado
Distribución población escolar			
Formación del Profesorado	Competencia intercultural	Actitud del profesorado	
	Formación inicial		
	Formación permanente		
	Necesidades formativas	Desempeño profesional	
	Enseñanza del idioma	Inmersión Lingüística	
Intervención educativa: Planes y Programas	Intervención socioeducativa		
	Programa de Atención al Alumnado Inmigrante	Otros programas, actuaciones y recursos	
	Sistema Educativo Extremeño		

Tabla 54. Categorización Estudio I

Cat/Subcat	Ref. Tot	E.1		E.2.		E.3.		E.4.		E.5.		E.6.	
		Ref	%	Ref	%	Ref	%	Ref	%	Ref	%	Ref	%
Educación intercultural /Interculturalidad en los centros educativos	27	3	36,32	9	35,02	2	3,80	4	57,91	4	34,04	5	59,79
Centros Educativos Interculturales	28	5	6,61	3	1,93	14	19,38	2	4,35	3	5,80	1	4,24
Concepto de educación intercultural	95	18	13,45	22	22,07	19	27,25	14	24,54	11	15,91	11	29,11
Características	58	9	8,61	18	16,86			13	24,22	9	12,87	9	32,97
Dificultades	21	3	5,64	7	4,50	3	6,79	2	3,70			6	18,78
Medidas	39	4	3,10	11	16,74	6	10,20	8	14,58	7	9,48	3	12,22
Modelo	13	5	2,53	1	0,22	1	0,52			4	6,44	2	5,13
Profesionales	15	2	1,02	6	3,82	3	3,38	3	5,01	1	2,47		
Enfoque	29	7	4,26	6	3,83	7	7,20	1	1,84	4	5,13	4	10,07
Compensación Educativa	8	2	1,43	2	1,65	3	3,91					1	0,43
Terminología	20	9	3,00	3	1,00	1	0,38	1	1,39	3	1,49	3	3,72
Inicios	10	1	1,63	3	2,77	2	4,72	2	1,74	1	1,76	1	1,43
Población escolar	30	2	3,24	5	4,21	3	8,74	5	11,41	5	4,69	10	23,97
Características de las familias	17	1	2,02	1	0,63	2	5,65	5	10,01			8	19,43
Características del	13			4	3,58	1	3,09	2	3,56	2	2,23	4	8,35

Cat/Subcat	Ref.	E.1		E.2.		E.3.		E.4.		E.5.		E.6.	
alumnado													
Distribución población escolar	11	3	2,46			1	3,09	2	5,85	4	3,53	1	3,20
Formación del profesorado	17	3	28,89	3	20,32	2	18,07	2	14,55	5	14,77	1	13,77
Competencia Intercultural	26	8	7,19	8	4,12	3	2,39			5	4,96	2	8,79
Actitud del profesorado	23	6	5,33	9	6,44	2	2,16	1	1,19	4	5,67	1	6,05
Formación Inicial	11	8	5,85			1	0,96	2	4,10				
Formación Permanente	24	9	9,14	1	0,18	6	5,08	2	4,41	5	4,45	1	3,12
Necesidades Formativas	27	6	6,49	10	7,42	3	2,43	2	4,10	5	5,10	1	6,05
Desempeño Profesional	17	5	5,98	4	2,63	1	1,18	3	7,32	2	1,77	2	36,49
Intervención Educativa: Planes y Programas	24	6	42,98	10	57,69	3	40,41	2	35,22	2	61,09	2	36,49
Enseñanza del Idioma	11			6	9,61			1	2,49	2	5,90	2	4,60
Inmersión Lingüística	9			4	5,01					4	8,93	1	3,26
Intervención Socioeducativa	28	8	10,83	5	2,93	5	8,63	4	5,90	3	4,56	3	8,63
Programa de Atención al Alumnado Inmigrante	10			5	7,95			1	1,23	1	2,68	3	12,47
Otros programas, actuaciones y recursos	22	7	9,23	6	5,44	1	0,64	2	3,65	4	4,38	2	1,38
Sistema Educativo Extremeño	9			1	0,79			1	1,23	4	11,16	3	10,00
Total	692	140		173		95		87		104		93	

Tabla 55. Codificación Estudio I

La codificación se ha complementado con la vinculación entre las categorías de datos y los atributos de los expertos entrevistados. En esta primera matriz podemos observar cuáles ha sido la contribución al desarrollo de cada categoría/subcategoría atendiendo al lugar de trabajo.

	EOEP	CEIP	CPR	UPE
Actitud del profesorado	1	2	1	1
Características	2	2	1	1
Características de las familias	2	2	1	0
Características del alumnado	1	2	0	1
Centros Educativos Interculturales	2	2	1	1
Compensación Educativa	2	1	1	0
Competencia Intercultural	1	1	1	1
Concepto de Educación Intercultural	2	2	1	1
Desempeño Profesional	2	2	1	1
Dificultades	2	2	1	0
Distribución población escolar	2	1	1	1
Enfoque	2	2	1	1
Enseñanza del idioma	1	2	0	1

	EOEP	CEIP	CPR	UPE
Formación Inicial	2	1	1	0
Formación Permanente	2	2	1	1
Inicios	2	2	1	1
Inmersión Lingüística	1	1	0	1
Intervención Socioeducativa	2	2	1	1
Medidas	2	2	1	1
Modelo	2	1	1	1
Necesidades Formativas	2	2	1	1
Otros programas, actuaciones, recursos	1	2	1	1
Población Escolar	2	2	1	1
Profesionales	2	2	1	1
Programa de Atención al Alumnado Inmigrante	1	2	0	1
Sistema Educativo Extremeño	0	2	0	1
Terminología	2	2	1	1

Tabla 56. Matriz Categorías/Centro de trabajo

En la misma línea, la siguiente matriz recoge las aportaciones a cada categoría atendiendo a la localidad en la que los profesionales encuestados desempeñan su labor.

	Badajoz	Almendralejo	Olivenza
Actitud del profesorado	2	2	1
Características	2	3	1
Características de las familias	1	3	1
Características del alumnado	2	2	0
Centros Educativos Interculturales	2	3	1
Compensación Educativa	0	3	1
Competencia Intercultural	1	3	1
Concepto de Educación Intercultural	2	3	1
Desempeño Profesional	2	3	1
Dificultades	1	3	1
Distribución población escolar	2	2	1
Enfoque	2	3	1
Enseñanza del idioma	2	1	0
Experiencias Propias-Pioneras	0	1	0
Formación Inicial	1	1	1
Formación Permanente	2	3	1
Inicios	2	3	1
Inmersión Lingüística	1	1	0
Intervención Socioeducativa	2	3	1
Medidas	2	3	1
Modelo	1	3	1
Necesidades Formativas	2	3	1

	Badajoz	Almendralejo	Olivenza
Otros programas, actuaciones, recursos	2	2	1
Población Escolar	2	3	1
Profesionales	2	3	1
Programa de Atención al Alumnado Inmigrante	2	2	0
Sistema Educativo Extremeño	2	1	0
Terminología	2	3	1

Tabla 57. Matriz Categorías/Localidad de trabajo

En la siguiente matriz estudiamos las aportaciones realizadas en función del grupo de edad y al sexo al que pertenecen los entrevistados.

	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	Mujer	Hombre
Actitud del profesorado	1	4	3	2
Características	1	4	3	2
Características de las familias	1	3	2	2
Características del alumnado	0	3	2	1
Centros Educativos Interculturales	1	4	3	2
Compensación Educativa	1	2	1	2
Competencia Intercultural	1	3	2	2
Concepto de Educación Intercultural	1	4	3	2
Desempeño Profesional	1	4	3	2
Dificultades	1	3	2	2
Distribución población escolar	1	3	3	1
Enfoque	1	4	3	2
Enseñanza del idioma	0	3	2	1
Formación Inicial	1	2	2	1
Formación Permanente	1	4	3	2
Inicios	1	4	3	2
Inmersión Lingüística	0	2	1	1
Intervención Socioeducativa	1	4	3	2
Medidas	1	4	3	2
Modelo	1	3	2	2
Necesidades Formativas	1	4	3	2
Otros programas, actuaciones, recursos	1	4	3	2
Población Escolar	1	4	2	1
Profesionales	1	4	1	1
Programa de A.A.I.	0	3	3	2
Sistema Educativo Extremeño	0	3	2	1
Terminología	1	4	3	2

Tabla 58. Matriz Categorías/Edad/Sexo

Esta última matriz analiza las aportaciones de cada perfil individualmente, esto es, las aportaciones de cada uno de los casos (sujetos/grupo) derivados de las entrevistas. Hemos designado los perfiles atendiendo al desempeño profesional del/los entrevistado/s durante el desarrollo del estudio, independientemente de su nivel y/o área de formación.

	PTSC	Asesor/a Técnico Docente	Profesor/a Compensatoria	Multidisciplinar	Maestro/a
Actitud del profesorado	1	2	1	0	1
Características	1	2	1	1	1
Características de las familias	1	1	1	1	1
Características del alumnado	0	1	1	1	1
Centros Educativos Interculturales	1	2	1	1	1
Compensación Educativa	1	1	1	1	0
Competencia Intercultural	1	2	1	1	0
Concepto de Educ. Interc.	1	2	1	1	1
Desempeño Profesional	1	2	1	1	1
Dificultades	1	1	1	1	1
Distribución población escolar	1	2	0	1	1
Enfoque	1	2	1	1	1
Enseñanza del idioma	0	1	1	1	1
Formación Inicial	1	1	0	1	1
Formación Permanente	1	2	1	1	1
Inicios	1	2	1	1	1
Inmersión Lingüística	0	1	1	1	0
Intervención Socioeducativa	1	2	1	1	1
Medidas	1	2	1	1	1
Modelo	1	2	1	1	0
Necesidades Formativas	1	2	1	1	1
Otros programas, actuaciones, recursos	1	2	1	0	1
Población Escolar	1	2	1	1	1
Profesionales	1	2	1	1	1
Programa de A.A.I.	0	1	1	1	1
S.E.Ex	0	1	1	0	1
Terminología	1	2	1	1	1

Tabla 59. Matriz Categorías/Perfil

Con respecto al concepto de Educación Interculturalidad e Interculturalidad, hemos realizado una serie de codificaciones en torno a los términos empleados. Consideramos ésta una buena manera de observar cuáles son el concepto y el enfoque desde los que se entiende en la práctica, delatados por dichos términos. De este modo, como refleja el informe general, las codificaciones realizadas en la subcategoría *Término* hacen un total de 20, que hemos querido contrastar y complementar a través de las frecuencias con las que una serie de

palabras clave, extraídas tras la exploración inicial de las entrevistas realizadas, aparecen en los textos analizados.

Intervalo de palabras más frecuentes	Palabras clave	Nº de palabras
100	Programa/s	188/100
	Profesorado	71/100
	Formación	65/100
	Problema	63/100
200	Alumnado/alumno	120/200
	Colegio/escuela/clase	111/200
	Inmigrantes/inmigrante	70/200
	Compensatoria	43/200
	Educación	41/200
	Recursos	36/200
	Administración	35/200
	Familia	35/200
	Material	35/200
	Realidad	35/200
	Extranjero	27/200
300	Idioma/español/inmersión/inmersión/ (inmersión) lingüística	127/300
	Atención	39/300
	Interculturalidad	23/300
	Problemas	23/300
	Competencias	21/300
	Continuidad	19/300
	Intervención	19/300
	Cultura	16/300
	Diversidad	16/300
	Características	15/300
Carencias	15/300	
400	Lengua	18/400
	Intercultural	15/400
	Modelo	15/400
	Perfil	15/400
	Necesidad	14/400
	Diferencia	13/400
	Experiencia	13/400
	Medidas	13/400
500	Origen	13/400
	Absentismo	10/400
	Gitano	9/400

Tabla 60. Frecuencias/Intervalos de palabras clave Estudio I

Resulta interesante descubrir que las palabras *multicultural/multiculturalidad* no aparecen entre las 500 palabras más frecuentes empleadas por los expertos y que, por tanto, no resulta frecuente su utilización para la descripción del *hecho multicultural*. Tampoco aparece la palabra “extranjero” que, por el contrario, ha sido muy poco empleada por los expertos.

4.2.1.1. La Educación Intercultural y la Interculturalidad en los centros educativos

En esta categoría se da cabida a los aspectos generales y formales en torno a los que los expertos entienden por educación intercultural e interculturalidad y sus implicaciones en los centros educativos de la provincia. Engloba aspectos como: el momento por el que pasa la Educación Intercultural en Extremadura, la evolución del fenómeno migratorio y el tipo de inmigración que han recibido las comunidades educativas de la provincia; la evolución del concepto de educación intercultural e interculturalidad; la percepción general del hecho por parte del profesorado y de los profesionales que trabajan en el ámbito de la educación (atención a la diversidad, compensación educativa, “necesidad”, “problema”, “enfoque técnico” o “enfoque global”). También se tienen en cuenta las consideraciones acerca de la distribución del alumnado minoritario (alumnado de origen extranjero, pero también de minorías étnicas o culturales), así como las principales necesidades, problemas y demandas de los centros (profesores, familias, alumnos). Junto a ello se tratan de localizar las principales respuestas de la administración y el papel de asesores y especialistas.

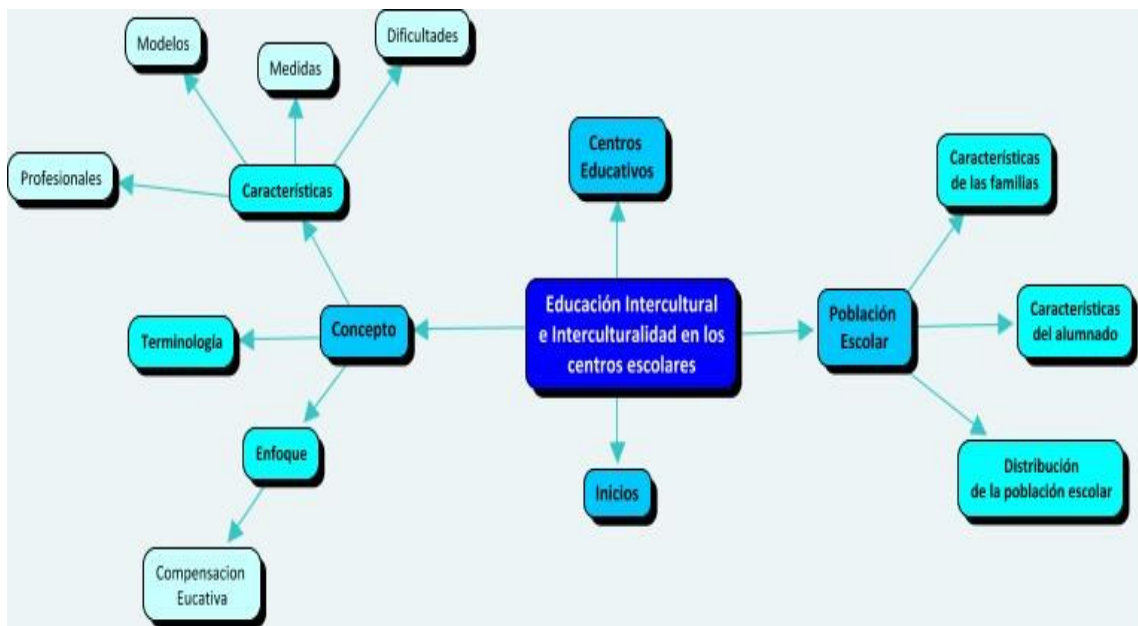


Ilustración 26. Categoría I

Esta primera categoría queda integrada por 15 subcategorías en distintos niveles de profundización, como refleja el gráfico. Se trata de la categoría más amplia y aquella sobre la que los profesionales han realizado más referencias. De las 692 codificaciones totales, 434 han sido realizadas en torno a los contenidos esta categoría: “Educación Intercultural / Interculturalidad en los centros educativos”. Como podemos observar, el contenido que más frecuentemente es comentado por los expertos es el relacionado con el “concepto de

educación intercultural”. También las “características” y el “modelo” desde el que se entiende la educación intercultural en nuestra provincia han sido muy comentados.

A.	Educación intercultural /Interculturalidad en los centros educativos	27
1.	Centros Educativos Interculturales	28
2.	Concepto de educación intercultural	95
3.	Características	58
4.	Dificultades	21
5.	Medidas	39
6.	Modelo	13
7.	Profesionales	15
8.	Enfoque	29
9.	Compensación Educativa	8
10.	Terminología	20
11.	Inicios	10
12.	Población escolar	30
13.	Características de las familias	17
14.	Características del alumnado	13
15.	Distribución población escolar	11
TOTAL REFERENCIAS CATEGORÍA		434

Tabla 61. Frecuencias Categoría I

A continuación, iremos exponiendo el análisis de contenido partiendo de las aportaciones de los entrevistados que han construido las diferentes categorías. Tendremos en cuenta tanto la frecuencia de aportaciones a los diferentes contenidos de la categoría por cada uno de los expertos, como aquellas referencias que aglutinan más información o la exponen de forma más significativa.

Educación Intercultural/Interculturalidad en los centros educativos

La frecuencia de codificación en torno a este contenido es de 27. Las principales aportaciones en torno a este contenido general son las realizadas por el entrevistador E.2., sin embargo es el conjunto de aportaciones lo que nos permite establecer una visión de conjunto. De este modo, en la provincia la educación interculturalidad y la interculturalidad propiamente dichas son realidades totalmente vinculadas a los fenómenos migratorios de los últimos años:

“Yo entiendo la educación intercultural por el devenir de los acontecimientos que hay ahora. Nosotros estamos recibiendo un grupo de alumnado de una variedad y entonces tenemos que dar cabida a la diversidad de esos alumnos”, (E.2.).

“Es una realidad pura y dura que, en Almendralejo concretamente, en toda la Comarca, hay muchos inmigrantes por el potencial laboral que tenemos. Esto va cambiando con los años, ahora es fuerte en Almendralejo y alrededores la población de inmigrantes de Rumanía”, (E.1.).

“Bueno, yo creo que es algo que va evolucionando positivamente, evidentemente. Nosotros somos una Comunidad relativamente joven el tema de la recepción de inmigrantes”, (E.5.).

Centros Educativos Interculturales

En torno a este contenido se han realizado 28 codificaciones, 14 de las cuales proceden de los comentarios del entrevistado E.3. Con respecto a esta subcategoría, que algunos expertos prefieren denominar *centros multiculturales*, las principales aportaciones nos hablan de espacios que cambian por necesidad, porque la realidad así lo demanda; centros que se transforman y pretenden transformar a su entorno, centros que están dispuestos a innovar para tratar de dar respuestas porque quieren atender a su alumnado. Los entrevistados no consideran que sea una cuestión de recursos o al menos que esto sea lo primordial, sino que han preferido hablar de *comunidades de aprendizaje* y de profesionales con la *mente abierta*, dispuestos a cambiar la enseñanza tradicional. Se hace, asimismo, alusión a la progresiva incorporación nuevas prácticas relacionadas en los proyectos institucionales de los centros, como signo de adaptación a la nueva realidad.

“Es una realidad, ten en cuenta que hay clases en las que hay cuatro o cinco alumnos de esa realidad y ya de por sí el propio perfil del alumnado lo dice, son distintas culturas las que conviven en una misma clase; pero por otra parte, la propia actitud, las propias ganas de cada uno también te permiten el desarrollo o no de lo que tú quieres. Esa interculturalidad influye en el desarrollo ordinario de la clase: si tienes perfiles de alumnos distintos pues lo tienes que tener en cuenta a la hora de programar, obvio, porque vienen de otro país y ya sabes que en la clase tienes que hacer referencia a sus países de origen, integrarlos de forma que en clase cuenten cosas de sus países”, (E.3.).

“Hay una demanda social, esa demanda social repercute en los centros educativos, los centros educativos piden ayuda a la Administración, la Administración concede las ayudas, pero como te decía antes, no la más adecuada, es un parche...”, (E.2.).

“Y de hecho, los centros donde más alumnado inmigrante hay, porque llevan mucho tiempo trabajando con ellos, no han tenido más remedio que cambiar y no han tenido más remedio que abrirse. Y luego ellos lo exponen a los demás con ilusión porque se dan cuenta de que las cosas han mejorado mucho”, (E.4.).

“(…) poco a poco se va incluyendo en el proyecto educativo para que eso sea algo general, que la multiculturalidad no sea una semana multicultural, sino que se trabaje todo el año. Pero hasta que lleguemos a eso no vamos a quitarle valor a lo que se ha hecho hasta ahora”, (E.5.).

Concepto de educación intercultural

Se trata de la subcategoría con mayor número de aportaciones, un total de 95. Han sido los entrevistados E.2. y E.3., con 22 y 19 referencias, respectivamente, los que más han contribuido a generar este elevado número de codificaciones. Los entrevistados no aportan definiciones de este concepto, sino las ideas vinculadas al tema que ellos tienen presentes.

“Si la interculturalidad está en la calle, lógicamente está en el aula”, (E.1.).

“Un poco venimos actuando por ensayo y error, que tampoco es mala manera, adaptándonos a la realidad de cada sitio y es la manera en que lo estamos haciendo”, (E.3).

“(…) es que en cuanto las raíces no son las mismas ya estamos hablando de distintas culturas y la integración precisamente para mí es incluir, no excluir, es el principio de inclusión; y entonces para mí educar en la diversidad no es educar al gusto de la mayoría, sino que habrá que incluir a todos. (…), tu libertad termina donde empieza la mía, hay unas cosas de las que no se puede pasar (…), esas son las normas que rigen para todos”, (E.4.).

“También es cierto que las actitudes y opiniones de la gente dependen del perfil de los inmigrantes, que en Almendralejo son principalmente marroquíes y rumanos. Estos últimos, además de niveles socioculturales muy bajos, de etnia gitana mayoritariamente, que en su propio país no han estado escolarizados. Los marroquíes tienden a crear guetos y no se integran, dadas sus características culturales. Se han ido abriendo mezquitas, tienen sus propias tiendas, etc.”, (E.6).

“En España, en general, la casuística es peculiar. Los inmigrantes no son tan selectivos y muchas veces no tienen ni siquiera unos conocimientos básicos”, (E.6.).

Características

Se trata del segundo contenido con más referencias de los textos. De las 58 codificaciones realizadas, 18 corresponden al entrevistado E.2. y 13 al entrevistado E.4. La mayoría del contenido gira en torno a la procedencia de los inmigrantes y a las características de sus asentamientos, así como la evolución que se ha ido observando. También se comentan algunas de las prácticas de las familias que desembocan en procesos de escolarización irregulares.

“Los inmigrantes han ido *in crescendo*, a medida que pasan los años tenemos mayor volumen de inmigrantes; ¿qué ocurre?, que nosotros cuando empezamos con este programa teníamos cinco o seis y tú fíjate lo que es que te encuentres con cinco o seis alumnos inmigrantes de procedencia rumana y marroquí, de un idioma totalmente distinto, dos culturas totalmente distintas y vienen a tu centro y desconocen totalmente el idioma y tú tienes que, desde tu colegio, enseñarles el español con el agravante de que tú no conoces ni el marroquí ni el rumano, y ahí los tienes y tienes que sacarlos adelante”, (E.2.).

“(…) tenemos alumnado que forma parte de dos grupos, por ejemplo, tenemos gitanos portugueses [interrupción teléfono]. El perfil, el tipo de alumnado que tenemos, la inmensa mayoría son minorías étnicas, las cuales, la mayoría de ellos pertenecen a otras nacionalidades, principalmente portugueses”, (E.4.).

“Ya no sólo llegan temporeros –lo habitual antes-, sino que llegan las familias enteras y los asentamientos tienden a ser permanentes (asentamientos familiares), aunque el cabeza de familia sí tenga que desplazarse temporalmente en busca del trabajo. Por tanto, el tipo de estancia ha cambiado, aunque sigue estando en función del trabajo”, (E.6.).

“En el caso de Extremadura, y particularmente en el caso de la provincia de Badajoz, los grupos de inmigrantes que están llegando son los grupos más desfavorecidos de sus

respectivos países, a diferencia de lo que ocurre con la inmigración propia de otros países, (E.6.).

Dificultades

Esta subcategoría cuenta con 28 referencias, siendo los expertos E.2. y E.6. quienes más han contribuido a desarrollarla. En general, se comentan circunstancias que implican dificultades de integración socioeducativa de determinados colectivos. Se habla de la continua movilidad en busca de empleo, de las repercusiones de vivir hacinados en viviendas de alquiler y de dificultades concretas de cara a la integración escolar, como el desconocimiento del idioma, el analfabetismo y el desconocimiento total por parte de las familias de las características del Sistema Educativo Español.

“(…) a veces sí existen grandes dificultades de adaptación al sistema educativo, principalmente para las chicas, en asignaturas como Música y Educación Física, por los valores culturales que con respecto a la mujer siguen imperando en las familias musulmanas”, (E.6.).

“Las principales dificultades se derivan del ámbito cultural (…)”, (E.6.).

“¿Qué problemas teníamos?, en principio, la primera barrera era el idioma (…)”, (E.2.).

“(…) en ocasiones los padres escolarizan a sus hijos solamente por el tema de la obtención de los permisos, ya que con la escolarización obtienen una constancia de haber residido en una localidad durante el tiempo que sea, pero a nivel práctico, estos niños no asisten a la escuela”, (E.6.).

Medidas

Junto con las subcategorías de concepto y de características, es la más referenciada con 39 comentarios relacionados. Las principales aportaciones han sido realizadas por los expertos, (E.2.) y (E.4.). Debemos diferenciar, entre las medidas, las propuestas y las demandas, generalmente éstas últimas a la Administración. La conclusión más evidente es que no existe un paquete de medidas establecidas o sistematizadas sino que poco a poco se han ido hilvanando diferentes actuaciones: aulas de apoyo y enseñanza del español, protocolos de absentismo, formación, colaboración con asociaciones, etc.

“(…) pero ¿qué se está haciendo? Yo creo que lo que se nos ocurre y lo que te gusta”, (E.1.).

“La Administración, como hace casi siempre (…) utiliza los recursos que tiene, pero muchas veces no son los más adecuados”, (E.2.).

“Yo plantearía a nivel de Administración que la gente que viene que sepa a qué viene, que haya más o menos una continuidad, que las ratios no sean como las del resto de los centros porque no se nos puede considerar así (…)”, (E.4.).

“(…) propuse un aula de español en el centro (...). Yo entendía que estos alumnos inmigrantes que venían al centro, estar cinco horas con un profesor, desconociendo totalmente el idioma y lo que les estaban contando era muy duro (…)”, (E.2.).

“(…) creo que lo más importante es la concienciación del profesorado, de la sociedad y de las familias, que yo creo que eso sí, poco a poco se va consiguiendo”, (E.5.).

“En Santa Marta, por ejemplo, se ha creado la comisión para trabajar las cuestiones de absentismo derivadas de los asentamientos ilegales (...)”, (E.6.).

Modelo

En torno a esta subcategoría se han generado 13 referencias, principalmente por parte de los expertos E.4. y E.5. En general, el contenido analizado conduce a entender que en Extremadura se está gestando un modelo ecléctico, que trata de asumir los principios que mejor se adapten a su realidad. Y aunque de momento las directrices parecen no estar demasiado claras, las puesta en marcha de programas como el que analizamos, en conjunción con experiencias innovadoras que se han ido sucediendo con anterioridad y que se seguirán sucediendo, no tardarán en ofrecer un modelo propio. También está claro que no se ha trabajado de manera preventiva, sino reactiva.

“Siempre he mirado a Andalucía, porque creo que van muy delante”, (E.1.).

“La prevención, como que no se estila, vamos a la cura, porque parece que no nos va a pasar, al igual que en cosas médicas, es cuando toca y cuando toca hay que correr. Entonces, en este caso también. (...) Pero ¿por qué se investiga? Porque tienes el problema en casa”, (E.1.).

“En Almendralejo hay mucha inmigración, en Almendralejo perfectamente cabría un modelo como el de Talayuela, con aulas de este tipo”, (E.2.).

“Creo que un poco lo que nos ha ocurrido a nosotros es eso, que no se trabaja antes de que llegue la realidad, sino cuando ya ha surgido el problema”, (E.3.).

“(…) hay debate entre lo que se debe hacer, hay debate... Nadie nos ha dicho, lo mejor de todo, de todo, de todo, para todos, todos, todos, los extranjeros es esto. No, porque es que eso en educación es que no se va a dar nunca. Entonces, como hay debate pues hay diferentes modelos de programas y la gente funciona de distinta manera”, (E.5.).

“Yo creo que en principio sí que estamos bebiendo de otros modelos por lo que te he dicho antes, porque nosotros somos de las más recientes comunidades que reciben alumnado extranjero, pero yo creo que Extremadura quiere hacer un modelo propio, de hecho, por eso estamos debatiendo la Ley y creo que está decidida a hacer un modelo propio”, (E.5.).

Profesionales

Las referencias relacionadas con el trabajo de los profesionales en contextos multiculturales cuenta con 15 referencias, 6 de ellas aportadas por el experto E.2. En general, la mayoría de los expertos señalan que aprecian en la mayoría del profesorado actitudes de apertura y disposición para dar respuesta a esta nueva situación; sin embargo, también

apuntan la existencia de un desconocimiento y falta de recursos bastante importante. Asimismo, la continuidad de los claustros vuelve a señalarse como nota importante para el desarrollo satisfactorio de experiencias en centros multiculturales.

“¿Con qué problema nos hemos encontrado?, con que nosotros no estábamos preparados para atender a esos alumnos, sinceramente no estábamos preparados para atender a esos alumnos”, (E.2.).

“(…) No todas las personas tienen la misma iniciativa o el mismo interés y eso da lugar a que los programas tengan luego más o menos éxito”, (E.2.).

“Generalmente los profesores en ese aspecto están muy concienciados, (…) trabajan muchísimo, muchísimo, muchísimo estos temas, de tal manera que desde pequeñitos, desde la guardería, los niños se van empapando de ello y yo creo que estas generaciones que vienen desde abajo son unas generaciones con la mente totalmente abierta, les da exactamente igual de dónde sea el niño, el color que tenga de piel y si me pego contigo no es por el color que tengas de piel, sino porque me estás quitando el camión..., (E.3)”.

“Este tipo de centros requieren una continuidad en el claustro, este trasiego de uno, otro, otro... Pero claro, eso no lo puedes evitar, aunque sí sería conveniente que la gente que viniera en este sentido nos comprometiésemos con el centro, a estar un número determinado de años en el centro”, (E.4.).

Enfoque

De las 29 codificaciones que se han realizado en esta subcategoría, 7 han dependido de las aportaciones del experto E.1. y otras tantas del experto E.3. Hemos incorporado las aportaciones que mejor pueden reflejar la realidad tal y como es entendida. Los expertos señalan una tendencia al cambio, una transición entre el enfoque que contempla la diversidad cultural como un problema y el que lo considera como un valor añadido, aunque este proceso aún no se ha completado. Otra de las perspectivas es la de la necesidad, transformada en motor está moviendo al profesorado a buscar respuestas a una realidad de la que antes no había necesitado saber nada. Como ya hemos señalado, la interpretación actual responde más a una búsqueda de soluciones que a un deseo de transformación de la educación y de la sociedad.

“(…) cuando llega el inmigrante que tiene once años y tiene que estar en cuarto o quinto sin todo lo previo alguien tiene que tratar de compensar algo, yo no creo que se pueda compensar todo, pero las destrezas y competencias básicas en algo se pueden tocar (...)”, (E.1.).

“(…) es la propia realidad la que va cambiando. El maestro o la maestra se ha encontrado con esa necesidad y ha empezado a buscar, ¿qué puedo hacer? Y afortunadamente ha tenido abierta su mente y ha visto que se pueden hacer otras cosas, y se están haciendo”, (E.4.).

“(…) yo creo que la educación intercultural al principio se veía como un problema, es decir, que el alumnado iba llegando y el profesorado conceptualizaba aquello como una dificultad, un

problema que había que resolver. Y se solicitaban recursos fundamentalmente para sacar a los niños de clase, bueno pues porque se estaba perdido, no se sabía, no sabíamos qué hacer”, (E.5.).

Compensación Educativa

Esta subcategoría cuenta con 8 referencias entre las que destacan las aportaciones del experto E.3. Del análisis extraemos que el enfoque adoptado actualmente en toda la provincia es el enfoque de compensación educativa. Ciertamente es la única regulación con la que contamos a nivel estatal que garantice los recursos y la posibilidad de aplicar medidas de discriminación positiva para la población considerada en situación desfavorecida con respecto al resto; sin embargo, no es una norma desarrollada en el seno de una sociedad multicultural ni incluye todos los principios de la respuesta a este hecho que hemos denominado interculturalidad.

“Con el programa de compensación lingüística ahora se ha desdoblado el grupo de compensatoria: en el de inmersión lingüística se trata exclusivamente a alumnado inmigrante y en el de compensatoria se vuelve a tratar lo que ordinariamente era, que es la atención a minorías étnicas, alumnos socioculturalmente deprimidos”, (E.2.).

“(…) yo trabajo mucho las aulas de compensatoria. En las aulas de compensatoria sí que es verdad que hay bastantes niños emigrantes. (...) Creo que se trata de aprovechar un sistema que ya estaba creado, pero no creo que sea incorrecto el que estén ahí. Generalmente hay dos maneras de enfocar la compensatoria: una es con los niños que tenemos aquí, que llevan una pérdida de curso y la mayor parte de los niños extranjeros, de los que vienen inmigrantes, no forman parte de ésta, sino que hay otra paralela en la que se les imparte el idioma, el castellano para que lo vayan aprendiendo”, (E.3).

Terminología

En esta subcategoría podemos referir 20 codificaciones realizadas para marcar la aparición de los siguientes términos definitorios del ámbito de estudio: *interculturalidad*, *intercultural*, *multiculturalidad*, *multicultural*, *inmigrante*, *extranjero* y *diversidad cultural*. Con las codificaciones sobre texto únicamente se pretendió establecer la pauta para efectuar posteriormente un análisis de frecuencias hasta el intervalo de las 500 palabras más frecuentes. Como refleja la tabla que incluimos al inicio de este apartado, la palabra *inmigrante* aparece entre las 100 más frecuentes de los textos transcritos, la palabra *interculturalidad* aparece entre las 200 más frecuentes, mientras que *intercultural* no aparece hasta el intervalo de las 400 más frecuentes. La palabra *diversidad* aparece en el intervalo de las 300 palabras más frecuentes. Por otra parte, los términos *multicultural*, *multiculturalidad* y *extranjero* no aparecen en el intervalo de frecuencia estudiada. A modo de síntesis, podemos afirmar que en la provincia se ha generalizado el concepto de *educación intercultural* en detrimento del de *educación multicultural*, así como la utilización de la palabra *inmigrante* en

lugar de *extranjero* para definir a la población minoritaria que suele proceder de países empobrecidos.

Inicios

Se han realizado 10 codificaciones, destacando la densidad de las referencias del experto E.3. Incluimos un breve fragmento de cada una de las aportaciones que alude a estos orígenes. Aunque existen diferencias entre las diferentes localidades de la provincia, todos coinciden en señalar el inicio de esta realidad a la que ahora consideramos en menos de una década. Este dato coincide con el momento en que los movimientos migratorios comenzaron a intensificar su destino a España. Aunque ya lo hemos apuntado, se acusa la tendencia a asimilar educación intercultural con inmigración.

“Yo creo que siempre ha habido aquí inmigrantes (...) Luego yo creo que los conflictos entrecomillados puede hacer cinco años, seis, porque tengo compañeras que son a la vez amigas y me cuentan”, (E.1.).

“Yo con éste, llevo nueve cursos en el centro y desde siempre se ha detectado esta problemática (...)”, (E.2.).

“Hace ocho o nueve años no se habría tratado para nada este tema porque no existía esta realidad. (...) Antes esto no existía y si existía no lo vivías así...”, (E.3.).

“Yo llevo doce años aquí y desde que estoy aquí te puedo comentar que ha ido totalmente hacia arriba, ahora hay muchísimos más, con el paso del tiempo se ha ido incrementando”, (E.4.).

“(...) en Extremadura la inmigración empezó por Talayuela, con el tema del trabajo, y allí llevan ya bastantes años con muchísima población inmigrante –de hecho el colegio público de Talayuela tiene más alumnado extranjero que oriundo-; pero en la provincia de Badajoz sin embargo no ha sido así. La provincia de Badajoz empezó a recibir alumnado extranjero hace bastante poco tiempo, a lo mejor, yo qué sé: 6, 7... ponte que 10..., pero de una forma más significativa por lo menos eso, 5 ó 6 años”, (E.5.).

“Se puede contextualizar el origen temporal de este fenómeno en unos seis o siete años, habiendo sufrido el proceso una transformación que se caracteriza por haber pasado de un movimiento migratorio puntual a masivo”, (E.6.).

Población escolar

En torno a este contenido se han realizado 30 referencias, 10 de ellas por el experto E.6. Algunas de las características más generales de la población son -como reflejan las aportaciones de los expertos-, la irregularidad de su escolarización por la falta de comprensión de nuestro sistema educativo y por el respeto a arraigadas costumbres culturales como: los sistemas de producción centrados en la familia, la priorización del trabajo ante la formación, las celebraciones religiosas y la postergación del papel de la mujer. La conjunción de todos los factores se traduce en las escasas garantías que puede ofrecer nuestro Sistema Educativo en cuanto a la inserción educativa y social de este alumnado.

“Y claro, además ocurre que no son grupos estables, *el profesor* ha tenido que ir cambiando, le ha pasado que le han venido, se le han ido, en un grupo tenía cuatro, ahora dos, ahora tenía dos que no saben nada y los meten con otros que saben, (...). Tienes que irte adaptando, siempre adaptando y bueno, lo intentamos, pero notas esas carencias”, (E.2.).

“¿estamos consiguiendo el objetivo de integrar de forma clara tanto escolarmente como socialmente al alumnado extranjero? Bueno, pues creo que, en general, no. De hecho hay muy poco alumnado extranjero que termina la secundaria obligatoria, muy poco. También es cierto que a lo mejor no tenemos todavía una generación que haya hecho la escolaridad completa en nuestro país. No tenemos una generación amplia, tenemos a lo mejor casos puntuales”, (E.5.).

“La población de alumnado inmigrante y por tanto la población escolarizada no es estable, ya que se produce un entrar y salir continuo, al que el Decreto de Absentismo no ofrece respuesta eficaz dada la lentitud de los protocolos (podríamos denominarlo *absentismo cultural*)”, (E.6.).

Características de las familias

Contamos con 17 referencias, 8 de ellas desarrolladas en torno a las aportaciones del experto E.6. Las opiniones estos profesionales nos ayudan a confirmar algunas de las particularidades de la población de origen extranjero que habita en Extremadura, concretamente en la zona de Badajoz. El motivo principal del asentamiento es el laboral y, por tanto, la permanencia en una zona depende de la estabilidad del empleo. Entre los cambios positivos de cara a la integración social que estos grupos están realizando está la mayor frecuencia con que tienden a realizar asentamientos familiares en los que el cabeza de familia sea el único que se desplace según la oferta de empleo.

“(…) lo tienes que trabajar mucho más, tanto en la etnia gitana como en la población inmigrante. Yo creo que son motivos culturales, ellos no tienen la conciencia de que los niños tienen que ir al colegio, sino que piensan que los niños deben acompañarles si ellos tienen que ir a trabajar al campo a recoger... Pues los niños tienen que ir a ayudarles y es un dinero más que sacan... Entonces es verdad que eso lo tienen totalmente asumido”, (E.1.).

“Cuando en la zona de Barros disminuye el trabajo, los adultos se trasladan a trabajar a Huelva u otras zonas, pero los niños siguen escolarizados en el mismo sitio. Si se van los dos padres, los niños se van con ellos y se convierte en uno de los motivos de absentismo”, (E.6.).

Características del alumnado

13 han sido las referencias realizadas sobre esta subcategoría, 4 de ellas generadas de las aportaciones del experto E.2. Como sabemos, la distribución de la población de origen extranjero no es homogénea a lo largo de la provincia, sino que en determinadas localidades encontramos mayores tasas de población de determinados orígenes. Los expertos establecen algunas características clave del alumnado atendiendo a su origen.

“¿qué características tienen estos alumnos normalmente? Desconocimiento total del idioma; a esos alumnos hay que facilitarles un aula de transición (...)”, (E.2.).

“(...) el alumnado, por ejemplo asiático, en cuanto cumple los 16 años se va, lo único que busca es aprender a leer y a escribir para defenderse en sus negocios y poco más... Y el alumnado marroquí o de origen árabe (*sic.*), tenemos problemas con las niñas, que pasa como en la etnia gitana que enseguida se retiran, y, si continúan, es porque hay presiones (...)”, (E.5.).

“(...) por ejemplo el alumno rumano tiene un progreso mayor, además de cercanía de idioma, los idiomas más parecidos, luego la disponibilidad, la disposición, las ganas, la actitud, son totalmente distintas; en cambio los marroquíes suelen ser unos niños bastante más “perrillos”, menos trabajadores, menos constantes; entonces esa diferencia se nota, es bastante significativa”, (E.2.).

“En cuanto al alumnado, no se perciben actitudes negativas o mayor conflictividad, aunque sí se perciben diferencias culturales e influencias familiares (como el machismo)”, (E.6.).

“Éste es el colectivo [el marroquí] con mayores dificultades para la integración, muchos de los que llegan no conocen ni el francés, a pesar de ser el idioma oficial de su país, y únicamente se expresan en árabe”, (E.6.).

Distribución población escolar

Han sido 11 las codificaciones realizadas en torno a este contenido y la mayoría de ellas han sido generadas por las respuestas de los expertos E.5. y E.1. Detectamos aspectos generales y tendencias cuyos antecedentes hemos señalado en el marco teórico: la concentración de la población de origen extranjero de un mismo origen en torno a una misma zona, y la escolarización del alumnado de origen extranjero en determinados centros, lo que provoca la *huida* de la población local de dichos centros.

“(...) el alumnado de los mismos países de venida se va concentrando en los mismos colegios, entonces hay colegios que tienen un porcentaje alto, alto de alumnado inmigrante, y otros que tienen casos muy sueltos, y eso es otro tema a tratar. No sé cómo se soluciona, si es positivo o es negativo, pero la negatividad que yo encuentro por oídas, no por datos (...) es que los colegios que acogen muchos inmigrantes van perdiendo alumnado propio de la localidad”, (E.1.).

“Creo que lo que está pasando también un poco es el *efecto llamada*, son familias que se vienen enteras porque tú ya sabes que son clanes (...)”, (E.4.).

“(...) que haya concentración en las casas y en barriadas pues lógicamente dónde van a ir los niños, pues al colegio de esa barriada. (...) por el lado humano yo lo entiendo, porque si yo me tuviera que ir a un país extranjero y mis primas vivieran allí me iría con ellas, donde ellas estuvieran me gustaría estar a mí, yo eso lo entiendo perfectamente”, (E.4.).

“Entonces, claro, la gente lo vive mal: el profesorado lo vive mal, las familias lo viven mal, porque lo que ocurre en muchos sitios es que cuando el centro se va poblando de extranjeros se va despoblando de oriundos, por ese rechazo o esa creencia que tenemos de que es un problema la diferencia”, (E.5.).

“(…) la concentración en determinados colegios se produce a pesar de que las órdenes de escolarización incluyen criterios para procurar un cierto equilibrio (la única medida son las dos plazas reservadas a minorías, etc.), ya que los inmigrantes tienden a organizarse y a vivir en determinados barrios. Es cierto, por tanto, que hay colegios en los que se escolariza un mayor número de alumnado inmigrante y que en ellos se ha producido un cierto *etiquetaje*”, (E.6.).

4.1.2.2. Intervención Educativa: Planes y Programas

En esta categoría se incluye el análisis sobre la existencia de medidas administrativas, planes, programas, convocatorias y normativa en general que oriente el trabajo que se realiza desde los centros; así como la existencia de redes o la integración de las actuaciones en otras medidas más globales. De manera más práctica se incluye el análisis de la intervención a través de los programas de compensatoria, las aulas de español, la mediación intercultural y otros programas-medidas específicos; así como las medidas de atención e intervención socioeducativa en los centros con el alumnado y las familias, teniendo en cuenta especialmente la vinculación de esta intervención con el desarrollo de protocolos aprobados por la Comunidad Autónoma como el de absentismo escolar. Se incluye finalmente como parte de las categorías de análisis la existencia de materiales y recursos apropiados para el desarrollo de la intervención con alumnado y familias.



Ilustración 27. Categoría II

La categoría queda conformada por 6 subcategorías y un total de 113 codificaciones. El contenido en torno al que se han generado más comentarios ha sido el de *intervención socioeducativa*.

B. Intervención Educativa: Planes y Programas	24
1. Enseñanza del Idioma	11
2. Inmersión Lingüística	9
3. Intervención Socioeducativa	28
4. Programa de Atención al Alumnado Inmigrante	10
5. Otros programas, actuaciones y recursos	22
6. Sistema Educativo Extremeño	9
TOTAL REFERENCIAS CATEGORÍA	113

Tabla 62. Frecuencias Categoría II

Intervención Educativa: Planes y Programas

En esta categoría general se registran 24 referencias, 10 generadas por intervenciones del experto E.2. y 6 por el E.1. Los expertos destacan la proliferación de programas para llevar a cabo la intervención educativa en torno a las principales preocupaciones sociales. La administración crea la estructura, genera los programas y establece espacios de colaboración interdisciplinar; sin embargo, esto no resulta suficiente garantía, sobre todo cuando resulta prácticamente imposible desarrollar un seguimiento apropiado de todos los programas generados. El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado con el alumnado de origen extranjero es similar al ordinario, salvando necesidades iniciales y prioritarias como el desarrollo de la competencia lingüística. Otro aspecto destacable en esta categoría es el temor -generalmente desarrollado por los padres del alumnado de origen español- a que el rendimiento académico del alumnado disminuya si se ha de prestar mayor atención al alumnado que desconoce el idioma y/o que presenta desfase curricular. Asimismo, el principal riesgo de la intervención actual, basada en el desarrollo de actuaciones puntuales en pro de la multiculturalidad y más sistemáticas en la aplicación de los diferentes programas ofertados desde la Administración, es que estas actuaciones no se integren verdaderamente y de forma global en la filosofía de trabajo de los centros, es decir, que no se asuman como propias y su finalidad no sea comprendida y asumida por todos los profesionales de los centros.

“Y cuando estás atendiendo al que no está al mismo nivel estás repercutiendo directamente, no vamos a decir indirectamente, sobre los demás. Que luego, en el aspecto social se gana muchísimo, no hay duda, porque si un niño de cinco, seis, siete años está conviviendo con un chino, con un negro africano, con un rumano gitano, con uno no gitano, con un polaco, con un chino adoptado y con el que está trabajando en la tienda Pues va a ver el mundo como mucho más normal, más natural. Se gana socialmente, pero pedagógicamente, en conocimiento y demás se pierden unos pasos, que se pueden luego recuperar, pero las familias no lo quieren”, (E.1.).

“(…) todos los problemas sociales se van mandando a la escuela: si hay violencia, a la escuela; si hay que aprender las tecnologías, a la escuela; si hay que educarnos en salud, a la escuela...Hay tantos proyectos, tantos programas que son estupendos, pero que la escuela no puede acogerse a todos porque, yo tengo un amigo que se ha jubilado y me decía, “¿pero cuándo se dan aquí las matemáticas y la lengua?”, (E.1.).

“(…) una vez que conocía el idioma y empezaban a defenderse, ya podíamos plantearnos otros retos, ya seguir un programa de un proceso ordinario, como con los alumnos nuestros. Si se detectaba alguna deficiencia en alguno de nuestros alumnos inmigrantes, muy pocos casos, la verdad es que muy pocos casos, lo derivamos al Equipo de Orientación como a cualquier otro alumno con sus problemas...”, (E.2.).

“Nosotros formamos parte prácticamente de todas las redes y programas de la Junta. (...) siempre es bueno estar en contacto con algún centro de tu mismo entorno, de tus mismas características porque siempre se aprende (...), pero sí que hay que tener muy presente nunca perder quiénes somos, nuestra propia identidad es la que nos va a definir”, (E.4).

“(…) ¿qué haya muchos programas es bueno o es malo? Yo creo que dificulta. No voy a decir que sea malo porque no puedo decirlo, porque si yo me voy a ver el programa de inmigrantes le voy a ver muchísimas cosas buenas, muchísimas ventajas; si me voy a ver el programa de cultura de paz, pues me encanta porque está tratando tantas cosas (...) todo el mundo está haciendo cosas y entonces, eso es bueno, no puede ser malo. (...) O sea que todo enriquece. Pero yo creo que estar demasiado dispersos dificulta por una razón fundamental, no por ellos, no por los centros, no, sino por la Administración que no puede abarcar tanto, es imposible”, (E.5.).

“(…) poco a poco se va incluyendo en el proyecto educativo para que eso sea algo general, que la multiculturalidad no sea una semana multicultural, sino que se trabaje todo el año. Pero hasta que lleguemos a eso no vamos a quitarle valor a lo que se ha hecho hasta ahora”, (E.5.).

Enseñanza del Idioma

Con un total de 11 referencias, más de la mitad recogidas en torno a las aportaciones del experto E.6., la subcategoría expresa la preocupación general del profesorado ante el desconocimiento del idioma del alumnado. Se trata de una realidad destacable teniendo en cuenta que la mayoría del alumnado de origen extranjero que se escolariza en las aulas de la provincia no conoce el idioma. Actualmente, la mayor parte de los esfuerzos de las administraciones, los centros escolares y los profesionales de atención específica a este alumnado se centran en este aspecto aunque con opiniones diferenciadas, ya que los asesores consideran que debe ser el claustro de profesores/as del centro el que se implique y lleve a cabo la enseñanza del idioma al alumnado a través de las diferentes áreas, mientras que el profesorado considera que se necesitan profesionales que se encarguen de esta enseñanza de forma específica e incluso de forma intensiva antes de poder iniciar la enseñanza de los contenidos curriculares.

“Y la barrera del idioma es fundamental, esa es fundamental, me acuerdo que los profesores me decían: *ya por lo menos me puedo entender con él*; a lo mejor en enero, ya ha pasado un trimestre (...), (E.2.).

“(…) si es un niño normal, lo que intentas es enseñarle el idioma, como te dije antes buscándote la vida, y una vez que ya nos entendemos un poquito en el idioma, le aplicas ya las técnicas lectoescritoras”, (E.2.).

“(…) cuando un centro recibe, aún hoy, a un alumno extranjero que no conoce el idioma, pues enseguida te llaman porque ellos entienden que necesitan a alguien que le enseñe el español, pero ¡alguien de fuera! Bueno, eso también es labor nuestra, decirles: *no mira, vosotros sois profesores, sois maestros y le podéis enseñar perfectamente, tenéis que organizaros...* Entonces, el modelo primero era ese: sacar al alumnado para darle refuerzo fuera, para enseñarle español y todo lo que se pudiera; y luego, aparte, en clase, tenerlo allí con un apoyo -o lo que fuera- de algún alumno, pero no se le ayudaba mucho”, (E.5.).

“(…) al igual que se establecen niveles de compensación curricular, se establecen niveles de compensación lingüística. La medida más habitual es la adaptación curricular, además de por motivos de lenguaje, porque muchos de los alumnos que llegan no han estado previamente escolarizados o lo han estado de un modo muy irregular y asistemático”, (E.6.).

Inmersión Lingüística

Se trata de una subcategoría que contiene 9 referencias, generadas casi en su totalidad por los expertos E.2. y E.5. Los contenidos abordados tratan de matizar la interpretación que los expertos realizan acerca del proceso de adquisición de la competencia lingüística por parte del alumnado.

“(…) que tengamos un aula de transición ¿que dura dos meses, tres meses? No importa, esos dos meses tres meses luego ya los acercas de forma ordinaria al centro que les corresponda y accederá al programa curricular que sea, y a partir de ahí nosotros si podremos atender a los niños con sus carencias, pero con conocimiento del idioma y que nos entiendan”, (E.2.).

“Pensar que en un aula de integración intercultural se soluciona o lo hace todo con el dominio de la lengua sería pegarse un batacazo, pero de los gordos. El lenguaje es el dominio de la inteligencia, por supuesto que hay que empezar por ahí, pero como te quedas ahí, como pensemos que eso va a ser así... Por ejemplo en el caso de la etnia gitana el lenguaje no es el problema (...), ahora desde luego la inmersión lingüística es muy buena y súper necesaria, sino sería imposible”, (E.4.).

Intervención Socioeducativa

Se trata del contenido con más referencias de toda la categoría, 28; de ellas, 8 han sido desarrolladas por el experto E.1., aunque los expertos E.2. y E.3 también han contribuido significativamente. La mayoría de los entrevistados se han referido a la importancia de la coordinación de esfuerzos y al trabajo interdisciplinar desde diferentes ámbitos ya que el objetivo final no es la inclusión escolar aislada, sino la inclusión social plena, tanto del alumnado de origen extranjera como de sus familias. Así, se ha destacado la importancia de trabajar con las familias, de buscar su implicación y de los principales obstáculos a este respecto. Se considera la mediación intercultural como una herramienta positiva para desarrollar las estrategias de comunicación y de colaboración. Entre las medidas generales de intervención destacan el protocolo de absentismo, la mediación facilitada por parte de algunos ayuntamientos y asociaciones y, por último, la intensa colaboración de algunas asociaciones

especializadas en el trabajo con inmigrantes y con minorías étnicas, respectivamente. Con respecto al clima y la convivencia escolar, no se hace referencia explícita a la necesidad de intervención ya que el análisis demuestra que no es una preocupación general.

“Entonces hay que escuchar la opinión de todos los agentes que intervienen en ese medio y cómo afrontan la interculturalidad desde el despacho, desde el aula y desde los servicios sociales”, (E.1).

“(…) aquí en el Equipo mantenemos reuniones periódicas con los médicos de los centros de salud –porque es muy importante-, con los trabajadores sociales de los ayuntamientos, de tal manera que se trabaja de manera globalizada, te hablo de estos niños como de cualquiera”, (E.3.).

“(…) el Ayuntamiento, algunas veces a las minorías étnicas les ponen programas de atención educativa en los veranos, contratan a profesores y hacen como unas escuelas de recuperaciones, particulares, pero sin seguimiento, la verdad es que no se siguen...”, (E.3.).

“(…) tenemos un servicio de asistentes sociales, entonces cuando las faltas son significativas lo comunicamos y ellos se encargan de ponerse en contacto con la familia”, (E.2.).

“(…) pues a lo mejor el personal de esa asociación o del Ayuntamiento va a los centros y allí tienen la ayuda a los padres y a las madres, eso también se hace. Luego, también se les solicita a los propios padres y a las propias madres de estos niños que ayuden, que presten ayuda como intérpretes cuando viene una familia nueva”, (E.5.).

“Ahora yo creo que lo que falta y en plan fuerte, aunque hay muchos en los que se hace - porque ahora mismo en el de Cultura de Paz está metida la familia- es poner más peso en la familia y descargar un poco a la escuela”, (E.1).

“(…) te dicen que están trabajando y no pueden venir a hablar contigo, cuando vienen, en muchos de los casos desconocen el idioma, sobre todo los marroquíes, viene alguien que sabe algo, si no... les dices que se traigan a alguien para poderte entender tú con ellos; cuando te puedes entender ellos te dicen que sí, que hacen, por no contarte la realidad, que no hacen...”, (E.2.).

“Y luego, aparte del trabajo que se hace con el alumnado como imprescindible y necesario, por supuesto, hay que hacer un trabajo con la familia y que también es responsabilidad de los maestros que están en este programa (...), desde un asesoramiento básico de en qué país estamos, en qué sistema educativo se encuentran, qué derechos tienen, el tema por ejemplo de los libros de texto, de las ayudas que se tienen para becas (...); hasta otro tipo de ayuda como por ejemplo enseñarles el español, que también se hace, se hacen grupos con las familias, se hacen grupos para que las madres y los padres aprendan español, porque claro, lo necesitan, muchos de ellos no saben”, (E.5.).

“¡Pero favorablemente! Pienso que sí, favorablemente, sí, sí, sí... De hecho es verdad que yo eso lo noto, en los centros donde se trabaja con alumnado inmigrante mucho mejor que en otros centros, te hablo ya de aulas de compensatoria. Sí, totalmente, el ambiente que se crea es mucho más favorable. No sabría explicarte el porqué, o sea, no sé el motivo o la razón, pero que eso sí lo vengo yo notando, que donde hay alumnado de este tipo el ambiente más cordial y bastante bueno. De hecho en los sitios así, donde hay niños inmigrantes no veo ningún problema acerca del tema racial o... no he conocido ninguno”, (E.3.).

“(…) no por parte de los niños, generalmente el conflicto viene por parte de los padres por temas laborales, por ideas como *nos vienen a quitar el trabajo* (…), entonces por ahí pueden venir los problemas”, (E.3.).

Programa de Atención al Alumnado Inmigrante

Sobre este contenido se realizan 10 referencias, 5 de las cuales son generadas por el experto E.2. Del análisis se extraen características relacionadas con el perfil y las funciones del especialista que atiende al *alumnado inmigrante*, los recursos que emplea, la modalidad que utiliza para la intervención y de cómo se encaja su actuación en el sistema educativo vigente.

“(…) tenemos que hablar de dos perfiles diferentes, por un lado, el profesor/a de compensatoria; por otro, el profesor/a de apoyo al alumnado inmigrante. Este último perfil se dota a los centros con mayor número de inmigrantes desde el último trimestre del curso pasado”, (E.6.).

Otros programas, actuaciones y recursos

En esta subcategoría se han realizado 22 codificaciones, de las cuales la mayoría han sido generadas por los expertos E.5. y 3E.6.

En general, los profesionales se quejan de la ausencia de recursos, pero no siempre se refieren a lo económico, lo humano o lo material. Del análisis del contenido y de la reflexión sobre sus opiniones se extrae la denuncia de la falta de apoyo y acompañamiento, en ocasiones incluso moral; sentir un respaldo, sentirse escuchados y apoyados a la hora de la toma de decisiones.

“(…) muchas veces pensamos en el apoyo económico, los medios técnicos... y es otra cosa, otra cosa que no sabría definirla, no sé muy bien desde donde habría que verlo”, (E.1.).

“(…) muchos compañeros se quejan entre comillas de que la Administración vuelca recursos en este tipo de alumnado para muchas veces infrautilizarlos”, (E.2.).

“(…) y vamos a lo de siempre, a la limitación grande de recursos, es así, es trabajar con lo que tienes e intentar optimizarlo al máximo, pero muchas veces esa optimización no es la más objetiva ni la más exitosa posible, hay que hacerlo mal, yo siempre en las memorias lo pongo, que hay esas carencias que se deberían de considerar, pero vamos, no hacen caso”, (E.2.).

“Y si ningún programa de los que existen trabaja lo que nos interesa lo creamos, por ejemplo para trabajar en Infantil una de nuestras compañeras (...) se puso en contacto con la escuela de Rosa Sensat y empezamos a trabajar con el método de Filosofía para Niños, se empieza a trabajar en Infantil, de ahí se subió a primero, de primero a segundo y se va subiendo para arriba...” (E.4.).

“(…) sí se están potenciando en Extremadura las jornadas interculturales y actividades de este tipo, lo que constituye un paso, un querer dar a conocer otras realidades y la posibilidad de interacción de las mismas. Así, por ejemplo, en el colegio público San Francisco, celebra por Navidades una semana intercultural, promovida por el AMPA de ese centro, en la que se desarrollan intercambios gastronómicos, talleres de bailes tradicionales, interpretaciones musicales...”, (E.6.).

“Como principales materiales curriculares y didácticos que se están empleando para el trabajo estarían Internet y los materiales ordinarios”, (E.6.).

Sistema Educativo Extremeño

Una de las subcategorías con menos referencias, 9 en total, 4 generadas de la entrevista al experto E.5. y 3 de la entrevista al experto E.6. Los comentarios principales giran en torno a cómo se concreta la normativa estatal reguladora de este tipo de actuaciones en nuestro sistema educativo.

“(…) dentro del apartado de atención a la diversidad, que tiene que tener un espacio reservado dentro del proyecto educativo de cada centro, deberían reflejarse todos los aspectos relacionados con medidas adoptadas desde el centro para atender a la diversidad cultura, pero esto no siempre ocurre. El problema parece ser la no funcionalidad de estos documentos debido a la imposición y al control ejercido desde la Inspección Educativa. Estos documentos ofrecen, de este modo, respuestas poco efectivas”, (E. 6.).

“(…) nosotros no tenemos normativa. El problema nuestro es que Extremadura no tiene ninguna normativa sobre Atención a la Diversidad, cero patatero. Lo único que tenemos son las instrucciones de los equipos de orientación, no hay más, y bueno, diversificación curricular y después de la LOCE se sacó una instrucción sobre altas capacidades, ya no hay más. De compensatoria no tenemos nada, nada, nada. Nos estamos manejando con órdenes e instrucciones de los años 92 y 96...” , (E.5.).

“Tenemos pocos centros de atención educativa preferente con alumnado extranjero, muy poquitos... ¿por qué? Por eso, porque no había inmigrantes, no había extranjeros. Es una normativa antigua”, (E.5.).

4.1.2.3. La Formación del profesorado

En este bloque se establecen categorías de análisis explícitamente relacionadas con la formación del profesorado. Tienen cabida tanto la formación inicial como la formación permanente (en centros, CPR, asociaciones y demás instituciones formativas). Entre las categorías de análisis se incluyen contenidos sobre las necesidades detectadas y/o planteadas, las medidas adoptadas, así como las principales iniciativas.



Ilustración 28. Categoría III

Se trata de la segunda categoría con mayor número de referencias, con un total de 145 en torno a 7 contenidos, uno principal y 6 subordinados, como representa el gráfico. En esta ocasión, el con contenido que se completa con mayor número de referencias es el que versa sobre *necesidades formativas*, con un total de 27.

C.	Formación del profesorado	17
1.	Competencia Intercultural	26
2.	Actitud del profesorado	23
3.	Formación Inicial	11
4.	Formación Permanente	24
5.	Necesidades Formativas	27
6.	Desempeño Profesional	17
TOTAL REFERENCIAS CATEGORÍA		145

Tabla 63. Frecuencias Categoría III

Con respecto a este contenido general, se han producido 17 referencias, 5 de las cuales corresponden a aportaciones del experto E.5. Aunque apreciamos concepciones en algunos casos divergentes, lo cierto es que parece existir un generalizado consenso en la necesidad de promover un cambio de actitudes y desarrollar una serie de destrezas específicas para desempeñar con eficacia la labor docente en contextos multiculturales, aunque estos aspectos quedarán reflejados a través de las subcategorías de análisis. En torno a este contenido, los expertos han manifestado la importancia de la formación y se han referido a los principales responsables de garantizarla. Igualmente, ha quedado de manifiesto el tradicional debate entre la desconexión universidad-escuela-vida, entre la formación inicial, la formación permanente y el desempeño de la labor diaria en la escuela.

“Yo que he estudiado dos veces magisterio, tanto lo que he estudiado en un momento como en otro, cuando llegué a la escuela, yo no había estudiado para eso”, (E.1.).

“Nosotros tenemos la obligación de dar una formación científica para los maestros que llevan este programa, entonces se hacen unas reuniones de coordinación al principio de curso y a final de curso”, (E.5.).

“(…) la formación del profesorado fundamentalmente depende de los centros del profesorado, a través de grupos de trabajo y seminarios permanentes: se reúnen los profesores que están llevando a cabo esos trabajos dentro de la misma zona y entre ellos comparten experiencias, elaboran materiales, a lo mejor traen también alguna vez a algún experto, y ese tipo de cosas; pero mejor así que asistir a cursos”, (E.5.).

“La escuela no está en la sociedad del 2009, la escuela está en 1920 ó 1930... Entonces, cuando esa realidad se ajuste, seremos alguien. La formación inicial va por allí, la escuela es otra cosa y la formación permanente es otra cosa, que quiere enganchar el siglo veintiuno”, (E.1.).

“(…) hay que partir de la formación inicial coordinada con la formación permanente y con el maestro. Y dejar el siglo diecinueve, que está muy bien, no podemos olvidar ni a Piaget, ni a Vigotsky... que esos, nos vamos a morir y van a seguir estando presentes porque eran muy avanzados; ya te digo, hemos estudiado en el veinte, no sé qué, y estamos en el veintiuno enfrentándonos a la realidad de lo que nos llega cada día que es diferente”, (E.1.).

Competencia Intercultural

Es una de las subcategorías sobre la que se ha realizado mayor número de codificaciones, 26 en total. Las principales aportaciones han venido de parte de los expertos E.1. y E.2. Una constante es la alusión a la profesionalidad, interpretando como parte de las funciones del docente la adquisición de las destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para poder desempeñar efectivamente su labor.

“Para llevar a cabo la intervención educativa, entre otros aspectos, el profesorado debe estar preparado para elaborar materiales diferentes y apropiados”, (E.1.).

“Entonces ese profesional tiene que ser muy profesional para estar ahí ya de por vida, prepararse, atender no solamente al niño o a la niña, sino cómo llegar al padre, a la madre... Se trata de tener una actitud diferente... pero todos al final tiramos la toalla: nos falta apoyo, nos falta fuerza... y se tira la toalla”, (E.1.).

“Y hay que estar todo el día dando, dando, dando. Investigando..., bueno, hoy todo está en la Red, pero hay que sacar ese tiempo”, (E.2.).

“(…) necesitas mucha coordinación, mucho contacto con el tutor, mucho cambio de programación muchas veces, y la formación también es importante”, (E.2.).

“Evidentemente el profesorado está mucho más concienciado culturalmente”, (E.3.).

“(…) particularmente pienso que hay mucho profesorado que tiene un desconocimiento bastante generalizado, hay mucho profesorado cuya gran preocupación es: *yo tengo que dar matemáticas, esto es lo que tengo que dar, y a mí del resto no me cuentas nada...*; entonces les dices: *oye no, es que esto es muy importante, tiene que ver mucho con las matemáticas...*”, (E.3.).

“(…) la diferencia como valor es el concepto que veo más importante y que tenemos que inculcar en nuestras mentes para poder empezar a trabajar. Y luego la formación, ¿cuál es la formación que se necesita? Simplemente eso, aceptar que la diferencia es un valor, ver como una riqueza lo que me aporta a mí el extranjero”, (E.5.).

“(…) el trabajo del profesorado y la adecuación o no de su formación ante la demanda depende del propio profesor y de su perfil: su edad, su actitud, su motivación, etc. Algunos de los aspectos más necesarios a incluir en la formación del profesorado sería el conocimiento de determinados aspectos básicos de las diferentes culturas. Pero también es importante tener en cuenta la capacidad de adaptación del inmigrante. En cuanto al profesorado, sería importante mejorar su competencia cultural y actitudinal”, (E.6.).

Actitud del profesorado

Son 23 las referencias que conforman esta subcategoría. De ellas, la mayor parte de las codificaciones se han realizado en función de los comentarios del experto E.2. y E1. Podemos como parte de la competencia del profesor que desempeña su tarea en contextos multiculturales, las referencias concretas a la actitud, siendo un aspecto sobre el que los diferentes expertos han hecho especial hincapié.

“(…) a veces no es cuestión de recursos de este tipo, sino del material humano y de la actitud que hablábamos antes, de profesionalidad, y no es esté diciendo que nuestros profesores no lo sean, para nada, sino que son actitudes...”, (E.1.).

“La actitud del profesorado con respecto al alumnado inmigrante al principio es de rechazo, pero de rechazo no por el alumno en sí, sino por el embolado que se le viene encima, (...) porque no va a poderse comunicar con él,” (E.2.).

“(…) no se necesitan materiales muy caros para trabajar con estos niños, sino personas que estén por la labor de hacerlo y personas que tengan la mente muy abierta”, (E.3.).

“(…) claro, eso requiere un trabajo también del profesorado, no sólo del profesor o profesora que tiene la responsabilidad del inmigrante, sino del profesorado que da las áreas al niño, que tiene que, primero estar en actitud y luego prepararse; y lo mismo, no todo el mundo lo hace, las cosas como son, hay gente que sí y gente que no. Hay quien te dice que *estos niños no deberían estar aquí*, esto te lo dicen como nos lo han dicho toda la vida con los Síndrome de Down o con los autistas (...)”, (E.5.).

“Entonces claro, aquí hay un problema más que nada de actitud del maestro o de la maestra, porque el maestro ve que tiene en clase a dos rumanos, a tres asiáticos y a un marroquí y su actitud tiene que ser distinta”, (E.5.).

“(…) es que las competencias básicas no las va a aprender el alumnado en la escuela solamente, no, porque aunque formemos específicamente al alumnado extranjero, tenemos que enseñar a la globalidad, porque el problema no es de formación realmente, sino de actitud, ese es el problema. El problema es que tenemos que abrir nuestra mente y reconocer que la escuela es un crisol de diferencias como lo es la sociedad”, (E.5.).

Formación Inicial

La mayor parte de las codificaciones realizadas en este subcategoría de contenido, compuesta en su totalidad por 11 referencias, proceden de la entrevista mantenida con el experto E.1. El análisis confirma las opiniones acerca de la falta de conectividad de los contenidos que conforman la enseñanza inicial y la realidad presente en los centros educativos.

“La formación inicial tiene que formar profesorado porque ahora mismo la Universidad está formando químicos, biólogos, médicos, abogados...”, (E.1.).

“(...) en Estados Unidos, si tú vas a ser profesor de Química tienes unos estudios, si vas a ser químico, tienes otros; y aquí Química es lo mismo, luego haces el CAP, que son trescientas horas y que si son virtuales son dos ratos, y eres profesor de Química... Entonces, ¿cómo un químico que está todo el día en el laboratorio puede ser profesor? Es un error. Entonces, si en formación inicial no hay nada de tecnologías y llegas a Infantil y te dan un ordenador, si hay no hay competencias y aquí llegamos con las competencias. (...) Entonces, la escuela no tiene nada que ver con la vida”, (E.1.).

Formación Permanente

De las 24 referencias totales con que cuenta esta subcategoría de contenido, 9 han sido extraídas de los comentarios del experto E1; la otra aportación más importante procede del experto E3, con 6 referencias. El principal resultado del análisis permite constatar que la formación permanente, el cambio y el aprendizaje continuos se consideran necesarios, pero que la actual oferta formativa no satisface los intereses del profesorado.

“Entonces se está convirtiendo la formación en un negocio, y como es un negocio, y yo que no tengo tiempo y sí tengo cien euros los pago y ya tengo ochenta horas, vamos por mal camino”, (E.1.).

“En la carrera no recibimos nada, vale, pero ahí está tu profesionalidad para prepararte de lo que careces, creo yo. Esto en cuanto al profesorado de los centros públicos, el profesorado de los centros concertados tiene su propia formación y tal, pero tiene prácticamente nada de inmigrantes y si no tengo alumnado inmigrante, ¿para qué voy a ir?”, (E.1.).

“El profesorado, si tiene el problema y si lo va salvando en el día a día como puede, no se preocupa de más allá...”, (E.1.).

“El profesor y la profesora de Primaria, pero fundamentalmente de Secundaria, es muy resistente a cambiar de prácticas. No sólo en prácticas de evaluación sino en otras prácticas, cuesta mucho. Nosotros somos asesores, no somos inspectores, y cuando vamos a los centros nuestras preguntas van siempre por cómo te organizas, qué tipos de agrupamientos haces, qué apoyos das, con qué metodología trabajas y cómo evalúas. Y cuando llegamos a la evaluación suele haber problemas, porque claro, tienen que ponerse de acuerdo con el profesorado de aula y eso no siempre es fácil, casi siempre es difícil”, (E.5.).

“(…) está siendo muy relevante la formación promovida por el CPR, el Ayuntamiento y algunas asociaciones (ONGD) entre las que se destaca la Asociación Ruy López. Administración, ONGD, colegios, etc. Están lanzando medidas para trabajar de manera intercultural”, (E.6.).

Necesidades Formativas

Se trata del grupo de contenido con mayor número de referencias de la categoría, 27. De ellas, 10 han sido extraídas de las aportaciones del experto E2 y 6 del experto E1. En la línea de los resultados obtenidos tras el análisis de los contenidos relacionados anteriormente, se constata la existencia de necesidades y la demanda de los profesionales de aspectos concretos derivados del contexto en el que desempeñan su tarea; sin embargo estas demandas parecen no ser satisfechas desde los centros de formación, ya que la oferta de los mismos tiende a no cubrirse. Entre las necesidades se señala la importancia de formación aplicada a los contextos concretos de desempeño profesional, así como la necesaria dotación de continuidad a los programas implementados como forma de optimizar y rentabilizar la formación y los logros.

“(…) Entonces, interculturalidad, ¿te digo la verdad? Pues yo creo que en los años que yo llevo aquí, nunca se ha pedido. (...) a lo mejor te lo dicen en la calle, te dicen: *mira, en mi clase hay tres rumanos, dos africanos que a mí me llegan porque tienen diez años y están ahí, es cierto que aprenden muy rápido a hablar, pero no sé quiénes son...*”, (E.1.).

“(…) ¿todo el profesorado que tiene ese conflicto, esa necesidad, viene a hacerlo? No. Porque el año pasado, el curso que yo hice de interculturalidad hubo unos veinte algo, pero que no eran sólo de aquí, sino que venían de Mérida, gente joven que está creyendo en ello, ¿no? Y a lo mejor de los centros que hay aquí en Almendralejo, en la demarcación, que tienen ese porcentaje importante de alumnado inmigrante, no vino nadie. Los profesores no demandan formación y a lo que tú les ofreces como formación porque te parece lo apropiado, no vienen”, (E.1.).

“La continuidad es fundamental, y por supuesto la ratio: no es lo mismo que tú le tengas que dar clase a seis alumnos de características variopintas a que tengas tres o dos. Es que ten en cuenta que el centro en el que estoy trabajando con mi programa, con mi horario y vienen por ejemplo en enero dos inmigrantes, cuando están ya los grupos hechos: a compensatoria, en febrero viene otro: a compensatoria... ¿entonces qué pasa, vale todo? ¿No hay un cupo?”, (E.2.).

“(…) el programa que tiene éxito es el que tiene continuidad, el que no tiene continuidad se acabó su progreso”, (E.2.).

“(…) todos los de Magisterio que pasen por aquí. Los alumnos no salen preparados para hacer frente a este tipo de realidades, ni después de pasar muchos años, cuando aterrizamos aquí, estamos preparados. Las demandas las hacen los propios compañeros cuando llegan aquí y la respuesta se la damos el resto de compañeros que ya estamos aquí”, (E.4.).

“En este sentido yo creo que vamos por buen camino y te digo que yo este año compruebo que aunque es cierto que hay mucha resistencia, que el profesorado todavía hay mucho que tienen una formación muy anticuada, continúan con una enseñanza tradicional y tal, también hay muchos profesores y profesoras que están trabajando ya de

otra manera y que ven claro que hay que cambiar. Yo creo que tenemos bastantes signos de esperanza de que las cosas van a cambiar”, (E.5).

Desempeño Profesional

Son 17 las referencias que integran esta subcategoría, contribuyendo a su construcción de manera más intensa los expertos E1, E2 y E4. Del análisis de contenido se deriva una ausencia de coherencia entre las características de la práctica diaria y las condiciones de formación y conocimientos acerca de la tarea con la que los profesionales inician su práctica docente; aspectos que, sin duda, van a repercutir sobre la respuesta ofrecida.

“Claro, es que este profesorado no tiene condiciones, no hablo de las ganas y de la buena voluntad de este profesorado, pero es que no tiene ni idea, muchos de ellos no han oído hablar de esta situación, les han dado el trabajo: *ven a un programa de inmersión lingüística*, y no saben por dónde van los tiros, no tienen formación ni nada, entonces es muy complicado...”, (E.2).

“Y decir pues ahora hago un cursillito de tal y un cursillito de tal, pues eso no va a servir para nada, eso no va a servir para nada. Por suerte o por desgracia hay que estar aquí. Ahora, sí es cierto que tendrían que saber que vienen a un centro de estas características, (...) porque los licenciados están acostumbrados a transmitir conocimientos, mientras que aquí se transmiten, que también, pero aquí hay que primar otras cosas, otras cosas”, (E.4).

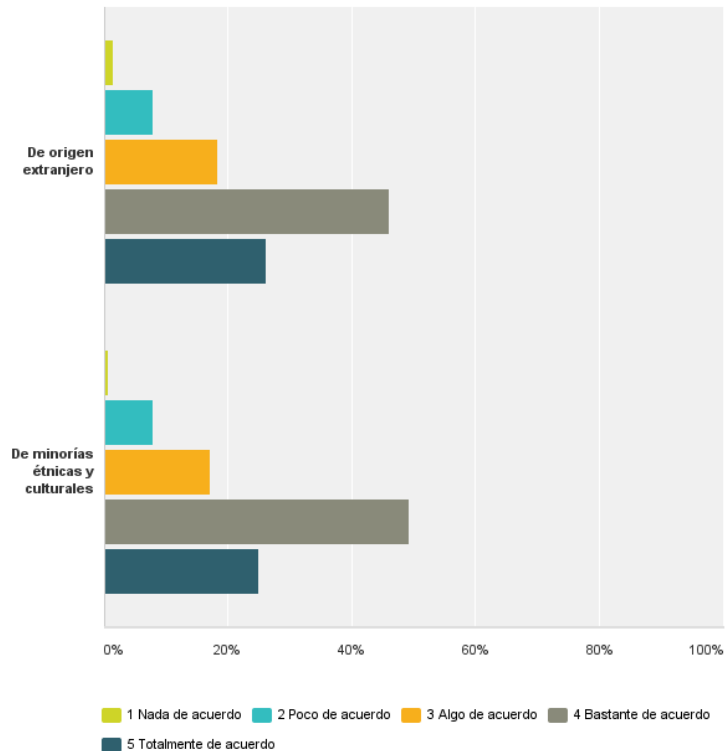
4.2. Estudio II. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente

Al igual que hemos hecho a la hora de exponer el primer estudio, hemos organizado los análisis y resultados de éste en dos bloques principales:

- **En primer lugar se presentan los datos que han sido analizados e interpretados desde el paradigma cuantitativo**, esto es, los resultados de la aplicación del cuestionario a la muestra correspondiente en esta primera parte del estudio. Los resultados se ordenan en torno a las cinco categorías de análisis que ofrece el propio cuestionario. Recordemos que esta parte del trabajo contamos con las respuestas de 83 mujeres y 54 hombres, profesorado en activo en centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria de titularidad pública, concertada y privada. Para el desarrollo de dicho análisis se ha aplicado la técnica de análisis estadístico descriptivo mediante la realización de análisis de frecuencias a partir del software *SurveyMonkey*, específico para el diseño de encuestas y su análisis. Esta parte de la exposición se corresponde con el apartado 4.2.1. *Formación para una educación intercultural “a pie de aula”*. *Análisis cuantitativo desde la perspectiva docente*.
- **En segundo lugar se presentan los datos que han sido analizados e interpretados desde el paradigma cualitativo**, esto es, los resultados de la aplicación de la entrevista a la muestra correspondiente en esta segunda parte del estudio. Los resultados se ordenan en torno a las tres categorías o bloques de contenido de la propia entrevista, centrada en la explicación de la *competencia intercultural del profesorado*. Para el desarrollo del análisis de contenido se ha aplicado el método inductivo a partir del sistema de categorías diseñadas desde la teoría que actúan como hipótesis de cara a la interpretación de la información resultante. En esta parte del trabajo hemos contado con el discurso de 40 sujetos, entrevistados mediante la combinación de la metodología tradicional de entrevista individual y, en la mayor parte de casos, mediante la técnica de entrevista grupal del *focus group* (grupos de discusión focalizados) distribuidos en torno a 12 *casos* o momentos de entrevista diferenciados. Para la realización de los análisis se ha contado con la versión 9 del paquete de análisis cualitativo *NVivo*. Esta parte de la exposición se corresponde con el apartado 4.2.2. *Reflexiones sobre la formación para una educación intercultural*. *Análisis cualitativo desde la perspectiva experta*.

4.2.1. Formación para una educación intercultural “a pie de aula”. Análisis cuantitativo desde la perspectiva docente.

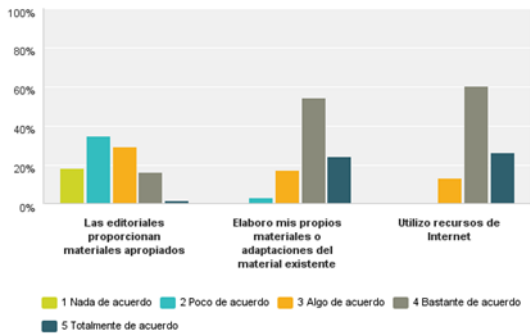
4.2.1.1. Categoría I. Apoyo Educativo



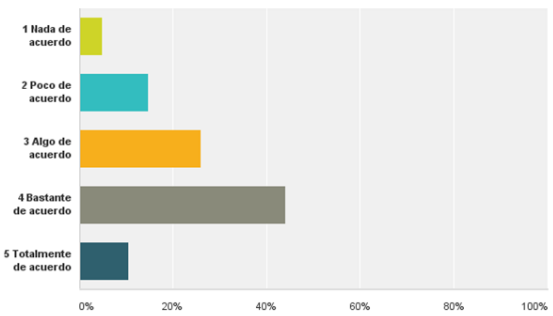
Conozco las principales características y necesidades del alumnado de mi centro:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
De origen extranjero	1,59%	7,94%	18,25%	46,03%	26,19%
De minorías étnicas y culturales	0,78%	7,81%	17,19%	49,22%	25%
	2	10	23	58	33
	1	10	22	63	32

La mayor parte del profesorado parece estar más familiarizado con las características del alumnado de minorías étnicas y culturales que con el de procedencia extranjera, aunque según los datos, no existe gran diferencia entre ambos grupos y casi la mitad de la muestra en ambos casos está en el nivel 4 de acuerdo con este ítem tan relevante, la necesidad de conocer las características y necesidades del alumnado para poder establecer vínculos de aprendizaje significativo.



En cuanto a los materiales que utilizo

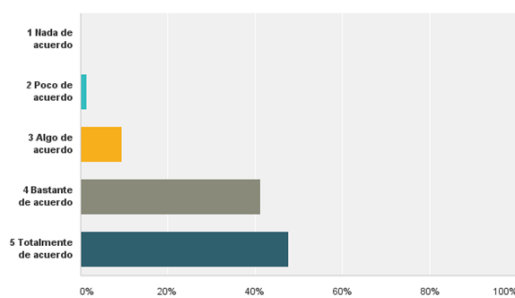


Utilizo materiales específicos

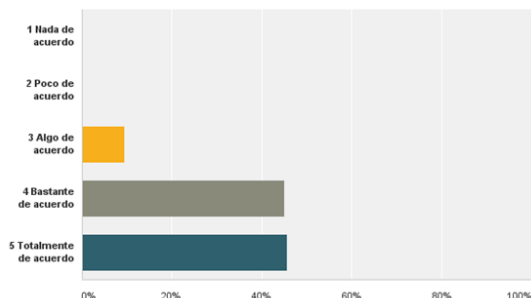
Con respecto al uso de materiales específicos, prácticamente el 95% de los encuestados afirman hacerlo, aunque no todos lo consideran igual de importante. La mayor puntuación la concentran los sujetos que están “Bastante de acuerdo” con la utilización materiales específicos. Menos del 5% del profesorado no utiliza materiales específicos para apoyar el proceso educativo en torno a la diversidad cultural. Con respecto al uso del material específico, la siguiente tabla aclara la naturaleza de los mismos:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Las editoriales proporcionan materiales apropiados	18,10%	34,48%	29,31%	16,38%	1,72%
	21	40	34	19	2
Elaboro mis propios materiales o adaptaciones del material existente	0,81%	3,25%	17,07%	54,47%	24,39%
	1	4	21	67	30
Utilizo recursos de internet	0%	0,81%	13,01%	60,16%	26,02%
	0	1	16	74	32

La fuente de recursos prioritaria para el diseño de los materiales específicos es Internet. En este sentido, cabe plantearse la importancia de la capacitación para la búsqueda, identificación y toma de decisiones en torno a la selección de los materiales adecuados disponible en la Red. En conjunto con el resto de habilidades necesarias para el diseño de materiales didácticos, el uso de las TIC (tecnologías de información y comunicación) y las TAC (tecnologías de aprendizaje y comunicación), en este caso mediadas por Internet, cobran un peso específico relevante.

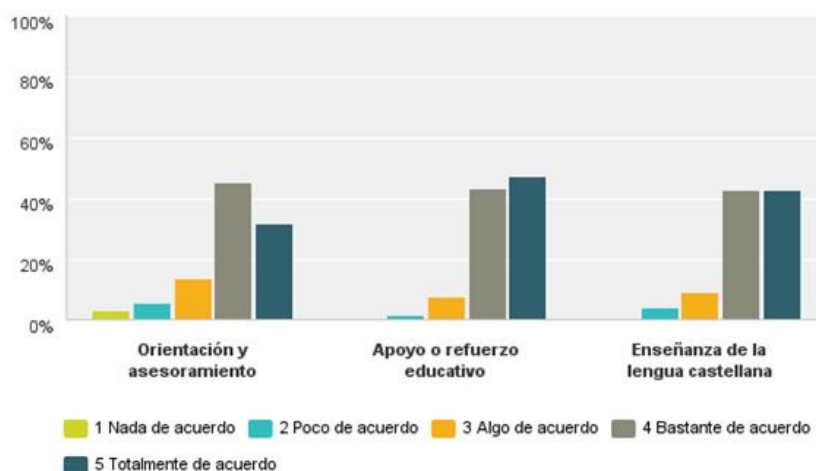


En mi centro empleamos medidas de flexibilización curricular con el alumnado de origen extranjero o de grupos minoritarios



La mediación intercultural es un recurso conveniente en los centros en los que existe diversidad cultural

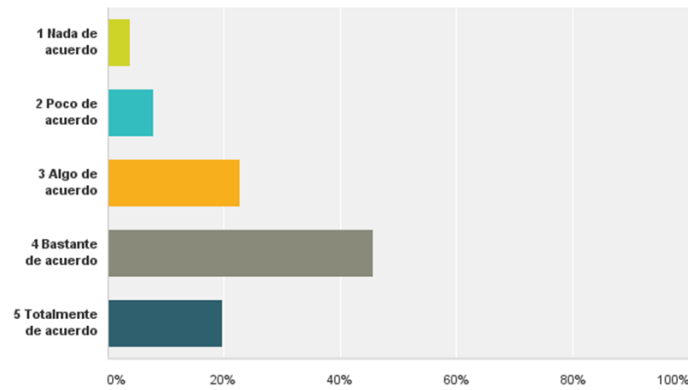
Todos los sujetos de la muestra están de acuerdo con la necesidad de utilizar medidas de flexibilización curricular en los centros y, aunque varía el porcentaje en torno al nivel de acuerdo, tal resultado permite explicar la diversidad cultural de las escuelas en el marco de las fórmulas de atención a la diversidad generales, entre las cuales la flexibilización curricular se presenta como un elemento crucial. Junto con las medidas generales de flexibilización curricular, estrategias específicas de atención a la diversidad cultural como la mediación intercultural cobran especial importancia. Casi el 45% del profesorado está “Bastante de acuerdo” con su utilidad y otro “45%” está “Totalmente de acuerdo” con su utilidad.



La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en:

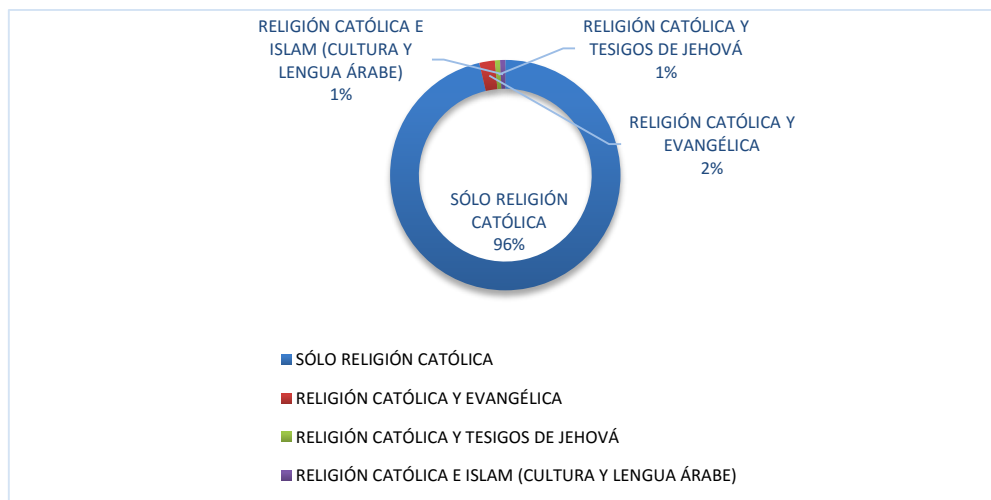
Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Orientación y asesoramiento	3,28%	5,74%	13,93%	45,08%	31,97%
	4	7	17	55	39
Apoyo o refuerzo educativo	0%	1,57%	7,87%	43,31%	47,24%
	0	2	10	55	60
Enseñanza de la lengua castellana	0,84%	4,20%	9,24%	42,86%	42,86%
	1	5	11	51	51

La atención educativa específica que recibe el alumnado en los centros consiste prioritariamente el Apoyo o Refuerzo Educativo y la Enseñanza de la Lengua Castellana. En una medida levemente menor, también se contempla la Orientación y el Asesoramiento Educativos. Como ya pudimos extraer del estudio anterior, el trabajo con el alumnado se centra en el apoyo desde el modelo de educación compensatoria en la que profesorado especialista o generalista (atendiendo a la naturaleza de la intervención, pero también a los recursos proporcionados por la administración educativa en el momento) atiende al alumnado minoritario en grupos configurados fuera del grupo de ordinario de referencia de manera temporal para intervenir en torno a su nivel de competencia curricular, su nivel de competencia lingüística o ambos.



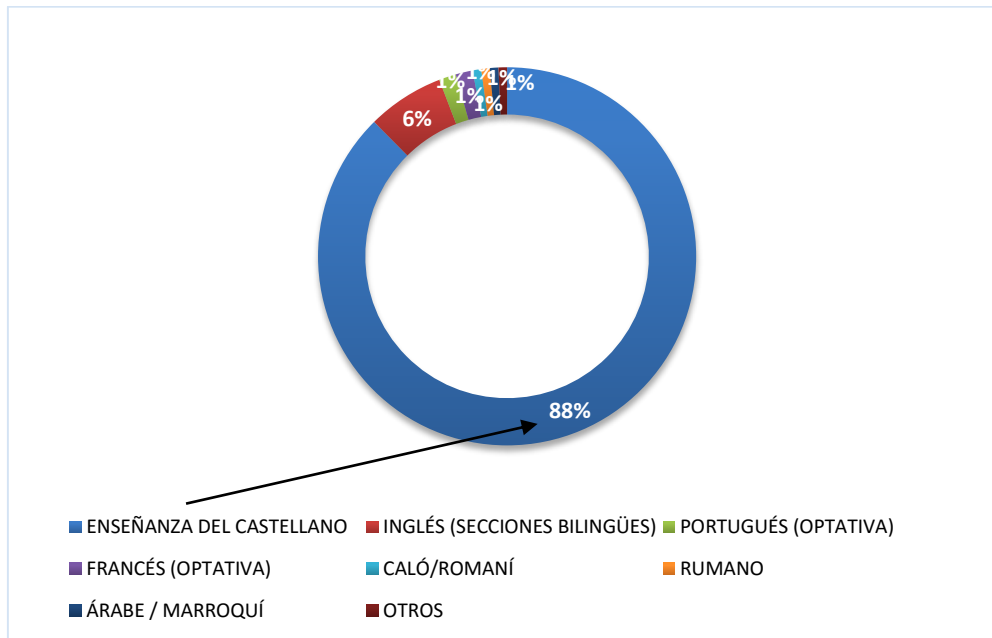
Creo que el proceso de aprendizaje, adquisición de competencias básicas y adaptación escolar del alumnado es diferente según su origen geográfico o su pertenencia a grupos minoritarios

Aunque en torno al 10% de los encuestados consideran que el proceso de aprendizaje del alumnado es independiente de su procedencia geográfica y de su pertenencia cultural a determinados colectivos, la mayor parte del profesorado, casi el 70%, sí está “Bastante” o “Totalmente De Acuerdo” con la importancia de estos condicionantes, los cuales implicarían una pertinente adaptación y contextualización de las enseñanzas. Finalmente, dentro de esta primera categoría relacionada con el proceso educativo del alumnado en contextos multiculturales, recabamos los resultados de las dos preguntas más estrechamente vinculadas con las enseñanzas del currículo oficial por su clara vinculación con la diversidad cultural. Estas dos preguntas se refieren, la primera de ellas a la religión, aspecto generalmente imbricado a la cultura comunitaria de referencia; la segunda de ellas a la lengua o lenguas empleadas, aspecto clave como vehículo de acceso a la cultura material e inmaterial de la escuela y determinante en cuanto a la lógica del conocimiento que ofrece y que toda lengua oculta en sí misma, condicionante en sí misma del proceso de enseñanza – aprendizaje.



Mi centro proporciona enseñanza religiosa diferente a la religión católica

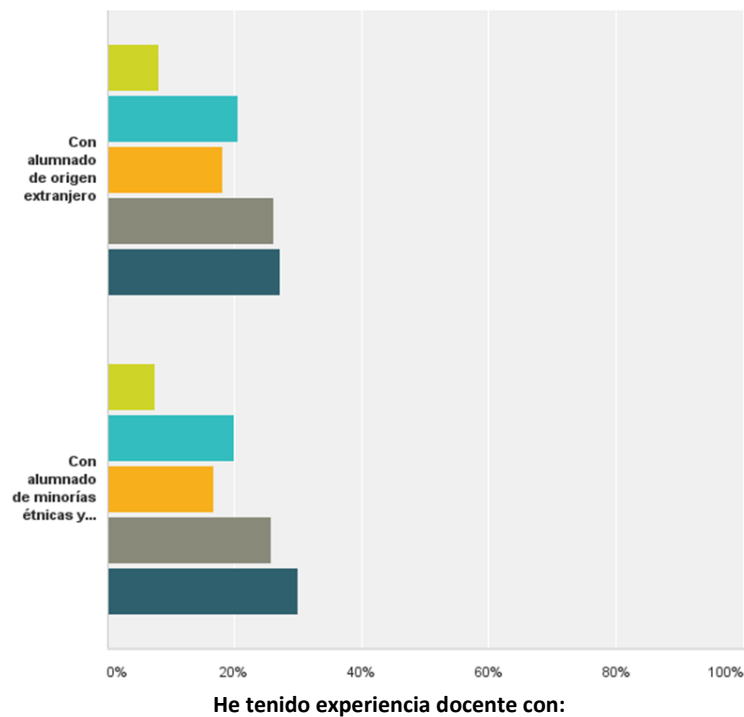
Con respecto a la existencia de enseñanzas religiosas alternativas a la católica, que se imparte en el 96% de los centros investigados como única opción, hemos podido identificar muy contados centros (tan solo 4) en los que la disposición curricular contempla otras religiones (evangélica, testigos de Jehová) o alternativas a ésta (Lengua y Cultura Árabe), opciones además concentradas en los mismos centros.



Mi centro proporciona enseñanza en lengua diferente a la oficial

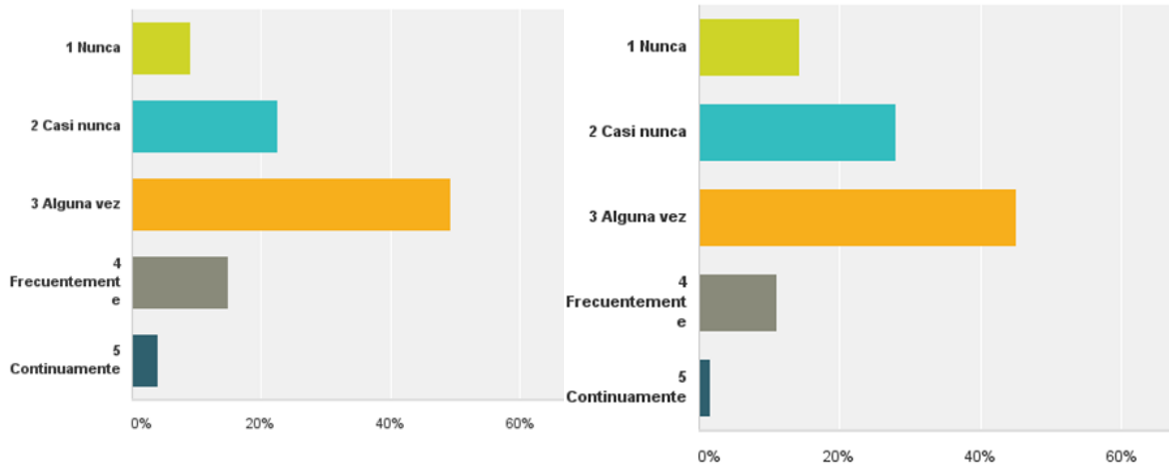
En cuanto a la enseñanza de las lenguas, no hemos podido encontrar ningún centro en el que se imparta de manera sistemática algún contenido en una lengua alternativa a las tradicionalmente contempladas en los proyectos curriculares de los centros. Así, junto al 88% de los centros investigados en los que todos los contenidos curriculares se imparten en castellano, hemos podido localizar un 10% en el que se refleja el uso de segunda lengua extranjera como parte del funcionamiento de las secciones bilingües del centro, además de la existencia de optativas para la enseñanza de una segunda o tercera lengua extranjera en las que se imparten inglés, francés y portugués. En un 2% de los centros aparecen referencias a otras lenguas como la árabe, la rumana y/o romaní, cuyo uso describen los encuestados como experiencias puntuales y de utilización “cuando ha resultad necesario”, más que como vehículo habitual de transmisión de conocimientos.

4.2.1.2. Categoría II. El profesorado. Desempeño Profesional y Formación



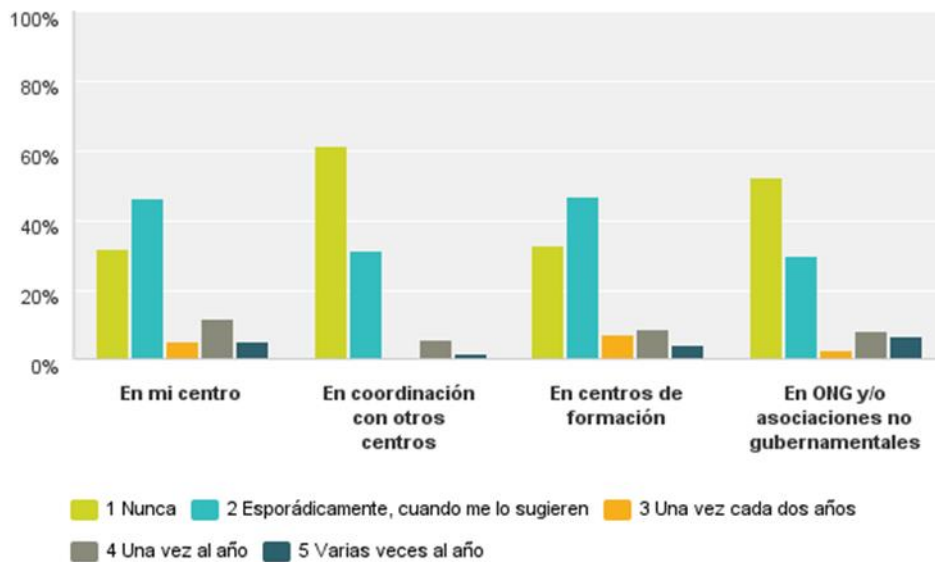
Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Con alumnado de origen extranjero	8,20% 10	20,49% 25	18,03% 22	26,23% 32	27,05% 33
Con alumnado de minorías étnicas y culturales	7,50% 9	20% 24	16,67% 20	25,83% 31	30% 36

La experiencia docente del profesorado con los dos grupos de alumnos/as que en este trabajo hemos considerado como motor de transformación de meros centros educativos en centros educativos interculturales, esto es, con alumnado de origen extranjero y con alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales, sin duda alguna va a condicionar la construcción del modelo de pedagogía intercultural ya que el conocimiento y la práctica real del ámbito que discutimos son ya en sí mismos procesos formativos potentes. Tan sólo 10 de los sujetos de la muestra carecen de experiencia alguna en el trabajo docente con alumnado extranjero y tan sólo 9 en el caso de alumnado perteneciente a minorías. En parte, el interés mostrado por la mayoría de los sujetos que han participado en este estudio podría derivarse precisamente de la práctica que albergan, de su vinculación con el tema de estudio. En términos generales, los porcentajes de profesores y profesoras que conocen “algo”, “bastante” o “mucho” a estos dos grupos de estudiantes, son muy parecidos en el caso de nuestra muestra.



Mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad.

El profesorado de mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad.

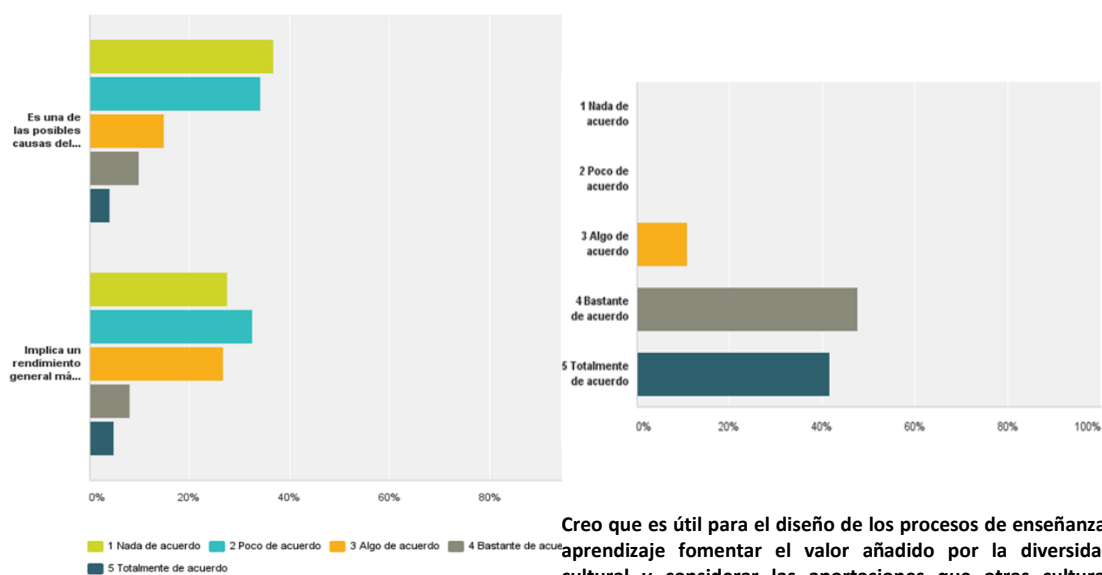


Participo en proyectos de formación relacionados con la atención a la diversidad cultural.

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
En mi centro	31,86% 36	46,02% 52	5,31% 6	11,50% 13	5,31% 6
En coordinación con otros centros	61,17% 63	31,07% 32	0% 0	5,83% 6	1,94% 2
En centros de formación	32,74% 37	46,90% 53	7,08% 8	8,85% 10	4,42% 5
En ONG y/o asociaciones no gubernamentales	52,34% 56	29,91% 32	2,80% 3	8,41% 9	6,54% 7

Con respecto a la formación permanente del profesorado en torno al tema que nos ocupa y concretamente con respecto a la innovación educativa en centros, las respuestas en torno a la promoción de dicha formación, tanto por parte del propio centro como por parte del profesorado, resultan muy parecidas. En torno al 50% de los sujetos contestan que la

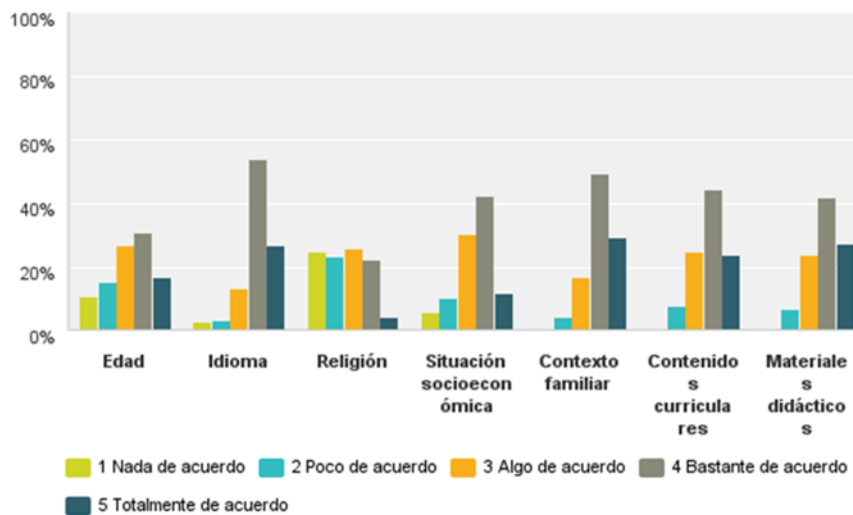
formación a través de la promoción de proyectos de innovación se lleva a cabo “Alguna vez” y parece que de una manera levemente más firme cuando se trata de proyectos de centro que cuando se trata de iniciativas por parte del profesorado. Tan solo un 4% de los sujetos están “Totalmente de acuerdo” con que en su centro se lleven a cabo este tipo de experiencias formativas y un porcentaje menor aún, no llega al 2% de los sujetos, lo están con que el propio profesorado promueva este tipo de formación. En cuanto a los resultados en torno a la formación, en general, en torno a la diversidad cultural, los resultados no son nada halagüeños si observamos que entre el 70 y el 90% de los sujetos contestan que “Nunca” o “Rara vez, cuando me lo sugieren”, llevan a cabo este tipo de formación ni en sus propios centros, ni en coordinación con otros centros, ni en centros de formación, ni en asociaciones del contexto, siendo esta formación algo más frecuente entre los sujetos que contestan positivamente en el propio centro o en los centros de formación, antes que a través de las dos otras opciones, que suelen resultar bastante excepcionales. Especialmente poco empleada parece ser la coordinación entre centros. Sin embargo, el trabajo en red ha resultado ser una de las respuestas más efectivas de formación en centros y de participación de la comunidad educativa, pero no parece haberse constituido ningún grupo de centros que funcione en esta línea dando cobertura a la formación del profesorado en torno a la educación intercultural.



Diversidad cultural y fracaso / rendimiento escolar.

Más del 70% del profesorado se posiciona en contra de que la diversidad cultural en las aulas pueda considerarse como causa del fracaso escolar del alumnado. Por su parte, un 60% del profesorado están “Nada” o “Poco de acuerdo” con que dicha diversidad pueda implicar un rendimiento general más bajo del alumnado. Aunque sí hay sujetos que han considerado cierto acuerdo con estas posibilidades (entre el 20 y el 30% respectivamente), son

muy pocos los que lo consideran rotundamente (en ninguna de las dos afirmaciones se alcanza el 5%). Sin embargo y tal y como exponíamos en el marco teórico de este trabajo, en muchos de los casos los índices de fracaso escolar y rendimiento sí aparecen estrechamente vinculados a centros que escolarizan a un elevado número de alumnado extranjero o minoritario, no tanto por el hecho mismo de la diversidad cultural, sino por las características de la misma. Y es que en el caso de nuestro sistema educativo se ha venido forjando una educación intercultural para lo que Llamazares (2007) venía denominando “minorías de incorporación”, esto es, grupos de inmigrantes en situación regular o irregular cuyas características socioeducativas en sus países de origen resultan carentes de partida. De manera complementaria, salvo un 10% de la muestra que presenta algunas dudas, prácticamente el 90% de los sujetos encuestados se muestran “Bastante de acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con entender la diversidad cultural como un valor añadido dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las aportaciones que las diferentes culturas pueden realizar a la propia.

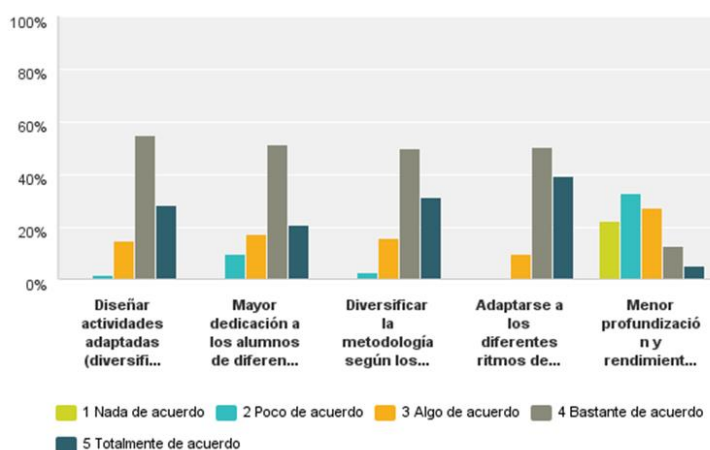


Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener **MÁS** en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Edad	10,83% 13	15% 18	26,67% 32	30,83% 37	16,67% 20
Idioma	2,52% 3	3,36% 4	13,45% 16	53,78% 64	26,89% 32
Religión	24,79% 29	23,08% 27	25,64% 30	22,22% 26	4,27% 5
Situación socioeconómica	5,88% 7	10,08% 12	30,25% 36	42,02% 50	11,76% 14
Contexto familiar	0,83% 1	4,17% 5	16,67% 20	49,17% 59	29,17% 35
Contenidos curriculares	0% 0	7,63% 9	24,58% 29	44,07% 52	23,73% 28

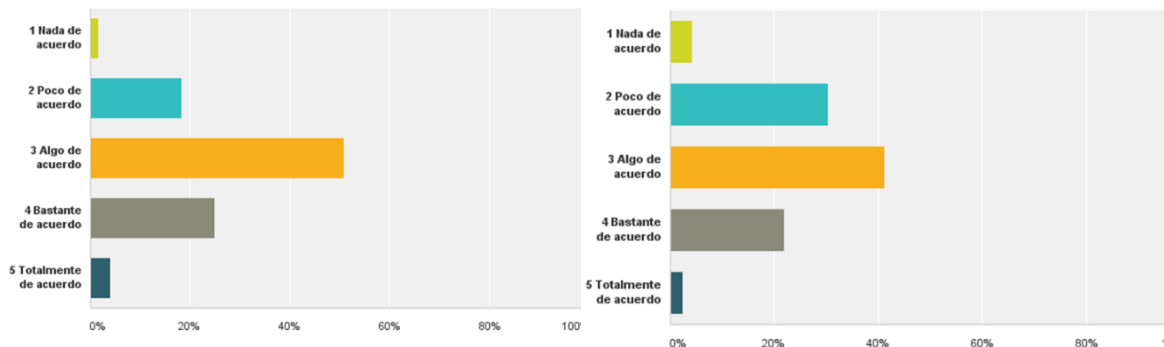
Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Materiales didácticos	0%	6,84%	23,93%	41,88%	27,35%
	0	8	28	49	32

Con respecto a su desempeño, la mayor parte del profesorado está de acuerdo en que el idioma, el contexto sociofamiliar, los contenidos curriculares y los materiales didácticos por este orden, condicionan los procesos de enseñanza, lo que justifica la opción de prestarles más atención, si cabe, en contextos de diversidad multicultural. La edad y la religión del alumnado también se consideran factores relevantes, pero menos determinantes cuando hablamos de los procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos multiculturales.



Creo que el desempeño de la tarea docente del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante o de grupos minoritarios implica:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Diseñar actividades adaptadas (diversificadas y niveladas)	0,83%	1,65%	14,88%	54,55%	28,10%
	1	2	18	66	34
Mayor dedicación a los alumnos de diferentes grupos culturales, individuales y colectivamente	0,83%	9,92%	17,36%	51,24%	20,66%
	1	12	21	62	25
Diversificar la metodología según los diferentes estilos de aprendizaje	0,83%	2,48%	15,70%	49,59%	31,40%
	1	3	19	60	38
Adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje	0%	0,82%	9,84%	50%	39,34%
	0	1	12	61	48
Menor profundización y rendimientos más bajos	22,22%	32,48%	27,35%	12,82%	5,13%
	26	38	32	15	6



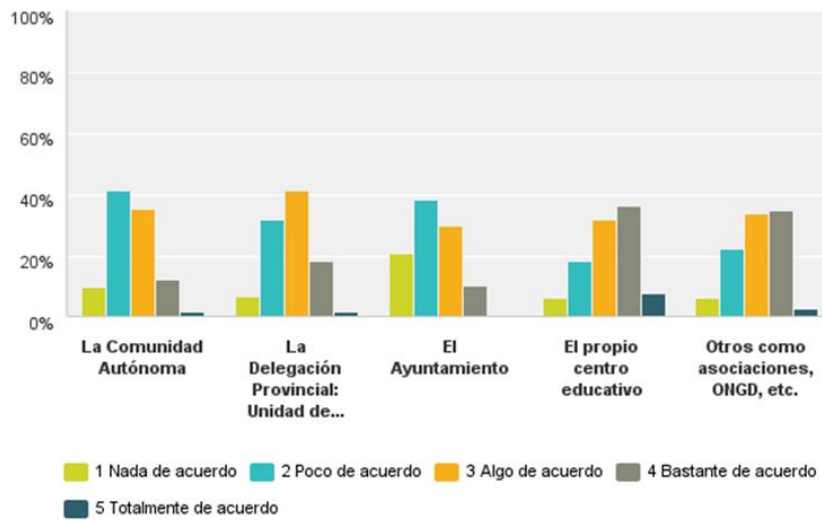
Conozco estrategias y metodologías adecuadas para trabajar en contextos multiculturales.

Creo que el profesorado que trabaja en contextos multiculturales posee las herramientas adecuadas (aptitud, formación, actitud...) y necesarias para trabajar con el alumnado posibilitando su inclusión educativa y social.

Si continuamos analizando el desempeño docente en su día a día, los sujetos encuestados están en torno al 50% de ellos “Bastante de acuerdo” con que el hecho de trabajar con alumnado de origen extranjero o perteneciente a minorías implica destinar tiempo a diseñar actividades adaptadas (diversificadas y niveladas), una mayor dedicación a los alumnos/as de diferentes grupos culturales, individuales y colectivamente, la necesidad de diversificar la metodología según los diferentes estilos de aprendizaje y de adaptarse a los diferentes ritmos; sin embargo, no estarían de acuerdo en que el mismo hecho implicase una menor profundización y un rendimiento más bajo. En esta última afirmación los porcentajes están más repartidos entre el 22% que no está “Nada de acuerdo”, el 32% que está “Poco de acuerdo” y el 27% que está “Algo de acuerdo” con que esta circunstancia puede darse en los contextos de diversidad cultural. Por otra parte, más del 40% del profesorado sólo se considera “Algo de acuerdo” en cuanto a su conocimiento de estrategias, metodologías y adquisición de herramientas adecuadas (formativas, actitudinales, etc.) que posibiliten la inclusión educativa y social de todo el alumnado. En torno al 25% se consideran “Bastante de acuerdo” con su preparación, pero son muy pocos los sujetos los que están plenamente convencidos de la suficiencia de la misma.

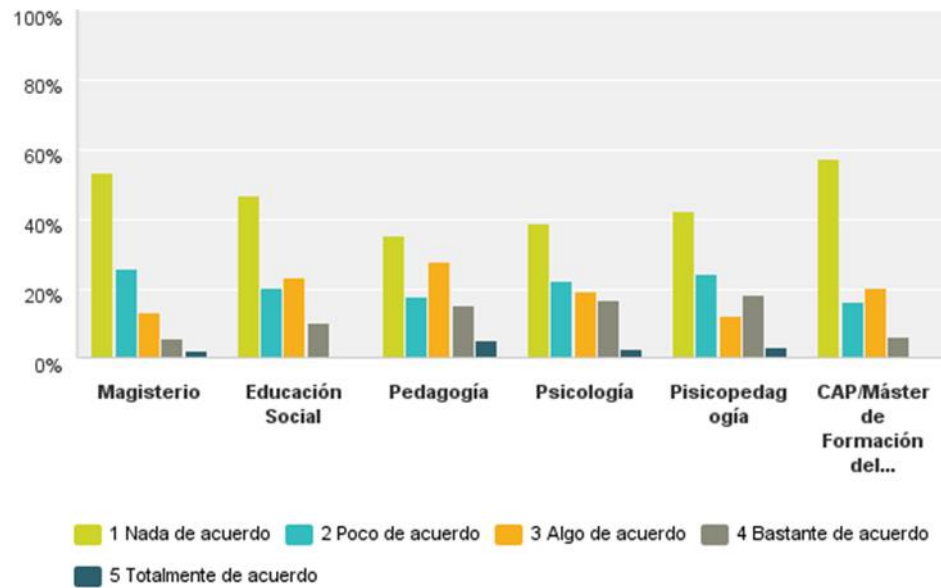
Con respecto al apoyo de este desempeño docente en contextos multiculturales, los siguientes datos indican el grado en que los profesores/as se sienten respaldados por diferentes instancias como el propio gobierno autonómico y la delegación provincial (el 75% de los encuestados se reparte entre “Poco de acuerdo” y “Algo de acuerdo” con respecto a la implicación que favorecen en torno a proyectos de educación intercultural); el ayuntamiento (más del 50% de los sujetos están “Nada” o “Poco de acuerdo” con la implicación que favorece); el propio centro educativo (casi el 70% está “Algo” o “Bastante de acuerdo” con la implicación que favorece); y, por último, con otros organismos o entidades tales como

asociaciones y ONG (donde las opiniones están muy repartidas entre las tres puntuaciones intermedias). Podemos afirmar que, en general, la sensación de respaldo es bastante débil o al menos impacta con escasa intensidad en el día a día de los docentes.



Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural:

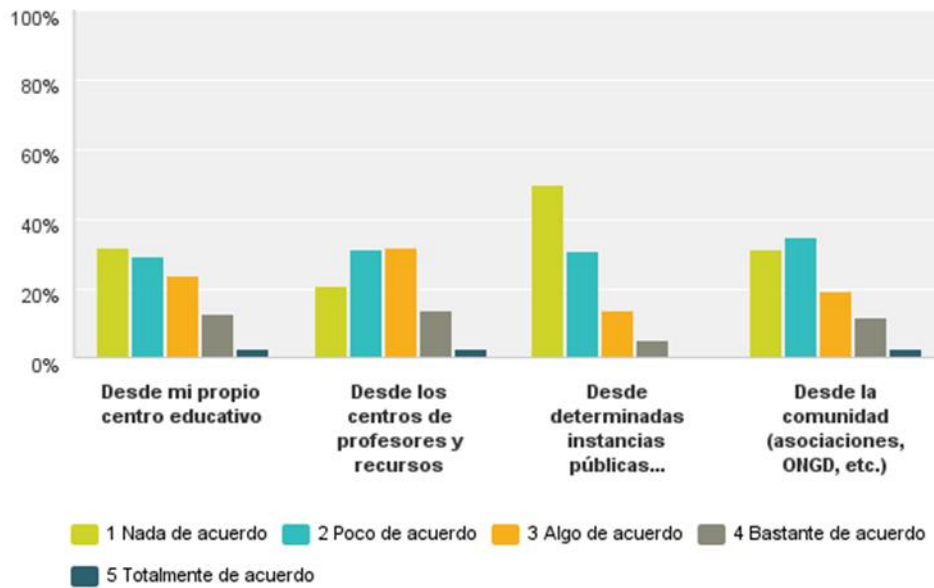
Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
La Comunidad Autónoma	9,48%	41,38%	35,34%	12,07%	1,72%
	11	48	41	14	2
La Delegación Provincial; Unidad de Programas Educativos	6,90%	31,90%	41,38%	18,10%	1,72%
	8	37	48	21	2
El Ayuntamiento	20,87%	38,26%	29,57%	10,43%	0,87%
	24	44	34	12	1
El propio centro educativo	6,03%	18,10%	31,90%	36,21%	7,76%
	7	21	37	42	9
Otros como asociaciones, ONGD, etc.	6,25%	22,32%	33,93%	34,82%	2,68%
	7	25	38	39	3



Considero que recibí una formación adecuada durante mis estudios, para el desempeño profesional en contextos multiculturales (valorar todas las formaciones recibidas):

Muy pocos son los sujetos encuestados que se muestran conformes con la formación inicial recibida, superando en algunos puntos a la media los casos de los educadores sociales y los pedagogos y tratándose de la formación inicial peor valorada la de los maestros/as.

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Magisterio	53,33% 48	25,56% 23	13,33% 12	5,56% 5	2,22% 2
Educación Social	46,67% 14	20% 6	23,33% 7	10% 3	0% 0
Pedagogía	35% 14	17,50% 7	27,50% 11	15% 6	5% 2
Psicología	38,89% 14	22,22% 8	19,44% 7	16,67% 6	2,78% 1
Psicopedagogía	42,42% 14	24,24% 8	12,12% 4	18,18% 6	3,03% 1
CAP/Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria	57,14% 28	16,33% 8	20,41% 10	6,12% 3	0% 0



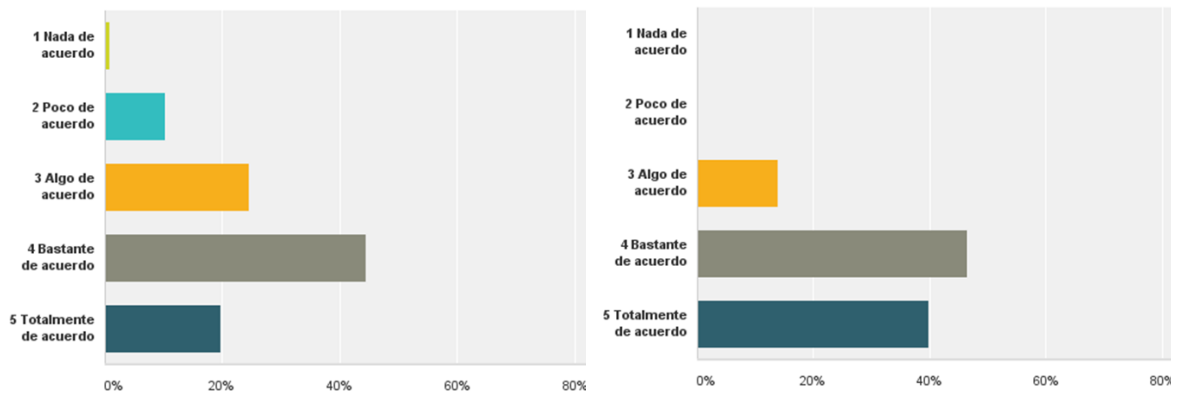
Considero que me están facilitando una formación permanente adecuada para el desempeño profesional en contextos multiculturales.

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Desde mi propio centro educativo	31,62% 37	29,06% 34	23,93% 28	12,82% 15	2,56% 3
Desde los centros de profesores y recursos	20,69% 24	31,03% 36	31,90% 37	13,79% 16	2,59% 3
Desde determinadas instancias públicas (Ayuntamiento, grupos locales, etc.)	49,55% 55	30,63% 34	13,51% 15	5,41% 6	0,90% 1
Desde la comunidad (asociaciones, ONGD, etc.)	31,19% 34	34,86% 38	19,27% 21	11,93% 13	2,75% 3

Y aunque ya hemos hablado del respaldo sentido desde diferentes instancias por parte del profesorado para su desarrollo profesional en torno a la interculturalidad, veamos ahora de manera más concreta el respaldo que sienten a la hora de garantizar su formación permanente en los contextos estudiados. Así, de manera general la opción de formación permanente mejor valorada es la que proporcionan los CPR, con la que casi un 32% del profesorado se muestra “Algo de acuerdo” y casi un 14% “Bastante de acuerdo”. Resulta obvio atendiendo a los datos expuestos que ninguna de las opciones genera plena convicción en el profesorado y son las opciones de respuesta intermedia a las que más se ha recurrido.

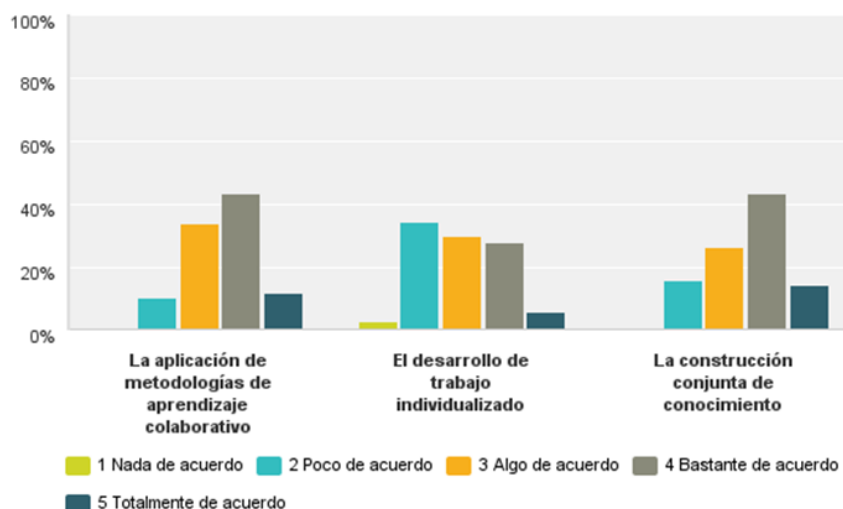
4.2.1.3. Categoría III. El trabajo de Área y Aula

El trabajo de aula debe de ser una concreción clara de los consensos establecidos en los proyectos institucionales de los centros. En este caso, parece que en la mayoría de los centros de los sujetos encuestados, la diversidad cultural ha sido un elemento tenido en cuenta de cara a la configuración de dichos documentos y concreciones curriculares. Antes de pormenorizar aún más las medidas de aula, de manera general casi el 90% de los sujetos están “Bastante” y “Totalmente de acuerdo” en que la adecuación de las estrategias y recursos metodológicos de cara a una buena atención a la diversidad cultural, son importantes. Así mismo, y como veremos más adelante, el 43% del profesorado afirma que el diseño del Proyecto Curricular de su Centro facilita la elaboración de programaciones de aula acordes al currículo y los principios de la educación intercultural.



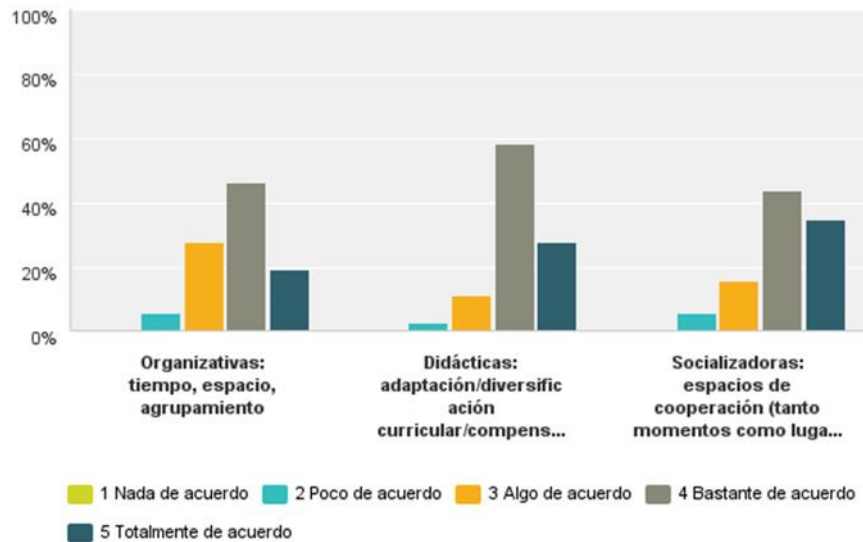
Mi centro educativo tiene en cuenta la diversidad cultural del propio centro y del entorno a la hora de elaborar sus proyectos institucionales (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular)

La utilización de estrategias y recursos metodológicos adecuados facilita una mejor atención a la diversidad (por ejemplo: adaptación al ritmo de aprendizaje, seguimiento individualizado, diversificación de modalidades de trabajo).



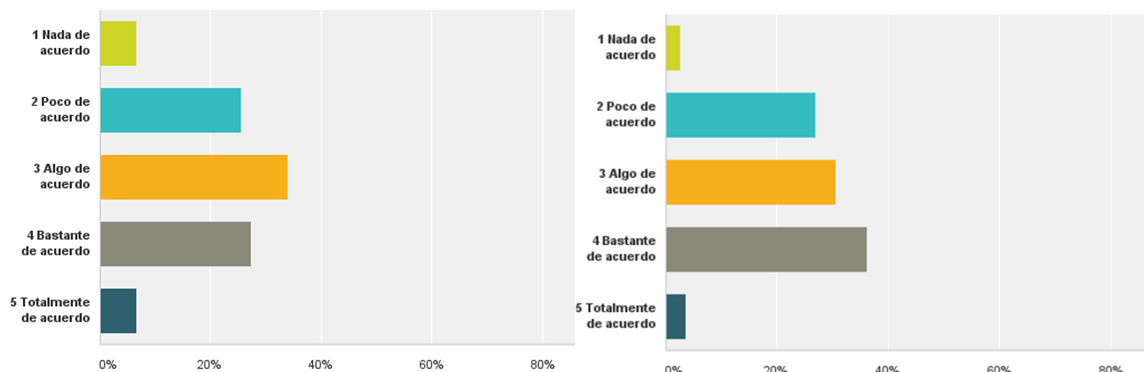
La diversidad cultural favorece:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
La aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo	0,92% 1	10,09% 11	33,94% 37	43,12% 47	11,93% 13
El desarrollo de trabajo individualizado	2,78% 3	34,26% 37	29,63% 32	27,78% 30	5,56% 6
La construcción conjunta de conocimiento	0,93% 1	15,89% 17	26,17% 28	42,99% 46	14,02% 15



Las estrategias MÁS importantes.

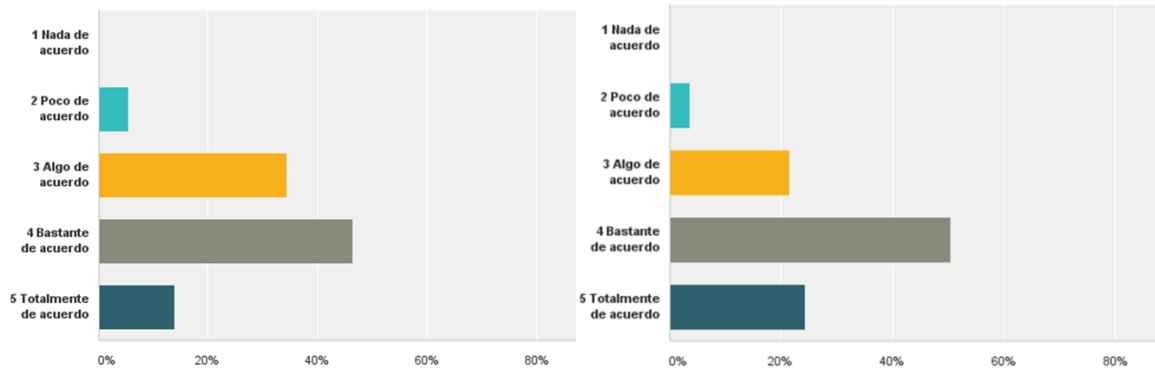
De manera más concreta, el profesorado reconoce que la diversidad cultural favorece la aplicación de metodologías de trabajo colaborativo y estrategias de construcción compartida del conocimiento (en torno al 43% se muestran “Bastante de acuerdo” con las dos cuestiones sugeridas), aunque por el contrario, parece que la diversidad cultural dificulta el desarrollo de trabajo individualizado. Complementariamente, la mayor parte del profesorado considera como las estrategias más importantes para un adecuado funcionamiento de las clases en contextos multiculturales las socializadoras, con más de un 30% del profesorado “Totalmente de acuerdo” y más del 40% “Bastante de acuerdo”. Le seguirían en orden de importancia las estrategias didácticas más vinculadas al desarrollo curricular como las adaptaciones curriculares, la diversificación curricular y las medidas de compensación educativa. Son consideradas menos relevantes las estrategias de tipo organizativo como la gestión del tiempo, el espacio y los agrupamientos. Subyace a esta priorización de medidas compensatorias (que no sólo se observan en lo curricular) una característica que ya describía Lluch (2005) al hablar de la diversidad cultural “rechazada” frente a otra deseable y cuyo abordaje configura métodos técnicos, que se centran en problemas y dificultades que conviene solucionar, igualar, equiparar a la mayoría.



La mayor parte del profesorado de mi centro trabaja la competencia intercultural (conocimientos, habilidades, actitudes) en las diferentes áreas de conocimiento.

Según tu criterio, el profesorado programa y selecciona los contenidos y materiales teniendo en cuenta la diversidad cultural del aula.

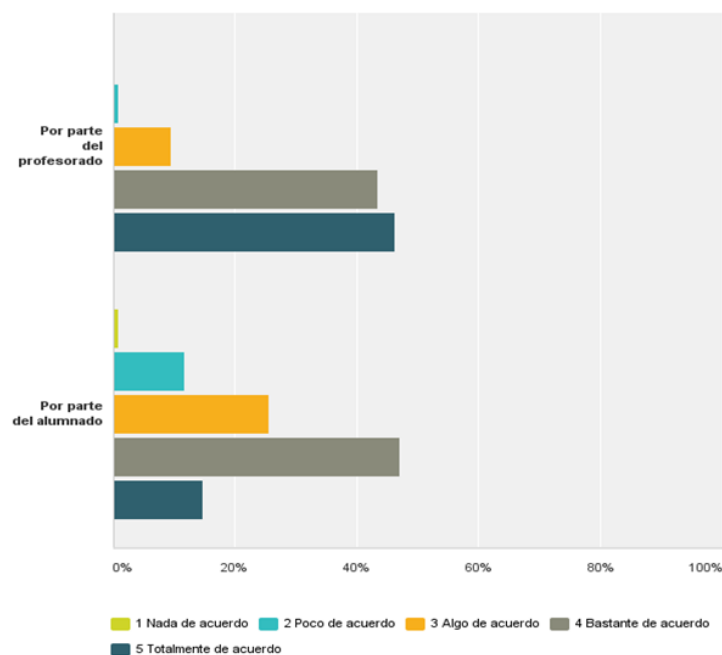
Con respecto al trabajo concreto para el desarrollo de competencias interculturales en el alumnado, un 34% afirma estar “Algo de acuerdo” en hacerlo como parte de las diferentes áreas de conocimiento. Son también bastante escogidas las opciones “Bastante” y “Poco de acuerdo” con porcentajes en torno al 26%, por lo que las tres categorías centrales se reparten más del 90% de las respuestas. También como parte del trabajo docente de aula, más del 36% del profesorado está “Bastante de acuerdo” con programar atendiendo a la diversidad cultural del aula, aunque nuevamente las valoraciones centrales se reparten de manera muy próxima más del 90% de las respuestas, generándose un efecto de escasa definición en la tendencia de estas acciones. Pero en general, y como advertían Aguado (1995) y Essomba (1999) en el marco teórico de este trabajo, la adquisición de competencias interculturales depende de la necesidad cotidiana de adaptarse, de sentirse admitido e incluido en un entorno y en este sentido el grupo mayoritario suele precisar una mayor motivación a la hora de adquirir las competencias de las culturas minoritarias. Es lo que ocurre en muchos de los centros educativos de nuestro entorno, y no sólo nos estamos refiriendo a los centros en los que la población estudiantil mayoritaria es la autóctona, sino que también estaríamos incluyendo a aquellos centros en los que la minoría social se ha convertido en población mayoritaria en el centro educativo; a este colectivo le cuesta mucho más realizar el esfuerzo necesario para alcanzar la integración, porque considera que no lo necesita.



El diseño del Proyecto Curricular del Centro facilita la elaboración de programaciones de aula acordes al currículo y los principios de la educación intercultural.

En el aula se facilita la expresión (a través de cualquier canal) de las vivencias culturales y experienciales del alumnado.

Con respecto al clima del aula resulta importante la posibilidad de generar espacios de intercambio de experiencias y de vivencias por parte de todos los compañeros de clase. En este sentido, el 50% del profesorado está “Bastante de acuerdo” y el 25% “Totalmente de acuerdo” en que facilita dicho tipo de comunicación en sus clases. Junto a esto, el 90% del profesorado afirma ofrecer un clima de respeto hacia las diferentes culturas aunque con respecto a los alumnos/as, consideran que no siempre permiten un clima de aprendizaje igualmente respetuoso. Conviene reflexionar sobre las afirmaciones del profesorado teniendo en cuenta que hasta aquellos más sensibilizados con la diversidad cultural han de luchar contra actitudes inconscientes, como nos recordaba Jordán (2007) para no dejarse arrastrar por ellas en el desempeño diario.

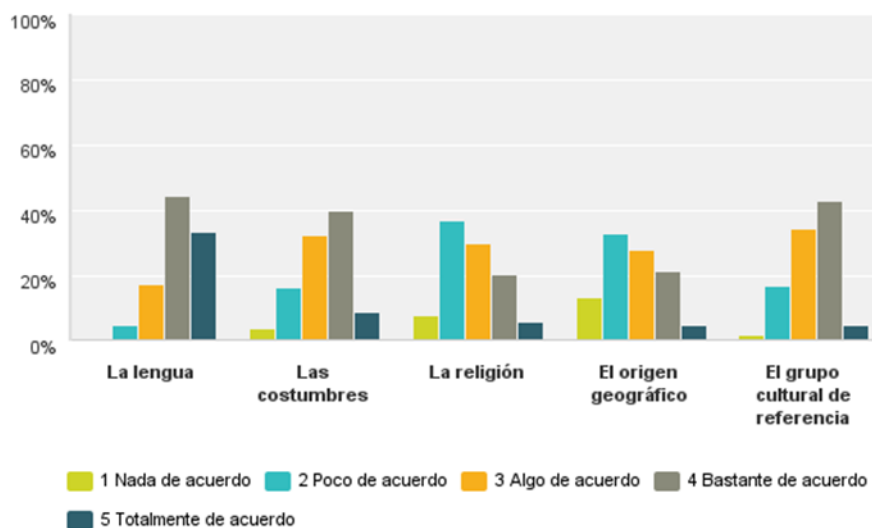


El clima de aprendizaje en el aula es respetuoso con las diferentes culturas:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Por parte del profesorado	0% 0	0,94% 1	9,43% 10	43,40% 46	46,23% 49
Por parte del alumnado	0,98% 1	11,76% 12	25,49% 26	47,06% 48	14,71% 15

4.2.1.4. Categoría IV. Convivencia Escolar

Tal y como adelantábamos en la introducción a los modelos de integración escolar al inicio de este trabajo, Prats (2005) posicionaba la escuela como el único espacio de obligada convivencia entre las diferentes culturas. La escuela ofrece en sí un marco de incomparable privilegio para generar fórmulas de convivencia intercultural. Pero la extrapolación de los modelos de interacción escolares no son fácilmente extrapolables a la sociedad, concretamente a la extremeña. En este sentido observamos en nuestra Comunidad las dificultades de integración que ya expusimos en el modelo de integración social mixto (Viñas, 1999; Moreno Yus, 2005). Introducimos así el análisis de cada una de las cuestiones que integran esta categoría de análisis.

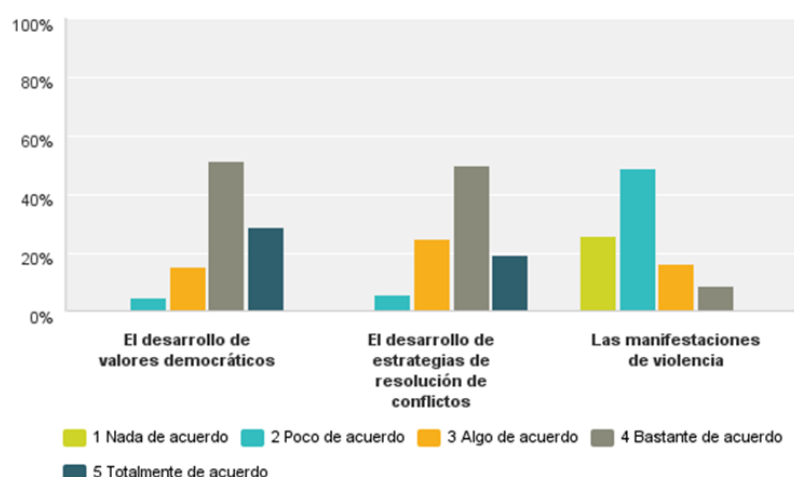


Valora en qué medida los siguientes aspectos condicionan la plena inserción del alumnado en el sistema educativo español-extremeño.

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
La lengua	0,94% 1	4,72% 5	16,98% 18	44,34% 47	33,02% 35
Las costumbres	3,77% 4	16,04% 17	32,08% 34	39,62% 42	8,49% 9
La religión	7,69% 8	36,54% 38	29,81% 31	20,19% 21	5,77% 6
El origen geográfico	13,46% 14	32,69% 34	27,88% 29	21,15% 22	4,81% 5

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
El grupo cultural de referencia	1,94%	16,50%	33,98%	42,72%	4,85%
	2	17	35	44	5

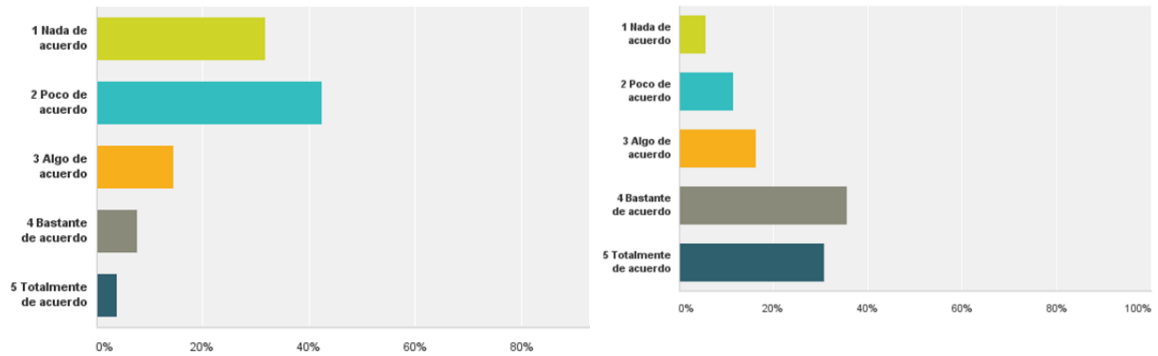
Si ordenamos los aspectos que más pueden dificultar la plena inserción del alumnado en nuestro sistema educativo atendiendo a la opinión de los sujetos encuestados, otorgaríamos la mayor importancia a la lengua (a su desconocimiento) y al grupo cultural de referencia. Seguirían de cerca las costumbres y con algo más de distancia el origen geográfico y, finalmente, la religión. Precisamente los planes de convivencia de los centros y su aplicación en las aulas mediante los planes de acción tutorial, tratan de establecer modelos de integración participativos, lo cual no siempre es fácil precisamente a causa de las diferencias culturales, lingüísticas, costumbristas, etc. Sin embargo, la mayor parte del profesorado está “Bastante de acuerdo” en que la diversidad cultural favorece el desarrollo de valores democráticos, más incluso que el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos que, por otra parte, está claro que deben ser prolíficas en centros con elevada heterogeneidad de alumnado. Por lo general, estos sistemas de valores se conforman en torno a aspectos clave como la tolerancia y el respeto. Sin embargo, muchos profesores/as dejan clara la imposibilidad de tolerar aquello que choca con principios morales no negociables. Es por ello por lo que los sistemas axiológicos para la escuela intercultural deben centrarse en los derechos fundamentales y en los valores humanos, aquellas cuestiones que garantizan la dignidad de todas las personas sin condicionamientos de sexo, procedencia, religión o creencias; así como fomentar espacios democráticos de derechos y libertades.



En cuanto a la convivencia escolar, la diversidad cultural del aula favorece:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
El desarrollo de valores democráticos	0%	4,76%	15,24%	51,43%	28,57%
	0	5	16	54	30

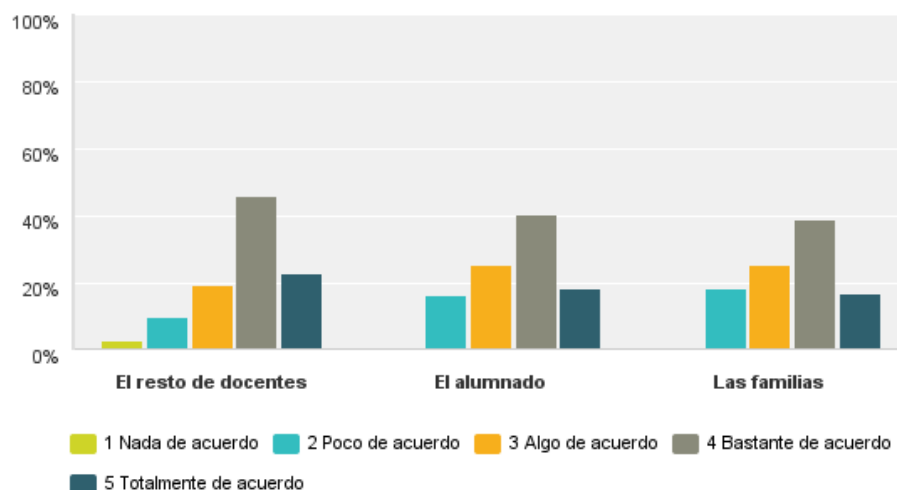
Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
El desarrollo de estrategias de resolución de conflictos	0,95% 1	5,71% 6	24,76% 26	49,52% 52	19,05% 20
Las manifestaciones de violencia	25,71% 27	48,57% 51	16,19% 17	8,57% 9	0,95% 1



Pienso que la concentración de alumnado de origen extranjero y de grupos minoritarios en los centros educativos y/o aulas genera la aparición de violencia escolar:

Mi centro cuenta con medidas de coordinación con otras entidades (servicios sociales, asociaciones, ONG) para el control y seguimiento de absentismo escolar del alumnado de diferentes procedencias culturales:

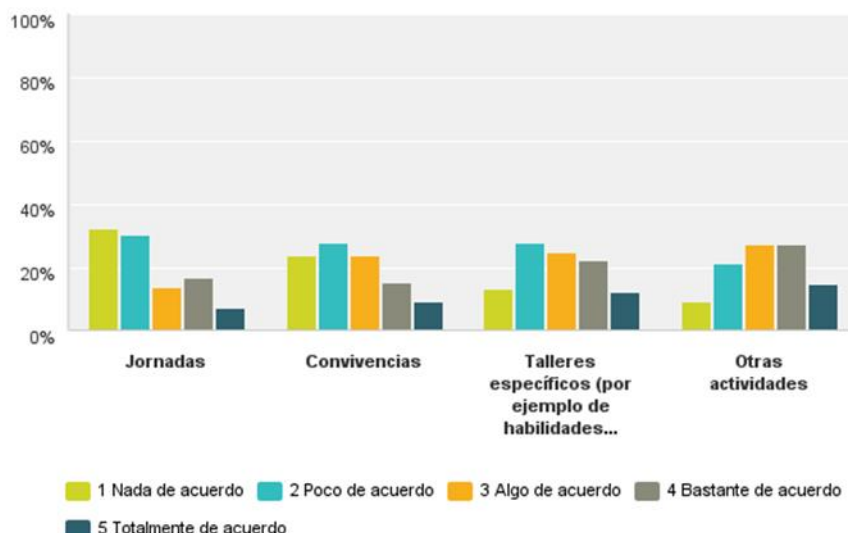
Con respecto al tópico generado en torno a que la inmigración genera conflictos y violencia en los espacios escolares, el 42% del profesorado encuestado está “Poco de acuerdo” con tal afirmación y casi el 32% “Nada de acuerdo con ella”. Un conflicto escolar prácticamente ineludible en nuestro sistema educativo es el absentismo escolar, característica para cuya intervención se han regulado diferentes protocolos y medidas de coordinación sectorial. Así, el 35% del profesorado está “Bastante de acuerdo” y el 30% “Totalmente de acuerdo” con la existencia de coordinación entre diferentes entidades para paliar este fenómeno que, obviamente, se eleva como uno de los principales problemas de la convivencia escolar en los centros educativos con elevado número de alumnado extranjero de determinadas procedencias, como ocurre en el caso extremeño con los hijos/as de inmigrantes temporeros y en general con el alumnado marroquí.



Existen espacios (tiempo-lugar) apropiados para la comunicación, el diálogo y la interacción del profesorado con:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
El resto de docentes	2,86% 3	9,52% 10	19,05% 20	45,71% 48	22,86% 24
El alumnado	0% 0	16,35% 17	25% 26	40,38% 42	18,27% 19
Las familias	0,97% 1	18,45% 19	25,24% 26	38,83% 40	18,50% 17

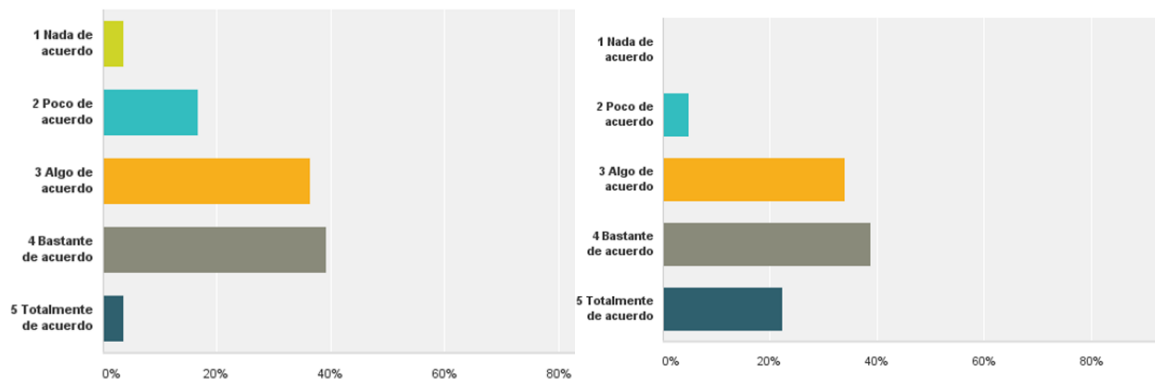
La mayor parte del profesorado encuestado está “Bastante de acuerdo” con la existencia de espacios adecuados para la coordinación con el resto del profesorado y para la interacción con alumnado y familias dentro de sus respectivos centros. Ya en 2003 el Informe del Defensor del Pueblo se hacía eco de la importancia de estos espacios en los centros caracterizados por su diversidad cultural y recogía en su cuarta recomendación cuestiones como la necesidad de reducir la carga horaria docente para poder facilitar su coordinación, la elaboración de materiales adecuados y la atención a las familias.



Mi centro lleva a cabo actividades para la buena convivencia de las diferentes culturas, entre ellas:

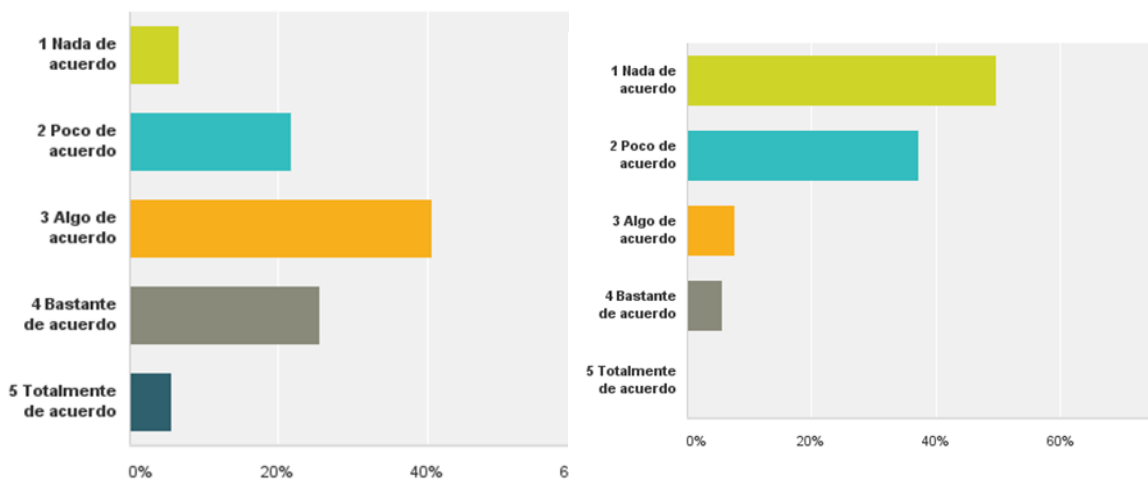
Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Jornadas	32,29% 31	30,21% 29	13,54% 13	16,67% 16	7,29% 7
Convivencias	23,71% 23	27,84% 27	23,71% 23	15,46% 15	9,28% 9
Talleres específicos	13,27% 13	27,55% 27	24,49% 24	22,45% 22	12,24% 12
Otras actividades	9,47% 9	21,05% 20	27,37% 26	27,37% 26	14,74% 26

Los centros educativos llevan a cabo sus medidas de convivencia a través de diferentes actividades que, en muchos casos, pretenden promover la interacción entre las diferentes culturas. La modalidad más utilizada en los centros de los sujetos encuestados son los talleres específicos sobre habilidades sociales, sobre resolución de conflictos, sobre programas socioeducativos, etc., que pueden impartirse mediante la modalidad de sesión grupal dentro del plan de acción tutorial y “otras actividades” propiamente diseñadas en centro. Como podemos observar en el gráfico y en la tabla que lo acompaña, los dos tipos de actividades mencionadas superan a otro tipo de acciones como serían las Jornadas y las Convivencias. Éstas últimas suelen desarrollarse de manera puntual en muchos centros, en varios momentos a lo largo del curso, sobre todo en aquéllos que escolarizan a alumnado de diferentes procedencias y costumbres y que, mediante un carácter tangencial y puramente folclórico de la interculturalidad, ponen el acento en las diferencias. Sin embargo, estas actividades también pueden resultar interesantes en los primeros niveles de cambio y construcción de escuelas interculturales, al poner en marcha una fase de intercambio de experiencias y conocimiento mutuo.



Creo que el grado de inclusión socioeducativa de los individuos varía según las diferentes procedencias.

El plan de convivencia del centro potencia la interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado del centro, atendiendo a la diversidad cultural existente.

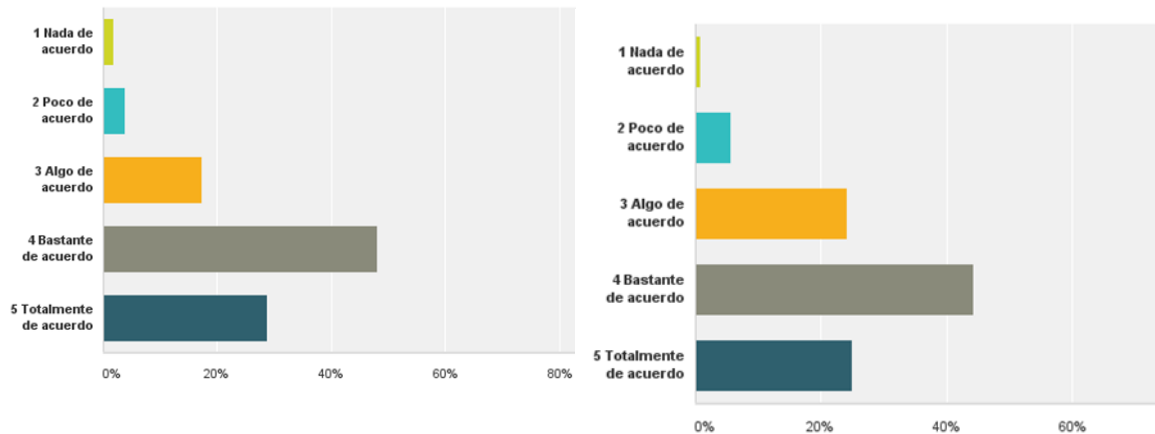


Creo que el grado de aceptación del alumnado extranjero por parte del alumnado autóctono varía según las distintas procedencias del mismo.

Creo que los conflictos que se producen en mi centro pueden asociarse, en cierta medida, al hecho de la diversidad cultural del alumnado.

La mayor parte del profesorado está “Algo de acuerdo” y “Bastante de acuerdo” en que la inclusión socioeducativa varía con respecto a la procedencia del alumnado. Los porcentajes son bastantes parecidos a los arrojados en torno a la opinión del profesorado acerca de que la aceptación del alumnado extranjero por parte del alumnado autóctono también depende en parte de su procedencia. Por contrapartida y con la intención de atender estas dificultades, un 22% del profesorado está “Totalmente de acuerdo” con que el Plan de Convivencia de su centro genera espacios de interacción adecuados entre alumnos/as y entre profesorado y alumnado en situaciones de diversidad cultural. Casi un 40% está “Bastante de acuerdo” con dicha afirmación y un 34% “Algo de acuerdo” con la misma. Y aunque observamos que el profesorado observa ciertas implicaciones como la procedencia del alumnado en el clima de convivencia del centro, ninguno de los encuestados considera estar “Totalmente de acuerdo” con que la diversidad cultural genere conflictos en su centro, siendo

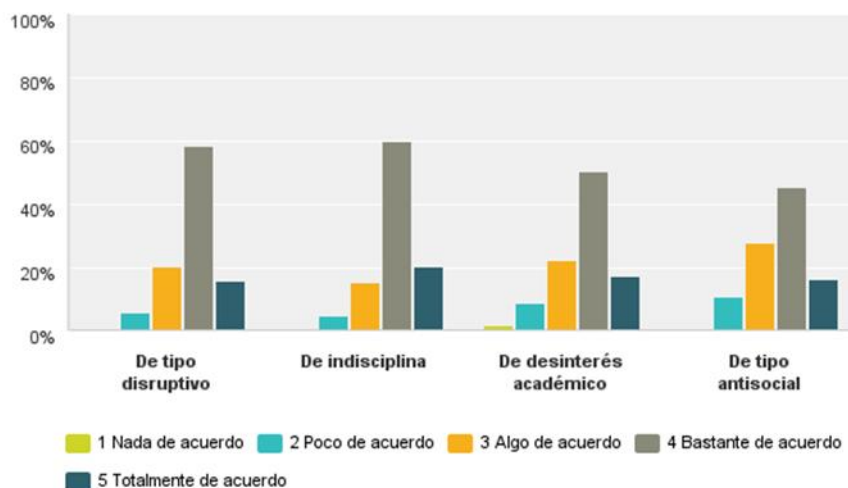
apenas un 6% el grupo que considera estar “Bastante de acuerdo” con esta asociación. Por contrapartida, casi el 90% del profesorado concentra sus respuestas como “Nada” y “Poco de acuerdo” con el hecho de que los conflictos de su centro sean consecuencia de la diversidad cultural del mismo. Se desprenden de estas respuestas actitudes abiertas al hecho multicultural, nada xenófobas, al menos ideológicamente hablando.



En mi centro se actúa de modo coordinado ante la resolución de los problemas de convivencia:

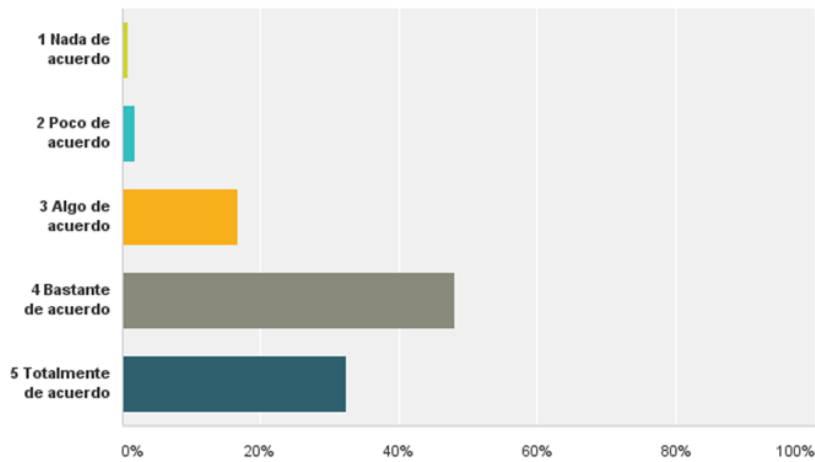
El profesorado de mi centro emplea métodos específicos para la resolución de conflictos (p.e.: la mediación, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, etc.):

Cuando los problemas de convivencia surgen, la mitad del profesorado muestra bastante acuerdo con que en su centro se actúa de modo coordinado y casi el 30% lo afirma “Totalmente”. En porcentajes muy parecidos el profesorado opina que en sus centros se emplean métodos específicos para la resolución de los conflictos que surgen tales como la mediación o el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Y parece observarse un menor control de los conflictos de tipo motivacional y de tipo antisocial que de los más habituales de tipo disruptivo y de indisciplina.



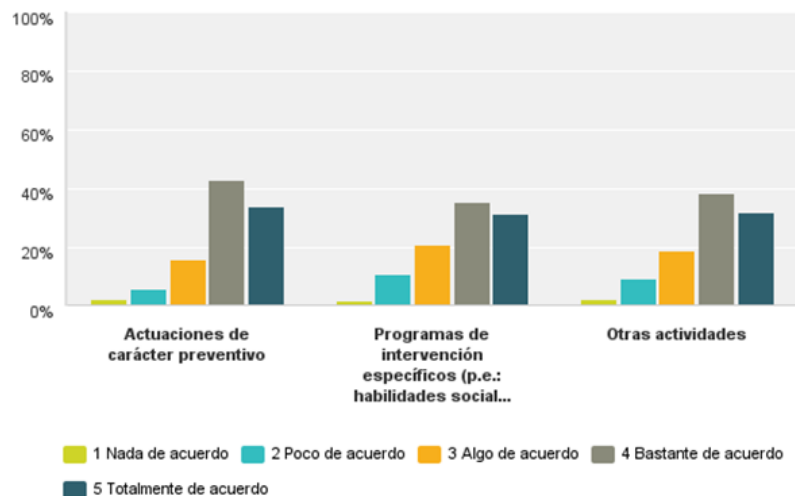
El profesorado de mi centro sabe qué hacer cuando surge un conflicto.

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
De tipo disruptivo	0%	5,83%	20,39%	58,25%	15,53%
	0	6	21	60	16
De indisciplina	0%	4,81%	15,38%	59,62%	20,19%
	0	5	16	62	21
De desinterés académico	1,92%	8,65%	22,12%	50%	17,31%
	2	9	23	52	18
De tipo antisocial	0%	10,58%	27,88%	45,19%	16,35%
	0	11	29	47	17



El equipo directivo y los equipos docentes de mi centro desarrollan estrategias de actuación para garantizar el buen clima educativo, teniendo en cuenta unos principios básicos de atención a la diversidad.

Con respecto a la actuación de los equipos directivos y equipos docentes en torno al desarrollo de climas de convivencia adecuados, casi la mitad del profesorado está “Bastante de acuerdo” con que se trabaja desde los principios de la atención a la diversidad. El 32% del profesorado está “Totalmente de acuerdo” con ello.



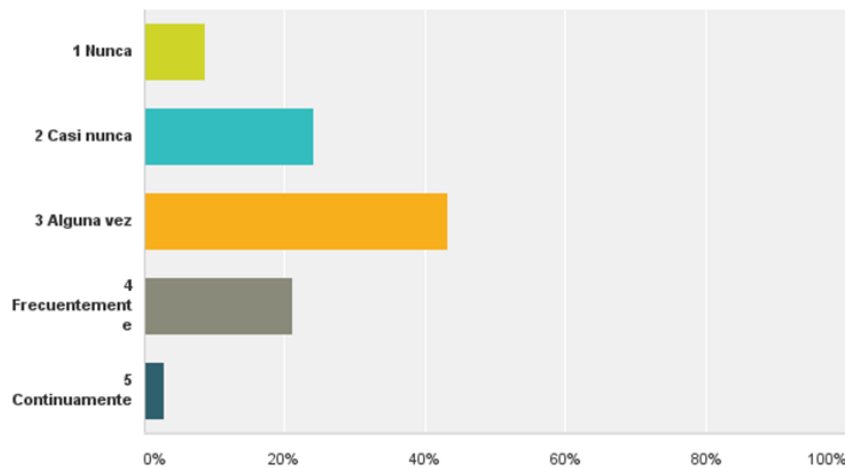
El Plan de Acción Tutorial del centro incluye acciones para el desarrollo de actitudes que garanticen el buen clima escolar y la convivencia, entre las que encontramos:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Actuaciones de carácter preventivo	1,98% 2	5,94% 6	15,84% 16	42,57% 43	33,66% 34
Programas de intervención (p.e.: habilidades sociales, desarrollo emocional)	1,96% 2	10,78% 11	20,59% 21	35,29% 36	31,37% 32
Otras actividades	2,06% 2	9,28% 9	18,56% 18	38,14% 37	31,96% 31

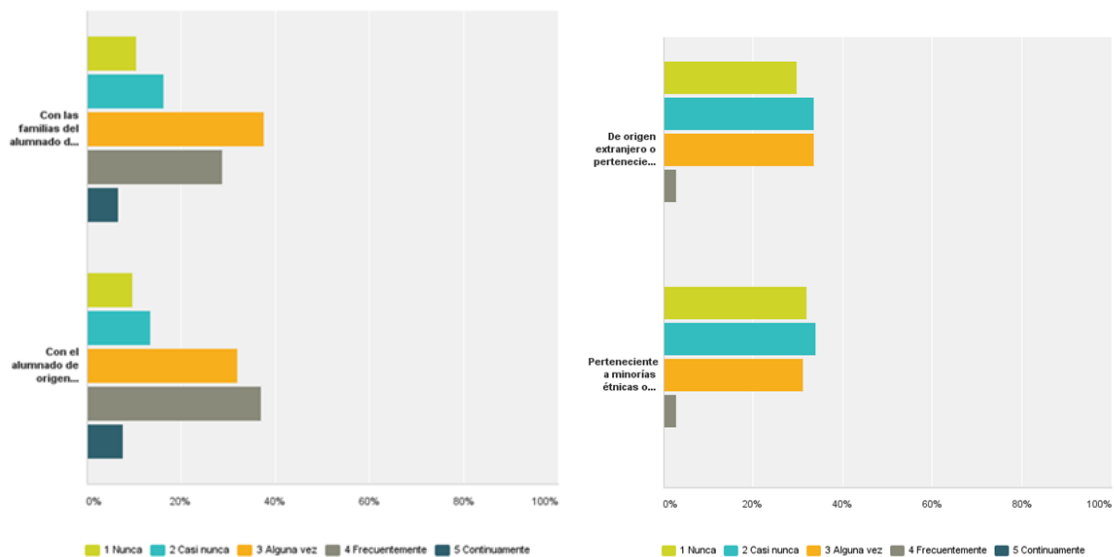
Terminamos este apartado exponiendo los datos que destacan el Plan de Acción Tutorial como una herramienta de centro con repercusión directa en el aula, adecuada para el desarrollo de actitudes promotoras de la competencia intercultural. Concretamente, los sujetos encuestados consideran con un elevado porcentaje de acuerdo, como puede observarse en la tabla de datos, que el PAT de su centro resulta útil para desarrollar actividades de carácter preventivo, en primer lugar, y de específicas de intervención en segundo lugar.

4.2.1.5. Categoría V. Comunidad Educativa y Participación

En muchos casos se observa que las sociedades de acogida y dentro de ellas las familias y en ocasiones hasta el propio profesorado muestran su disconformidad con la utilidad de medidas de “discriminación positiva” de índole socioeconómicas, que se aplican en muchos casos de manera protocolaria y preventiva con la población inmigrante que escolariza a sus hijos en los centros educativos. Las políticas compensatorias y paternalistas ya han sido consideradas por varios autores (Moreno, 2007; Llamazares, 2007) como limitadoras de la integración mediante el diálogo intercultural, constituyendo uno los tres principales obstáculos para su desarrollo. Aunque en paralelo, podemos afirmar que existen otro tipo de medidas y actividades más didácticas que pretenden generar participación y diálogo, al menos en el ámbito escolar, y que implicarían a toda la comunidad educativa para fomentar la integración de todos sus miembros. Así, más del 40% de los centros participantes organizan actividades de este tipo “Alguna vez”, y un 21% lo hace “Frecuentemente”. Ya hemos mencionado anteriormente que a veces el enfoque de estas actividades responde a una visión más técnica que global y a través de ellas no siempre se persigue como objetivo claro el cambio de lógica de las interacciones, aunque sí al menos permiten una inicial visibilización de las diferentes procedencias y toma de conciencia sobre la diversidad cultural presente en el centro.



Mi centro organiza actividades relacionadas con la diversidad cultural dirigidas a toda la comunidad escolar, independientemente de los orígenes o grupos culturales de referencia de los destinatarios:



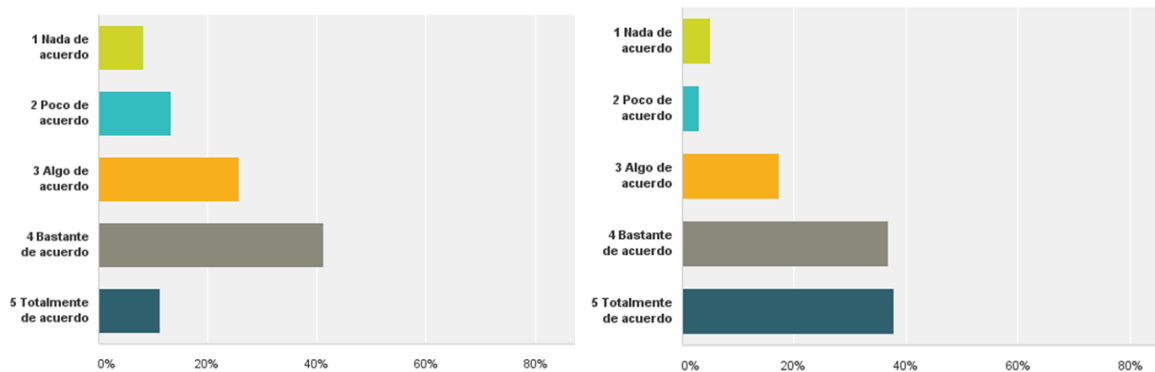
En mi centro realizamos actividades de acogida (de apoyo, de información, de seguimiento, de asesoramiento, etc.).

En mi centro se han detectado situaciones de riesgo o posible desamparo de menores entre el alumnado.

En los centros que escolarizan a un elevado número de alumnado de origen extranjero son frecuentes los planes de acogida y acompañamiento no sólo dirigidos al alumnado, sino también a las familias, sobre todo durante lo que podemos considerar como periodo de “incorporación” al centro en sí, para dar a conocer las características de un sistema educativo y unas normas de convivencia que, por lo general, suelen ser muy diferentes a las de los lugares de procedencia. Los sujetos encuestados reconocen llevar a cabo este tipo de acciones de acogida con el alumnado y con las familias extranjeras o minoritarias. Así, el 36% se muestra “Bastante de acuerdo” y el 32% “Algo de acuerdo” con la realización de este tipo de actividades de acogida y seguimiento con el alumnado; el 29% se muestra “Bastante de acuerdo” y el 37% “Algo de acuerdo” con la realización de estas actividades con la familia. En

torno al 10% en ambos casos coinciden en no realizarlas y en torno al 7% también con ambos grupos afirman realizarlas sistemáticamente desde sus centros.

Resulta importante reflejar que las actuaciones de los centros con respecto a las situaciones de desamparo de los menores escolarizados adquieren una mayor complejidad y precisan una intervención conjunta no sólo con los técnicos de servicios a la comunidad de los equipos sectoriales, sino también con los de otras administraciones como la de Bienestar Social. En nuestro caso, atendiendo a las respuestas de los encuestados, el riesgo de desamparo tanto en los grupos de estudiantes extranjeros como perteneciente a grupos minoritarios parece ser ocasional. También habíamos mencionado el absentismo escolar como una de las principales características de los centros que escolarizan alumnado extranjero (principalmente familias de la zona del Magreb y del África Subsahariana) o perteneciente a minorías culturales (principalmente familias de etnia gitana) y que pueden afectar al clima del aula. De este modo, resulta importante considerar su regulación como parte de los planes de convivencia de los centros, lo cual parece ser la tónica habitual si tenemos en cuenta que apenas el 8% del profesorado encuestado considera que en sus centros no se contemplan este tipo de medidas de control y seguimiento de las ausencias del alumnado.

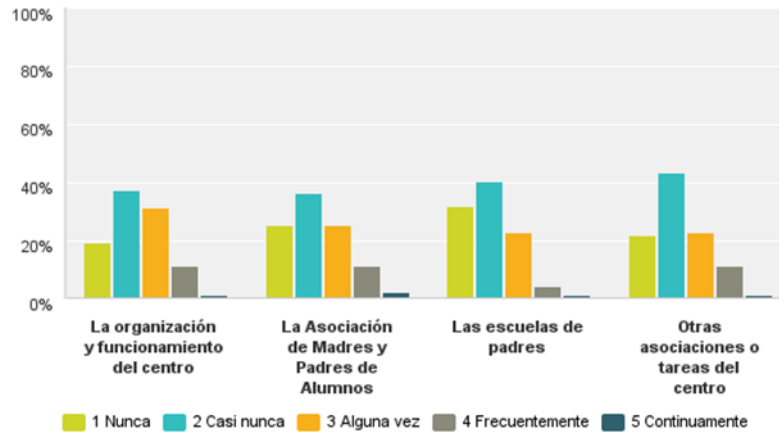


En mi centro se elaboran y adaptan materiales informativos de contenido diverso (p.e.: procedimiento de ingreso, itinerarios formativos, servicios y medidas de atención educativa, actividades y recursos disponibles para alumnado y familias, normas, derechos y deberes, etc.)

Se han establecido medidas de control y seguimiento de absentismo escolar del alumnado de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas o culturales.

Con respecto a esta acogida y asesoramiento inicial, muchos centros contemplan la necesidad de adaptar los materiales informativos que se dirigen a las familias lo cual, en la mayor parte de los casos, implica la simplificación y traducción de los mismos. Este tipo de tareas suelen tener que realizarse con la colaboración externa de ONGs, asociaciones y voluntarios/as del contexto. Más del 40% de los sujetos encuestados muestran un elevado índice de acuerdo con el hecho de que en su centro se realicen estas adaptaciones de material.

La participación de las familias a través de diferentes instancias es también una preocupación en general y, en particular, cuando nos referimos a las familias de origen extranjero o pertenecientes a minorías étnicas o culturales ya que varios son los estudios que consideran esta participación como una de las claves de la plena inserción social de las familias y del éxito educativo de sus hijos/as (García Yeste y otros, 2012; Flecha y Molina, 2015).

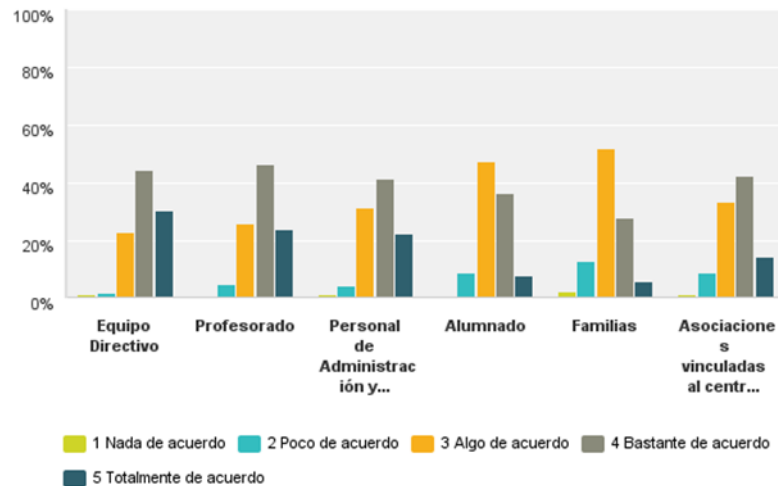


Las familias de origen extranjero o pertenecientes a minorías étnicas o culturales participan en:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
La organización y funcionamiento del centro	19,19% 19	37,37% 37	31,31% 31	11,11% 11	1,01% 1
La Asociación de Madres y Padres de Alumnos	25,25% 25	36,36% 36	25,25% 25	11,11% 11	2,02% 2
Las escuelas de padres	31,52% 29	40,22% 37	22,83% 21	4,35% 4	1,09% 1
Otras asociaciones o tareas del centro	21,65% 21	43,30% 42	22,68% 22	11,34% 11	1,03% 1

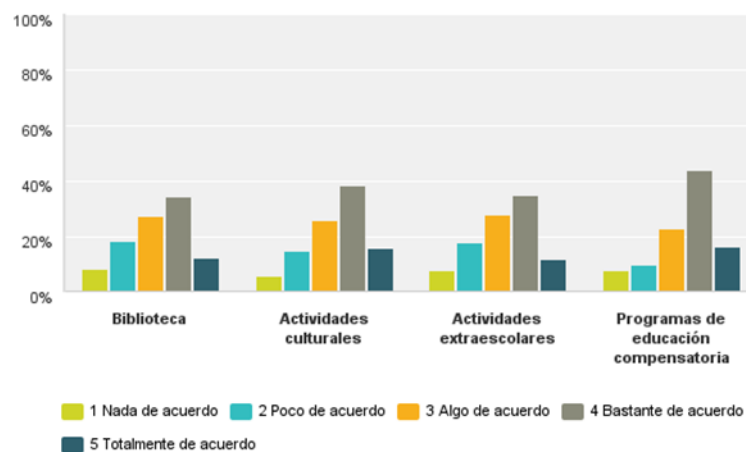
Nuestros encuestados consideran que la participación de las familias es baja tanto en los aspectos que tienen que ver con la organización y el funcionamiento del centro como en otros aspectos que le son más propios, como la participación en las AMPAS y las escuelas de padres. Como venimos diciendo, esta escasa participación de las familias en la vida de los centros es una tónica general casi en cualquier tipo de centro, pero preocupa más si cabe en el caso de las familias de origen extranjero, por el hecho de considerarse ésta como una de las pocas herramientas de acercamiento a las mismas.

Como alternativas y estrategias puestas en marcha en los centros para lograr una plena implicación e integración de toda la comunidad educativa en la educación intercultural se promueven la transmisión de la diversidad cultural como valor positivo y la integración de los valores que le son propios a través de todos los servicios del centro, no únicamente en las aulas.



Valora en qué medida se refleja una consideración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Equipo Directivo	0,98% 1	1,96% 2	22,55% 23	44,12% 45	30,39% 31
Profesorado	0% 0	4,9% 5	25,49% 26	46,08% 47	23,53% 24
Personal de Administración y Servicios	1,11% 1	4,44% 4	31,11% 28	41,11% 37	22,22% 20
Alumnado	0% 0	8,82% 9	47,06% 48	36,27% 37	7,84% 8
Familias	1,98% 2	12,87% 13	51,49% 52	27,72% 28	5,94% 6
Asociaciones vinculadas al centro educativo.	1,11% 1	8,89% 8	33,33% 30	42,22% 38	14,44% 13



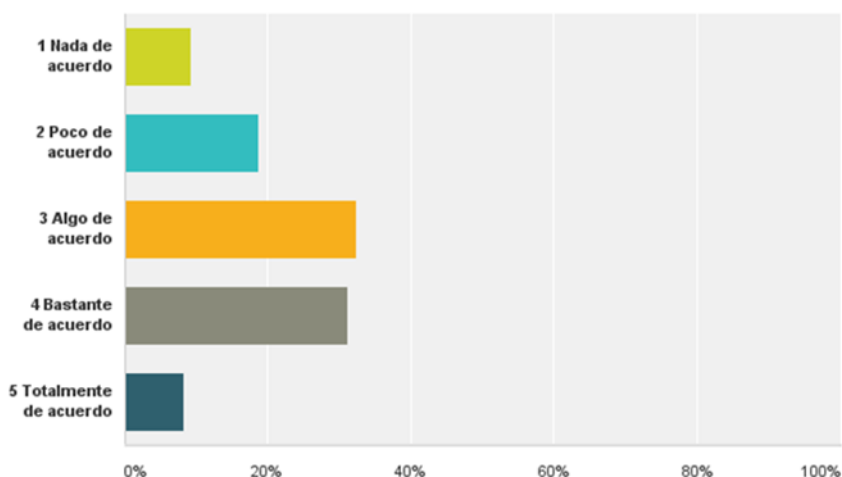
La sensibilidad hacia el hecho multicultural se refleja en los siguientes servicios ofertados por el centro:

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Biblioteca	8,08% 8	18,18% 18	27,27% 27	34,34% 34	12,12% 12

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Actividades culturales	5,88% 6	14,71% 15	25,49% 26	38,24% 39	15,69% 16
Actividades extraescolares	7,92% 8	17,82% 18	27,72% 28	34,65% 35	11,88% 12
Programa de educación compensatoria	7,61% 7	9,78% 9	22,83% 21	43,48% 40	16,30% 15

De este modo, al preguntar al profesorado sobre si los diferentes grupos de la comunidad educativa ofrecen una visión positiva sobre la diversidad cultural existente, los sujetos encuestados opinan que la visión ofrecida en sus centros en “Bastante” favorable por parte de los equipos directivos, del profesorado y de las asociaciones del contexto; y “Algo” favorable por parte de familias y alumnado. También consideran que es más fácil observar la sensibilidad hacia el hecho multicultural en el programa de educación compensatoria del centro que en el resto de actividades propuestas como serían las actividades culturales, las actividades extraescolares y la biblioteca, aunque también se muestra mayoritariamente “Algo” de acuerdo y “Bastante de acuerdo” con su adecuación al hecho de la diversidad cultural.

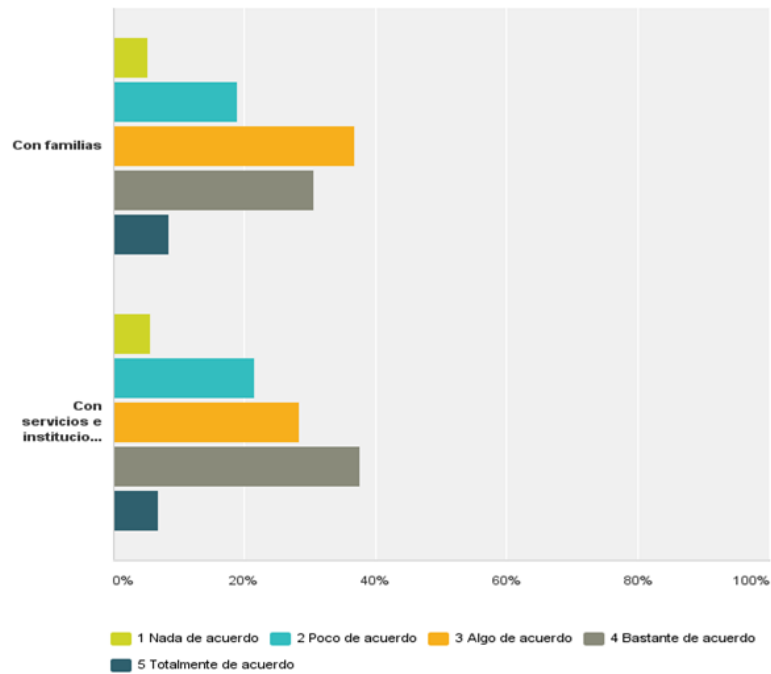
Finalmente y como estrategias de participación comunitaria destacaríamos las dos reflejadas por las siguientes gráficas: por un lado, la capacidad del centro para integrar la oferta formativa no formal de su contexto y por otro lado, el diseño de criterios de participación conjunta con las familias y con los servicios e instituciones del sector.



Mi centro contempla del desarrollo de una educación intercultural que integra la oferta educativa de carácter no formal del contexto local (colaboración con asociaciones, ONG, instituciones locales, etc.)

Con respecto a la primera de las estrategias, la mayoría del profesorado encuestado se encuentra entre “Algo” (32%) y “Bastante” (31%) de acuerdo con que en su centro se colabora con el contexto integrando sus propuestas formativas dirigidas a los diferentes grupos de la comunidad educativa. Con respecto a la segunda de las estrategias, la mayoría del profesorado opina estar “Algo de

acuerdo” con que su centro desarrolla planes de acción conjunta con las familias y “Bastante de acuerdo en que desarrolla planes de acción conjunta con servicios e instituciones locales. Sin embargo, en ambos casos los porcentajes están muy diluidos entre las puntuaciones intermedias, lo que indica que parece indicar la inexistencia de una fuerte definición de este tipo de estrategias.



En mi centro se han fijado criterios para la elaboración de planes de acción conjunta.

Opciones de Respuesta	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Con familias	5,26% 5	18,95% 18	36,84% 35	30,53% 29	8,42% 8
Con servicios e instituciones locales	5,68% 5	21,59% 19	28,41% 25	37,50% 33	6,82% 6

4.2.2. Reflexiones sobre la formación para una educación intercultural. Análisis cualitativo desde la perspectiva experta

Siguiendo una estructura equivalente a la que nos ha permitido plasmar los resultados del estudio anterior y tras una primera parte del análisis en la que nos hemos preocupado por la descripción estadística, trataremos ahora de hacer hincapié en el plano más interpretativo. Atendiendo a los objetivos últimos de este trabajo y al diseño metodológico propuesto, la técnica empleada para el desarrollo del análisis de los datos cualitativos de esta parte del estudio vuelve a ser el análisis de contenido de carácter descriptivo e interpretativo, de las entrevistas – grupos de discusión practicadas. Para analizar el trabajo realizado en torno a esta fuente hemos trabajado mediante codificación jerárquica y análisis inductivo (con categorización previamente diseñada) apoyados mediante el programa *NVivo 9* para investigación cualitativa.

Se han realizado 12 entrevistas y/o *focus group* a un total de 40 sujetos considerados como expertos por su relación directa con el ámbito de estudio desde diferentes perspectivas: la de los profesionales estrechamente vinculados al trabajo de los centros educativos, como docentes cuyo desempeño profesional ha estado y continúa estando estrechamente vinculado a la realidad multicultural en las escuelas, y asesores docentes que trabajan desde equipos sectoriales muy vinculados a los centros educativos, como los profesionales de los Equipos de Orientación o de los Centros de Profesores y Recursos; y la de los profesionales que, desde el ámbito de la investigación y la teorización, en ocasiones algo más alejados del día a día multicultural pero volcados en el conocimiento de su realidad, actúan como guías en el desempeño de la tarea docente de los profesionales que trabajan a pie de aula o, al menos, tratan de arrojar luz y dar forma al conocimiento. Nos estamos refiriendo a investigadores y profesorado universitario que hemos considerado como expertos para incrementar los puntos de vista de este ámbito de estudio. Como ya expusimos en el apartado que describe las características de la muestra, en este estudio no nos hemos limitado geográficamente a una sola zona, sino que hemos ampliado la muestra con profesionales de toda la región, pero también de ámbito nacional e internacional. Concretamente, junto con la vuelta al campo trabajado en el primero estudio, optamos por la zona de Campo Arañuelo y del Valle del Tiétar, donde podíamos encontrar los centros educativos con mayor trayectoria en el trabajo con alumnado extranjero de Extremadura, y de donde extrajimos la mayor parte de la muestra “localista”; pero también contamos con investigadores y profesores de las Universidades de Valladolid, Valencia y Alicante, aunando dos comunidades autónomas (Castilla y León y la Comunidad Valenciana) donde también se ha podido sentir la transformación multicultural de

la sociedad; y, finalmente, pudimos contar con investigadores suramericanos, concretamente de la universidad chilena, que trabajan en torno a un concepto de interculturalidad diferente, apoyada ésta en la identidad de las comunidades minoritarias, como en este caso concreto los mapuches, pero constructores de una educación intercultural con sentido, al fin y al cabo.

Partimos para el análisis de la información de las tres categorías generales que fueron consensuadas para la elaboración del guión de la entrevista (véanse anexos) y que hemos descrito en el capítulo anterior, en el apartado correspondiente al diseño de los instrumentos. Así, aunque partimos del mismo sistema de categorización aplicado en el análisis del estudio I, los resultados en éste, girarán en torno al constructo de *competencia intercultural*, elemento clave resultante del primer estudio, pero no suficientemente clarificado en el mismo. Así orientado el análisis, los datos obtenidos tratarán de arrojar luz en torno al concepto mismo de **competencia intercultural del profesorado**, así como a su implementación desde dos vertientes complementarias: una teórica y una aplicada.

En torno a las categorías diseñadas y a su orientación se han ido generando una serie de patrones y temas que han ido dando cabida a los datos reducidos de los textos transcritos (que pueden consultarse íntegros en el apartado de anexos). De este modo, hemos podido organizar los resultados en torno a una estructura con sentido, consolidando la estructura de partida surgida tras el primer estudio. Las categorías (*Cat.*) y subcategorías (*Subcat.*) de análisis aparecen reflejadas en la primera de las tablas que incluimos; la segunda recoge, a modo de informe del proceso de investigación, la referencia de la frecuencia total (*Ref.*) de codificación por caso, es decir, por entrevista – focus group (*Caso 1, Caso 2, Caso 3, etc.*); la tercera tabla refleja la codificación por nodo, es decir, por categoría y subcategoría de codificación.

Cat.	Subcat.		
Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos	Centros Educativos Interculturales		
	Concepto de Educación Intercultural	Características	Dificultades
			Medidas
			Modelo
	Enfo-que		Profesionales
			Compensación educativa
			Atención a la Diversidad
		Terminología	
		Inicios	
	Población escolar		Caract. De las familias
		Caract. Del alumnado	

Cat.	Subcat.	
Formación del Profesorado		Distribución población escolar
	Competencia intercultural	Actitud del profesorado
	Formación inicial	
	Formación permanente	
	Necesidades formativas	Desempeño profesional
	Intervención educativa: Planes y Programas	Enseñanza del idioma
Intervención socioeducativa		
Programa de Atención al Alumnado Inmigrante		Otros programas, actuaciones y recursos
Sistema Educativo Extremeño		

Tabla 64. Categorización Estudio II

CASOS	Referencias de codificación	Palabras codificadas	Párrafos codificados
Caso 1 (CEINCE)	30	10689	349
Caso 2 (CEIP G.E. Talayuela)	3	18421	730
Caso 3 (CEIP J.G. Talayuela)	30	9121	343
Caso 4 (CEIP N.S.B. Badajoz)	3	15822	694
Caso 5 (CEIP S.F. Almendralejo)	6	18533	655
Caso 6 (CPR Navalmoral)	4	24747	924
Caso 7 (EOEP -2 Badajoz)	33	11473	346
Caso 8 (UEX, Cáceres)	1	1986	118
Caso 9 (Grupo Mileno, Chile)	25	11720	339
Caso 10 (IES Aug, Navalmoral)	3	11739	597
Caso 11 (IES S.M., Talayuela)	2	8964	316
Caso 12 (IES S.A., Almendralejo)	2	8964	316
Total	142	152179	5727

Tabla 65. Codificación de Casos Estudio II

Cat/Subcat (nodos de codificación)	Cantidad de referencias de codificación	Cantidad de palabras codificadas	Cantidad de párrafos codificados
Nodos\\Nodos libres\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos	18	24045	571
Nodos\\Nodos libres\\Formación del Profesorado	12	16120	426
Nodos\\Nodos libres\\Intervención Educativa Planes y Programas	21	27173	555
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)	194	83498	2876
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Centros Educativos Interculturales	177	68030	2589

Cat/Subcat (nodos de codificación)	Cantidad de referencias de codificación	Cantidad de palabras codificadas	Cantidad de párrafos codificados
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural	257	75313	2705
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Características	233	72704	2647
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Características\\Dificultades	183	69145	2627
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Características\\Medidas	197	67895	2492
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Características\\Medidas\\Experiencias Propias-Pioneras	138	59496	2153
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Características\\Modelo	175	68030	2619
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Características\\Profesionales	173	50382	1894
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Enfoque	187	68785	2631
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Enfoque\\Atención a la Diversidad	143	64709	2587
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Enfoque\\Compensación Educativa	168	64880	2463
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Concepto de Educación Intercultural\\Terminología	182	67802	2627
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Inicios	136	48500	1838
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Población Escolar	191	67867	2518
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Población Escolar\\Características de las familias	178	66738	2505
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Población Escolar\\Características del alumnado	173	66095	2500
Nodos\\Nodos ramificados\\Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos (2)\\Población Escolar\\Distribución población escolar	170	62567	2185
Nodos\\Nodos ramificados\\Formación del Profesorado (2)	177	71288	2409
Nodos\\Nodos ramificados\\Formación del Profesorado (2)\\Competencia Intercultural	186	65334	2319
Nodos\\Nodos ramificados\\Formación del Profesorado (2)\\Competencia Intercultural\\Actitud del profesorado	183	65449	2317
Nodos\\Nodos ramificados\\Formación del Profesorado (2)\\Formación Inicial	166	45306	1551
Nodos\\Nodos ramificados\\Formación del Profesorado (2)\\Formación Permanente	180	55408	1898
Nodos\\Nodos ramificados\\Formación del Profesorado (2)\\Necesidades Formativas	164	62986	2296
Nodos\\Nodos ramificados\\Formación del Profesorado (2)\\Necesidades Formativas\\Desempeño Profesional	152	62173	2284
Nodos\\Nodos ramificados\\Intervención Educativa Planes y Programas (2)	187	83756	2700
Nodos\\Nodos ramificados\\Intervención Educativa Planes y Programas (2)\\Enseñanza del idioma	171	66032	2466
Nodos\\Nodos ramificados\\Intervención Educativa Planes y Programas (2)\\Enseñanza del idioma\\Inmersión Lingüística	144	50602	1746

Cat/Subcat (nodos de codificación)	Cantidad de referencias de codificación	Cantidad de palabras codificadas	Cantidad de párrafos codificados
Nodos\\Nodos ramificados\\Intervención Educativa Planes y Programas (2)\\Intervención Socioeducativa	187	66772	2482
Nodos\\Nodos ramificados\\Intervención Educativa Planes y Programas (2)\\Programa de Atención al Alumnado Inmigrante	147	63053	2445
Nodos\\Nodos ramificados\\Intervención Educativa Planes y Programas (2)\\Programa de Atención al Alumnado Inmigrante\\Otros programas, actuaciones, recursos	159	63474	2454
Nodos\\Nodos ramificados\\Intervención Educativa Planes y Programas (2)\\Sistema Educativo Extremeño	143	59895	2158

Tabla 66. Codificación de Categorías y Subcategorías Estudio II

La información contemplada en las dos tablas anteriores nos permite conocer la saturación de la codificación para identificar los principales núcleos de información. Por otra parte, la codificación se ha complementado con la vinculación entre las categorías que acumulan mayor porcentaje de codificación, realizando el análisis de la interacción entre las mismas. Se han establecido 5 resultados en función de las interacciones entre dichas categorías principales, que nos han permitido seleccionar las aportaciones más relevantes de esta parte del estudio, esclareciendo la toma de decisiones a la hora de priorizar los fragmentos de texto más representativos.

RESULTADOS DE RELACIÓN	Referencias de codificación	Palabras codificadas	Párrafos codificados
Results\\Concepto de Educación Intercultural y Necesidades Formativas	99	15652	416
Results\\Concepto Educación Intercultural y Competencia Intercultural	99	15652	416
Results\\Planes y Programas y Formación del Profesorado	99	15652	416
Results\\Relación Entre Educación Intercultural y Formación del Profesorado	99	15652	416
Results\\Relación entre Planes y Programas y Educación Intercultural	99	15652	416

Tabla 67. Relación entre categorías

Con respecto la discusión en torno a los términos que se emplean a la hora de hablar de Educación Interculturalidad e Interculturalidad, hemos realizado una serie de codificaciones en torno a los términos empleados en la discusión acerca de los mismos por parte de los expertos entrevistados. Consideramos ésta una buena manera de observar cómo se entienden dichos conceptos teóricos en la práctica, desde el discurso habitual. De este modo, hemos querido complementar las codificaciones realizadas en la subcategoría *Término* mediante la

identificación de una serie de palabras clave relacionadas con las diferentes categorías que se analizan. Por un lado, se identifica el intervalo de frecuencia de los textos codificados en el que comienza a aparecer la palabra señalada. Por otro lado, se refleja el puesto que ocupa, teniendo en cuenta su frecuencia en el intervalo, el número de palabras que representa y el porcentaje ponderado. Cabe mencionar que en el primer intervalo, esto es, entre las 100 primeras palabras frecuentes, no se encuentra ninguna de las que podríamos considerar relevantes para este estudio.

Intervalo de palabras más frecuentes	Palabras clave			
	Palabra	Puesto	Nº de palabras	%
200	educación	57	5367	0,23
	cultura	78	4326	0,18
	alumnos	79	4291	0,18
	padres	83	4016	0,17
	escuela	84	3887	0,17
	formación	86	3807	0,16
	compensatoria	87	3781	0,16
	intercultural	97	3610	0,15
	problema	98	3573	0,15
	clase	102	3443	0,15
	profesor	107	3208	0,14
	interculturalidad	123	2853	0,12
	inmigrantes	145	2433	0,10
	marroquíes	157	2259	0,10
	recursos	158	2198	0,09
	problemas	164	2063	0,09
300	grupo	200	1641	0,07
	árabe	203	1618	0,07
	lengua	204	1590	0,07
	diferentes	209	1557	0,07
	español	215	1507	0,06
	persona	216	1502	0,06
	culturas	217	1501	0,06
	gitanos	225	1448	0,06
	estado	250	1236	0,05
	equipo	254	1218	0,05
	Marruecos	260	1194	0,05
	administración	267	1150	0,05
	cultural	268	1149	0,05
	programa	282	1082	0,05
	necesidades	283	1081	0,05
	enseñar	284	1077	0,05
primaria	285	1077	0,05	
curricular	286	1076	0,05	
diversidad	293	1040	0,04	
nuestro	296	1016	0,04	
diferencia	299	1013	0,04	
400	actitud	316	922	0,04
	país	317	918	0,04
	competencias	318	916	0,04
	integración	322	905	0,04
	PT	323	903	0,04

Intervalo de palabras más frecuentes	Palabras clave			
	Palabra	Puesto	Nº de palabras	%
	lenguaje	327	891	0,04
	España	328	888	0,04
	apoyo	337	852	0,04
	convivencia	338	850	0,04
	equipos	339	850	0,04
	actividades	349	824	0,04
	población	386	732	0,03
	valores	392	723	0,03
	tutores	393	721	0,03
	diferente	397	706	0,03
	actitud	316	922	0,04
	500	dinero	408	659
competencia		409	656	0,03
maestros		411	655	0,03
humanos		417	642	0,03
prácticas		420	637	0,03
escolar		422	633	0,03
orientación		426	629	0,03
adaptación		433	618	0,03
ley		436	616	0,03
inmersión		438	612	0,03
absentismo		457	568	0,02
familiar		463	554	0,02
Extremadura		471	552	0,02
programas		476	546	0,02
proyecto		481	540	0,02
práctica		485	532	0,02
medida		491	525	0,02
curriculares		494	522	0,02
compensación		495	520	0,02
religión		497	519	0,02
niveles	498	518	0,02	
magisterio	499	517	0,02	

Tabla 68. Frecuencias/Intervalos de palabras clave Estudio II

Resulta interesante descubrir que las palabras *multicultural/multiculturalidad* no aparecen entre las 500 palabras más frecuentes empleadas por los expertos y que, por tanto, no resulta frecuente su utilización para la descripción del *hecho multicultural*. No se diferencia especialmente la “multiculturalidad” de la “interculturalidad”, motivo por el que este último término suele emplearse para abarcar ambas cuestiones, pudiendo verlo reflejado en el intervalo de las 200 palabras más empleadas en el discurso. Otras denominaciones utilizadas como sinónimos han sido “diversidad cultural” o simplemente “diversidad” y “diferentes” “culturas” o “diversidad” “cultural”, palabras que sí aparecen entre las 200 y 300 más utilizadas. Tampoco entre las 500 palabras más frecuentes aparece la palabra “extranjero” que, por el contrario, ha sido muy poco empleada por los expertos, que sí han empleado a menudo la palabra “inmigrante” o directamente adjetivos derivados del origen geográfico o

vinculación cultural de la población a la que querían referirse (“árabe”, “marroquí”, “gitano”...). Con respecto a los enfoques y modelos desde los que se explica la intervención educativa dentro de la realidad multicultural, podemos identificar a menudo las palabras “compensatoria” y “problemas” (entre las 200 más frecuentes); “necesidades” “programas” y “diversidad” “cultural” (entre las 300 más frecuentes); “integración”, “competencias”, “PT”, “apoyo”, “lenguaje” y “actitud” (entre las 400 más frecuentes); y, finalmente, “orientación”, “adaptación”, “inmersión” y “absentismo”. Este análisis de frecuencias adquiere su importancia en el conjunto del análisis de contenido, pero también de forma independiente al permitirnos reflexionar tanto sobre las palabras que aparecen en el discurso, como sobre aquellas que no aparecen.

Pasamos a analizar más pormenorizadamente los resultados que se han generado. La primera categoría queda integrada por 17 subcategorías en distintos niveles de profundización, como refleja el gráfico. Se trata de la categoría más amplia y aquella sobre la que los profesionales han realizado más referencias. De las 5.601 codificaciones totales, 3.255 han sido realizadas en torno a los contenidos esta categoría: “Educación Intercultural / Interculturalidad en los centros educativos”. Como podemos observar y casi coincidiendo con el primero estudio, los contenidos más comentados por los expertos han sido el “concepto de educación intercultural”, las “características” y las “medidas” que explican la educación intercultural.

A. Educación intercultural /Interculturalidad en los centros educativos	194
D. Centros Educativos Interculturales	177
E. Concepto de educación intercultural	257
F. Características	233
G. Dificultades	183
H. Medidas	197
I. Experiencias propias/pioneras	138
J. Modelo	175
K. Profesionales	173
L. Enfoque	187
M. Atención a la diversidad	143
N. Compensación Educativa	168
O. Terminología	182
P. Inicios	136
Q. Población escolar	191
R. Características de las familias	178
S. Características del alumnado	173
T. Distribución población escolar	170
TOTAL REFERENCIAS CATEGORÍA	3255

Tabla 69. Frecuencias Categoría I

La categoría queda conformada por 6 subcategorías y se han efectuado en torno a las mismas un total de 1138 codificaciones. Los contenidos en torno a los que se han generado

más comentarios han sido el de “intervención socioeducativa”, coincidiendo con el primero estudio, pero también el de “intervención educativa: planes y programas”. Tras estos dos contenidos principales se ha prestado mucha atención a la “enseñanza del idioma”.

B. Intervención Educativa: Planes y Programas		187
7.	Enseñanza del Idioma	171
8.	Inmersión Lingüística	144
9.	Intervención Socioeducativa	187
10.	Programa de Atención al Alumnado Inmigrante	147
11.	Otros programas, actuaciones y recursos	159
12.	Sistema Educativo Extremeño	143
<i>TOTAL REFERENCIAS CATEGORÍA</i>		1138

Tabla 70. Frecuencias Categoría II

En este estudio vuelve a convertirse en la segunda categoría con mayor número de referencias, con un total de 1.208 en torno a 7 contenidos, uno principal y 6 subordinados, como recoge la tabla. A diferencia del primer estudio, en esta ocasión las referencias más numerosas giran en torno a la “competencia intercultural”, la “actitud del profesorado” y la “formación permanente” de manera muy equiparada.

c. Formación del profesorado		177
7.	Competencia Intercultural	186
8.	Actitud del profesorado	183
9.	Formación Inicial	166
10.	Formación Permanente	180
11.	Necesidades Formativas	164
12.	Desempeño Profesional	152
<i>TOTAL REFERENCIAS CATEGORÍA</i>		1208

Tabla 71. Frecuencias Categoría III

Refiriéndonos a la competencia intercultural como hilo conductor de este análisis, observemos su ubicación preferente dentro del modelo teórico generado en este estudio a partir de los resultados de la codificación inductiva. Así, además de las relaciones principales establecidas desde las tres categorías generales de análisis que ya hemos descrito (Educación Intercultural, Intervención Educativa y Formación del Profesorado), podemos observar como *la Competencia Intercultural* podría bien establecerse como una supracategoría capaz de asumir todo el modelo a partir de relaciones jerárquicas no sólo con las tres categorías principales, sino con muchas de las subcategorías subyacentes a las mismas, generando un sistema de interdependencia más conectado que el original.

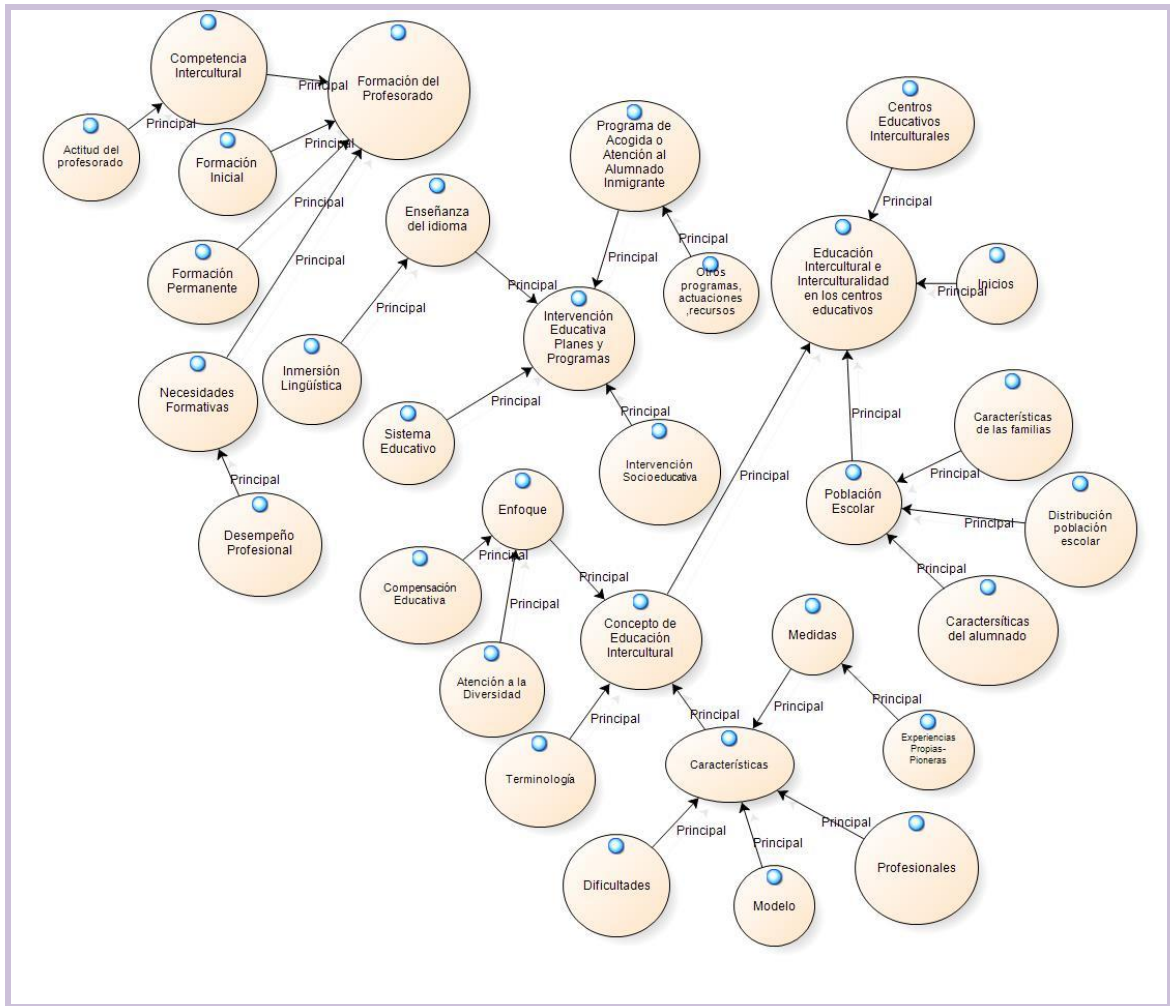


Ilustración 29. Modelo teórico de formación del profesorado en educación intercultural

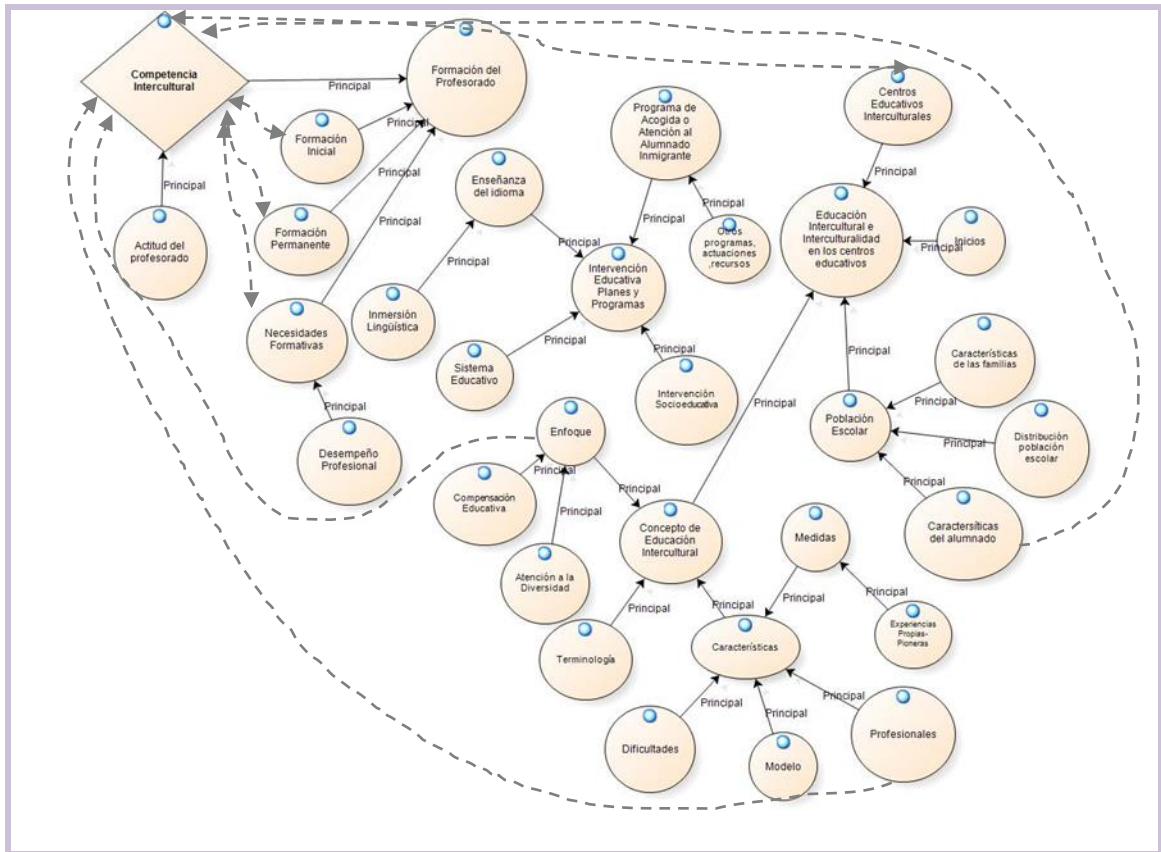


Ilustración 30. Modelo teórico de la formación del profesorado desde el enfoque de la competencia intercultural del profesorado

4.2.2.1. La Competencia Intercultural

Este primer grupo de resultados nos permite incluir las principales aportaciones en torno al concepto de educación intercultural y centros educativos interculturales que han saturado en el constructo “competencia intercultural”.

“Es una mezcla de culturas en la cual tenemos que intentar que se interrelacionen entre sí y poder sacar lo mejor que podamos de cada una de las culturas”, (E.11).

“Yo creo que es trabajar con la diversidad (...) (gente que viene de Marruecos, aquí tenemos también sudamericanos), intentar cohesionar toda esa pluralidad, toda esa diversidad con todo nuestro bagaje”, (E.10).

Muchos de los expertos nos aportan definiciones de una deseada interculturalidad que ellos mismos lamentan no encontrar fácilmente plasmada en el día a día de escuelas y poblaciones. En el trasfondo del discurso existe el requisito, para poder hablar de verdadera interculturalidad, de que se produzca un intercambio mutuo y no siempre es posible dadas las características de la población que se escolariza en los centros. Sin embargo, se observa el inicio de un camino y la esperanza de poder recorrerlo, a pesar de sus dificultades.

“Para mí es una utopía, es una meta, algo a conseguir. Es como un camino muy difícil, no solamente por la cultura de origen sino también por la que viene. Sobre todo cuando ya pasa de un 30% no nos necesitan, ni ellos a nosotros ni nosotros a ellos y entonces se crea una multiculturalidad, vivimos y nos soportamos pero no nos necesitamos y al no necesitarnos es más difícil que se establezca la interculturalidad”, (E.17).

“[La interculturalidad] no existe, para nada. (...) si en alguna ocasión se intenta hacer interculturalidad, hay que abortar la idea, porque hay una minoría clarísima y una mayoría abrumadora y es la "ley de la selva", el más fuerte se come al más débil y ya está. Sí se pueden dar algunos esbozos de interculturalidad cuando una profesora le dice a un niño que le cuente como su mamá que viene de Marruecos o su papá que viene de Rumanía pasan la Semana Santa o la Noche Buena, o hacen los buñuelos de viento... Pero se reduce a eso. O cuando le decimos a un niño "escribenos el abecedario", si lo sabe, porque luego también la gente que viene a nosotros no tienen su cultura arraigada, no están alfabetizados, entonces no pueden aportar ni la mitad (con todos mis respetos por supuesto), de lo que nosotros le podamos aportar a ellos”, (E.8).

“Hay que estar un poco como Quijotes, un poco ver que son metas inalcanzables pero es que si no existen esas metas...”, (E.37).

Recordamos en este punto la postura de Prats (2005) que exponíamos en el marco teórico sobre los modelos de integración escolar, quien posicionaba la escuela como el único espacio de obligada convivencia entre las diferentes culturas. Es muy representativo que en múltiples entrevistas se haya reflexionado justamente sobre este tema. Muchos de los entrevistados se han referido a una *pseudo*-convivencia, a una *pseudo* interculturalidad al ver que en muchos casos, las dinámicas de interacción y convivencia desarrolladas en el ámbito escolar no han tenido repercusión en la sociedad, en la vida cotidiana fuera de las aulas, pudiendo observarse una clara disociación de realidades.

“Los niños juegan juntos en la escuela, pero fuera ni se ven, ni van a las mismas tiendas... En el centro lo que se da es una convivencia pacífica, no hay realmente interculturalidad. Nosotros tenemos en el centro tres grupos humanos o sociales: gitanos, payos y ciudadanos marroquíes. Entre ellos conviven pero fuera del colegio cada uno se va a su zona (...), ellos buscan a sus amigos como los payos buscan a sus iguales “, (E.17).

Observamos también que el discurso aportado en torno a lo que sería la competencia intercultural propiamente dicha hace alusión a diferentes dimensiones o componentes en la misma muy vinculados a los establecidos en nuestro marco teórico (Bank, 1989; Essomba, 1999; Leiva, 2008a). Se extraen elementos relacionados con el plano cognitivo, con el plano de las habilidades y destrezas y con el plano de las actitudes.

“No puede haber una visión de interculturalidad sin la que falte una de las tres dimensiones: sin la parte emotiva es prácticamente imposible, si no se tienen

habilidades para poner en práctica, sin conocer los contextos tampoco tendría sentido, (...) por lo tanto me parece las tres dimensiones serían necesarias”, (E.40).

“[El docente] Lo único que necesita es conocimiento primero de su propia cultura, si no conoce su cultura difícilmente va a conocer la cultura del otro. Y para que sea intercultural tiene que conocer la otra cultura, (...) la cultura popular, la vida cotidiana. Si no conoce eso no puede hacer una educación intercultural. Tenemos un problema de desconocimiento que viene de la lógica de la formación”, (E.3).

“Los muchachos notan cuando hay un buen profesor, y no hablo sólo del que más contenidos sabe (...), y tampoco solamente es autoridad. Es saber investigar en el alumno quién eres y a dónde quieres ir. Nociones más de psicología, aunque la psicología intuitiva el buen profesor la tiene”. (E.13).

“Y hablando desde un punto de vista más didáctico, en los grupos siempre hay interculturalidad. El problema de la interculturalidad se relaciona con una cierta cuota de ignorancia por parte de los sujetos que están en interacción en una determinada zona. (...) Si los sujetos permanecen en la ignorancia consciente o inconsciente siempre va a ser un obstáculo para la relación intercultural y eso se ve mucho entre niños que pertenecen a estructuras diferentes. Voy a colocar ejemplos. En los textos escolares en América Latina, también en Chile, se le coloca a los niños problemas matemáticos y al niño se le enseña a restar y se le dice: "si tenemos 10 ovejas dentro de un corral y dejamos que una se vaya del corral ¿cuántas ovejas quedan en el corral?" Tienden a decir "quedan 0 ovejas" porque ellos saben que si una oveja se va del corral, se van todas. Hay un tema de racionalidad que opera en la interrelación de conocimientos propios de los niños con aquellos que son oficiales” (E.4).

Aunque en los fragmentos anteriormente seleccionados destaca el plano cognitivo, el de los saberes junto a la necesidad de que el docente conozca la realidad y los razonamientos y lógicas subyacentes a la misma, destacan en nuestras entrevistas las referencias alusivas a la parcela afectiva, a la necesidad de apertura y flexibilidad como parte del componente actitudinal, a la necesidad de respetar y mostrar empatía hacia los demás. En torno a esta dimensión giran numerosas aportaciones y reflexiones en todas las entrevistas cuando indagamos acerca de los componentes y características de la competencia intercultural.

“Solo la conseguimos basándonos en el respeto, si no hay respeto no hay nada”, (E.10).

“(…) abiertos a todos, tú ahora me estás preguntando por la interculturalidad, pero mañana puede venir una hablarme de otro tema y ¡qué!, ¿te tienen que dar esa formación también en la facultad? Quiero decir, la solución es no cerrarse en banda, estar abierto a todo, el preguntar donde esa cosa ya se haya planteado y el decir "bueno en realidad no sé nada y yo estoy aquí para aprender", (E.7).

“En cuanto a las dimensiones clave para mí la más importante es la emocional, es la base de todo (...), la buena actitud por parte de todos”, (E.1).

“Yo entiendo por competencia intercultural una serie de destrezas a nivel emocional, actitudinal...”, (E.2).

“Los profesores tenemos nuestras ideologías y también había xenófobos y quienes no eran xenófobos también mostraban una situación de rechazo por la situación que se

presentaba; y es que claro, una clase con veintitantos niños y que continuamente te estén llegando... La poca empatía de algunos profesores que existía, eso el niño lo percibía”, (E.17).

“(…) es clave la sensibilidad, sensibilización por parte del profesorado (...). La formación también es importante, pero formación sin sensibilización no es nada”, (E.18).

“Las actitudes de un maestro o maestra con respecto al acercamiento a las costumbres de Senegal o de Évora es muy importante a la hora de enganchar con los niños de esos países y poder preguntarles en un momento dado. Tienes que tener una actitud y una sensibilidad suficientes para lograr no solo que les demos nosotros sino que ellos nos puedan proporcionar elementos suyos. La actitud del profesor me parece fundamental”, (E.30).

Se hace referencia a menudo a las emociones, al afecto, a la sensibilidad, incluso al “corazón”. Se vinculan estas apreciaciones con la importancia de la verdadera “vocación” docente. Podríamos decir incluso, tras escuchar a varios de nuestros expertos que un docente interculturalmente competente sería equivalente a un docente vocacional.

“(…) y lo que te sale del corazón no se estudia en ningún sitio”, (E.17).

“Los maestros, salvo muy contadas excepciones, son maestros con mayúscula. A un maestro con mayúscula le da lo mismo que venga una niña marroquí, que venga una niña maltratada ... Le va a dar las vueltas [necesarias] para intentar solucionar el asunto, con o sin teoría, si no la tiene la va a buscar (...)”, (E.8.).

“Magisterio tiene un problema gordo para mi punto de vista, que las personas que estamos en magisterio estamos muy pocas por vocación (...) y es que para mí es el trabajo más importante del mundo, respeto mucho a todos los demás, pero para mí es el trabajo más importante del mundo y con esa sensación me levanto todos los días y voy a trabajar, pero pienso que no se valora (...)”, (E.6).

4.2.2.2. Perspectiva teórica de la competencia intercultural del profesorado

En este apartado vamos a exponer los resultados que se han generado en torno a los aspectos teóricos que pueden posibilitar el desarrollo de esta competencia en el profesorado. Los expertos se han referido, por un lado, a la construcción del conocimiento en torno a dicha competencia y el desarrollo de currículos acordes con los modelos de escuela y sociedad intercultural. Así, vamos a destacar la importancia de construir nuevos conocimientos, conocimientos conjuntos y desarrollar competencias comunicativas que superen los modelos existentes estructurados desde la lógica hegemónica del pensamiento occidental y localista, en la mayor parte de los casos. Se reflejan qué cuerpos de conocimiento sería necesario explorar para lograr profundizar en la formación intercultural así como mejorar la capacidad de entendimiento y la disminución de los prejuicios:

“La relación de poder inconsciente es la que va a obstaculizar finalmente el proceso a la hora de generar la capacidad de relación intercultural o competencia comunicativa intercultural. Para que un profesor comprenda el niño mapuche es imprescindible comprender ciertos códigos propios de la cultura mapuche. Y si el profesor se niega a conocer ciertos códigos limita su competencia intercultural”, (E.5).

“Un área que tendría que reforzarse es la educación social para entender muy bien qué es un estigma, un prejuicio, cómo se forman, cómo se cambian... esto lo estudia la psicología social, no la pedagogía y en esto los currículos son demasiado etnográficos. No puede haber una buena pedagogía intercultural si no se conocen las culturas desde la Historia o la Antropología. Al final la pedagogía es mínima”, (E.1).

“Ayudaría mucho de cara a la integración de la educación intercultural incidir sobre el tema de la pobreza, porque al final es un problema de prioridades, yo me pongo en el lugar de esos chavales, y veo que tengo 426 euros al mes, tengo 4 de familia numerosa y entonces lo que menos me preocupa es que mi hija tenga el cuaderno de música o la flauta”, (E.7).

Educación Intercultural está relacionada con el término de Delors de "Aprender a Convivir" y también en la línea de los Objetivos del Milenio, (...), educación para la igualdad de género, para la salud, para la sostenibilidad... Yo creo que son temas que están todos vinculados. La educación hoy en día son temas globales. El profesor competente sería capaz de integrar todo eso a partir de los valores”, (E.1).

Por otro lado, se han realizado múltiples referencias a las carencias de la formación inicial del profesorado, haciendo alusión a que en muchos casos los docentes perpetúan los patrones de relación basados en currículos inapropiados, puesto que son los que a su misma vez ellos han interiorizado. Sin duda, la preparación del profesorado para el cambio aparece recurridamente en el discurso analizado:

“Esta tendencia a lo local es excesiva a hora en todos los desarrollos curriculares y habría que compensarla con estos desarrollos más estructurales. Pero para esto hay que preparar mucho a los profesores... Y los libros de texto también deberían cambiar radicalmente...”, (E.3).

“Se trata de ver si el tema de la interculturalidad aparece en todas las materias (de los títulos de maestro), y los derechos humanos, que es un tema muy relacionado”, (E.2).

“No tenemos una preparación ahora, un maestro no sale sabiendo cómo atender a una diversidad”, (E.18).

“Hay muy poco avance desde el formato de cómo te forman desde la universidad, ya no sólo sobre esto que estamos hablando, sino de atención a la diversidad, digamos que esto es un capitulillo de la atención a la diversidad. Desde ahí viene un problema bastante gordo, aparte de que hagamos cosas por las tardes en academias variadas, la formación no está adaptada, cuesta muchísimo”, (E. 34).

“Está claro que la formación inicial es muy importante, pero esa crítica es para todo, no solo para Educación Intercultural, ¿quién la hace? ¿La Universidad? Y los títulos se forman también con aspectos personales... Sin duda la educación intercultural debería existir ya en la formación inicial”, (E. 35).

Finalmente, y reconociendo entre los resultados de nuestro análisis una última relación con el trabajo de Ponce (2007) mediante el que ya adelantamos en el marco teórico cómo la segregación espacial dificulta la cohesión social, debemos recordar cómo la concentración de alumnado de bajo nivel socio-económico en determinados centros y zonas se produce como consecuencia del fenómeno anterior de segregación urbana. Y en todos los casos este hecho excede a las funciones y posibilidades de cambio que competen a la escuela, pero sin duda condicionan un intercambio cultural armónico, capaz de repercutir en la construcción conjunta de conocimientos, en la construcción de un currículo representativo para todos. Así nos lo hacen saber también nuestros expertos:

“Yo creo que no se desarrollan los currículos adecuados para trabajar la interculturalidad, además la distribución adecuada del alumnado para trabajar la interculturalidad tampoco se favorece. Interculturalidad no son solo distintas culturas sino también diferentes modelos sociales. Y la administración educativa te da una normativa pero no se cumple, tú ahora mismo lo ves en los centros y no hay una distribución equilibrada de alumnado en los centros”, (E.35).

4.2.2.3. Perspectiva aplicada de la competencia intercultural del profesorado

En este último apartado vamos a reflejar como dato relevante la capacidad de los propios centros de analizar sus propias dificultades y necesidades en torno al desarrollo de la competencia intercultural o, de manera más general, del desarrollo de prácticas educativas interculturales y su autonomía a la hora de tratar de ofrecerles respuesta. La frustración del profesorado al encontrarse ante grupos numerosos y heterogéneos a los que atender en unos casos, la barrera del idioma en otros, el desfase curricular con el que se escolarizan muchos de ellos y las dificultades para implicar a las familias son varios de los aspectos que preocupan en los centros educativos.

“Yo hice una vez una entrevista a todos los profesores para preguntarles cómo se sentían cuando llegaban a un aula con tanta diversidad: *me cuesta mucho organizarme, tengo que hacer grupos de trabajo, cuando los niños salen a compensatoria parece que respiro un poco y parece que puedo dedicar más tiempo a los otros... Pero sé que no llego...* La mayoría con esa sensibilidad ven que no se puede llegar, que es muy difícil”, (E.17).

“Hicimos una encuesta para detectar entre el profesorado cuáles eran los principales problemas y necesidades y el primero era la heterogeneidad: clases muy heterogéneas. Entonces incluso era más difícil que ahora porque tenías a los inmigrantes que acababan de llegar y no sabían nada de español; luego tenías a los inmigrantes que llevaban ya dos años y que sabían ya algo de español pero tenían mucho desconocimiento de un montón de asignaturas; luego tenías el ACNEE o el que tenía problemas; y luego el que podemos considerar que era el que podía llevar el ritmo; y luego problemas de disciplina... Y todo eso lo tenías metido en cada grupo. Como profesor te sentías un poco desbordado. Al final la repercusión era para el chaval que tenía problemas, al que sólo le podías dedicar un rato. Era un método muy

desastroso... Esto nos llevó a diseñar nuestra propia fórmula, aunque al principio un poco cogida con alfileres”, (E.13).

Muchas de las dificultades encontradas, como decimos, han sido respondidas desde la autonomía de los propios centros mediante el diseño y desarrollo de diferentes tipos de estrategias entre los que podemos encontrar los grupos de trabajo y agrupaciones flexibles, las evaluaciones del nivel de competencia lingüística y curricular para su agrupación en torno a competencias y compensación curricular, actividades de conocimiento mutuo y convivencia o actividades para resolver problemas de disciplina.

“Hay técnicas psicopedagógicas que permiten establecer juegos de relación que provocan rupturas cognitivas con la cultura hegemónica”, (E.1).

“Hay un día en el curso donde se hace un encuentro donde los padres elaboran un plato típico de su país y todo el mundo participa. También se ha hecho poner los nombres de los diferentes departamentos en diferentes idiomas, y cosas de este tipo, pero son cosas puntuales, cosas que se incluyen en la programación del centro pero que son puntuales”, (E.32).

“En mi instituto, en tutoría trabajamos *roll playing* para trabajar la empatía, *¿cómo te sentirías tú?* y mediante dinámicas grupales analizan y finalmente se expone, como una dramatización”, (E.2).

“Hace años, cuando empezaron a llegar que no tenían ni idea de español evaluábamos según el nivel de lenguaje y la primera meta era que tenían que aprender el español. Dividíamos en tres secciones, teníamos tres clases y lo llamábamos programa ATAL, (aula de atención lingüística). Luego teníamos ACAL (aula de compensación lingüística) a la que subían los niños que ya habían aprendido a hablar español. Teníamos ACL 1 y ACL2, nivel de 1º y 2º de la ESO. Cuando ya tenían adquirido el nivel pasaban al aula normal. Sólo estaban en esas aulas en Lengua, Matemáticas, Inglés y Ciencias Sociales. El resto de las horas estaban en sus aulas de referencia.” (E.10).

“Ahora se mantienen ACL1 y ACL2, compensatoria, pero también nos han quitado personal de apoyo. Dentro de los recortes uno de los profesores que ha perdido el centro ha sido uno de los profesores de apoyo que trabajaba con estos chavales, entonces dentro del horario del resto del profesorado del centro ha habido que acoplar unas horas para trabajar con ellos fuera de clase, se sacan a otro aula. Ya no profesores especializados, sino todos, se implican y dan unas horas de compensatoria a grupo reducido”, (E.11).

Finalmente, a lo largo del discurso analizado, muchos han sido los momentos en los que se ha hecho referencia a los problemas y dificultades principales para la construcción de centros interculturales. Entre ellas podemos destacar las dificultades generadas de las características de las familias del alumnado de origen extranjero, generalmente de procedencia rural, caracterizadas por el analfabetismo, la desescolarización de los hijos/as en los países de origen o el gran desfase curricular derivado de sistemas educativos totalmente

diferentes, la precariedad de recursos económicos e incluso la pobreza. Varios de los expertos nos ayudan a concluir que en muchos casos el problema no se deriva de no estar preparado para enseñar a alumnos/as de otras procedencias, sino de no saber tratar con otros condicionantes como la propia pobreza. Otro problema destacado es la distribución del alumnado, escasamente regularizada, habiéndose incorporado de forma masiva sólo en algunos centros. Incluso la imposibilidad de garantizar una estrecha coordinación en los programas de compensatoria.

“El exotismo inicial de cuando llegaban minoritariamente se fue transformando en un cierto rechazo”, (E.18).

“Yo aquí veo un problema y es que por ejemplo el respeto, todos los profesionales que trabajamos aquí partimos del respeto total y absoluto. El problema es cuando nos encontramos en el contrario una falta de respeto”, (E.10).

“Yo creo que el problema venía porque llegaron los marroquíes pobres, muy pobres, muy pobres e incultos. Y el rechazo venía por ahí. Si viene Ronaldinho no hay ningún problema, eran pobres y olían mal, la ropa era inadecuada... y aquello chocaba”, (E.17).

“Ellos no intentan entender nuestra cultura, ellos intentan sobrevivir dentro de nuestra cultura pero manteniendo su propia cultura. Respetar normas del pueblo, normas ciudadanas, les cuesta muchísimo, no valoran nada. Es verdad que fueron acogidos y que se les dio todo (...) si necesitaban ropa venía Cruz Roja, si necesitaban alimentos entraba el Ayuntamiento, si necesitaban libros para la escuela entraban las becas... Así se ha creado un derecho y ellos piensan que tú tienes la obligación de cumplir. Esto está acarreando muchísimos problemas dentro de la convivencia del pueblo y esa mala convivencia se trae al centro”, (E.11).

“La repetición de alumnos marroquíes suele ser mayor que de españoles”, (E.10).

“Intentas no hacer grupos exclusivos, pero es imposible. ¿Cómo organizas grupos cuando el volumen de marroquíes es mayor?”, (E. 10).

Ya hemos hecho alusión a los informes anuales del Defensor del Pueblo en los que el tema de la inmigración ha sido recurrente en los últimos años. Así, una de las propuestas ha consistido precisamente en la necesidad de mejorar las condiciones docentes y su formación para poder atender de manera adecuada a la diversidad cultural. Como mejora de las condiciones docentes se refieren a la necesidad de reducir la carga horaria del profesorado para poder facilitar la coordinación de los equipos docentes, la elaboración de materiales adecuados y la atención a las familias. Cruzando esta demanda con los datos de nuestras entrevistas podemos observar que las dificultades siguen presentes:

“¿Os acordáis de que salió la Orden de las medidas de compensación de apoyo interno y externo? Las de apoyo interno más o menos se han gestionado porque el niño necesitaba unos recursos y se han concedido. Pero las de apoyo externo que eran las

medidas de trabajo con las familias, esas se han abandonado, no se ha hecho nada porque el sistema tal y como está diseñado no da cabida a ese tipo de actuaciones. Implican darle al profesorado una preparación, una formación y una implicación con la familia, no solo con el niño. Es una cantidad de extras que partiendo de la base de que el profesorado tiene clase desde las nueve hasta las dos, ¿cuándo hace esos encuentros?”, (E. 32).

“(…) para trabajar con estos niños es muy importante la coordinación entre compañeros sobre todo cuando el tema de la compensatoria no funciona (...) para que el niño no esté tan perdido en mi clase porque si cada uno vamos por nuestro lado... Tú estás trabajando por campos semánticos y yo le estoy enseñando a escribir con un método fonético y tú estás usando uno silábico...y el PT utiliza una pauta de cuadros mientras que el otro lo está utilizando de rayas, para unos niños que encima vienen escribiendo de izquierda a derecha (los que han estado escolarizados)... perdemos mucho tiempo en ese tipo de cosas”, (E.8).

Con respecto a la mejora de la formación docente que proponen los citados informes y teniendo en cuenta que ya hemos hecho alusión a la opinión de los expertos encuestados sobre la formación intercultural del profesorado en la primera de las tres categorías de análisis, queremos cerrar este bloque con una nueva alusión a las carencias formativas del profesorado, al poder extraer la formación como vínculo transversal de las tres categorías que venimos analizando. Así, nuestros resultados vienen confirmado las líneas abiertas por otros investigadores en otras Comunidades Autónomas: Leiva (2007, 2008a, 2008b), Calatayud (2006) y Garrido (2008), en las Comunidades Andaluza y Valenciana alternativamente, obtienen resultados que abogan por la formación teórico – práctica del profesorado dentro de la realidad multicultural como motor de cambio y transformación del entorno escolar y de la sociedad, pero como nosotros, obtienen resultados en los que no se muestra una excesiva preocupación por la formación continua. En nuestro caso, los profesores y expertos consideran que necesitan apoyo y formación, pero no aciertan a evocar una fórmula satisfactoria.

4.3. Estudio III. La Educación Intercultural en Extremadura. Análisis de la documentación institucional

Los datos de este estudio han sido analizados e interpretados desde el paradigma cualitativo mediante el análisis de contenido de documentos institucionales empleando como instrumento un registro de categorías aplicado a los 22 centros de la muestra de este tercer y último estudio. Recordemos que nos estamos refiriendo a centros educativos de titularidad pública de las provincias de Badajoz y Cáceres que escolarizan a un elevado número de alumnado de origen extranjero y/o perteneciente a minorías étnicas y culturales. Para favorecer la claridad de los datos, hemos organizado la exposición de análisis y resultados de este estudio en dos bloques principales:

- **En primer lugar se presentan las principales características extraídas de los programas institucionales de los centros** que abordan contenidos relacionados con la educación intercultural. Para el desarrollo de dicho análisis se realiza una exposición descriptiva del contenido relevante de los documentos de los centros y a continuación se aplica la categorización diseñada. Esta parte de la exposición se corresponde con el apartado *4.3.1. Análisis de los modelos de educación intercultural de los centros educativos extremeños a partir de sus programas institucionales.*
- **En segundo lugar se presentan una serie de resultados subyacentes a la categorización anterior, que permiten considerar una serie de dimensiones complementarias a la hora de construir modelos pedagógicos interculturales en los centros educativos.** Los resultados se ordenan en torno a las tres categorías o bloques de contenido que se han desprendido del propio análisis de la documentación de los centros realizada en la primera parte del estudio. Esta sección de la exposición se corresponde con el apartado *4.3.2. Aproximación a un modelo de centro educativo intercultural. Diseño, pautas metodológicas y formación del profesorado.*

4.3.1. Análisis de los modelos de educación intercultural de los centros educativos extremeños a partir de sus programas institucionales

Antes de iniciar la exposición de los resultados del análisis de los diferentes proyectos institucionales desde los que se abordan las cuestiones relacionadas con la educación intercultural que desde cada centro de la muestra se han considerado relevantes, cabe decir que la heterogeneidad entre los diferentes documentos ha sido importante. Por lo general no se ha partido en los centros de un modelo o estructura común, aunque sí encontramos entre ellos similitudes y coincidencias textuales que permiten inferir varias de las fuentes comunes, principalmente documentos de otras comunidades autónomas, entre ellas País Vasco, Murcia y Aragón. Como ejemplo claro y evidente de la heterogeneidad a la que nos referimos podría utilizarse la extensión de los documentos, que ha oscilado entre 2 y 36 páginas; o la estructuración de los mismos, que oscila entre aquellos que se conforman con un único punto dentro de un proyecto más amplio, hasta aquellos otros que constituyen un proyecto en sí mismos con una extensa y compleja distribución de elementos. Una de las principales medidas de integración de programas como el que analizamos es su inclusión tanto en los proyectos institucionales de carácter general del centro (Proyecto Educativo y Proyectos Curriculares), como en la Programación General Anual. No en todos los centros investigados los programas de acogida o de atención al alumnado inmigrante (como suelen ser denominados), se incluyen de manera detallada en los mismos, como veremos.

Las tablas que a continuación se incluyen ofrecen, por centro educativo, la información en torno a educación intercultural recogida en sus proyectos institucionales (a partir de los documentos facilitados). La primera columna recoge la “Descripción” del elemento contenido en el documento, mientras que la segunda columna recoge la “Correspondencia con el Registro de Categorías”, es decir, la vinculación entre el elemento contemplado en el proyecto de centro con el indicador favorable de nuestro registro de categorías, representado por la letra correspondiente. Estas tablas, por tanto, aportan aspectos que se relacionan directa o indirectamente con los indicadores establecidos en el registro de categorías como esenciales para el diseño de modelos adecuados de centros educativos interculturales. Aportan información cualitativa así como rasgos diferenciales entre los diferentes centros; pero también aportan otras informaciones que carecen de vinculación con nuestros indicadores y que, en algunos de los casos, nos han permitido extraer otra serie de elementos relevantes que recopilaremos en el siguiente apartado.

Los centros investigados aparecen denominados como “centro 1”, “centro 2”, “centro 3”, etc., con el fin de ordenar la exposición y garantizar al mismo tiempo la confidencialidad de esta documentación. Huelga decir que el orden utilizado no se corresponde necesariamente con el orden aportado a los centros en su descripción como parte de la muestra.

Finalmente y antes de incluir las tablas de contenido, resulta importante indicar que de los 22 centros investigados, 19 de ellos contaban con programas de intervención para la educación intercultural, mientras que 3 de ellos carecían de documentación al respecto (denominados como “centro 13”, “centro 15” y “centro 18”).

CENTRO 1	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
Facilitado a todo el profesorado (por tanto conocido por todos)	A, I
Atención educativa teniendo en cuenta la situación particular de cada alumno/a	C
Corresponde al centro decidir sobre las “actividades de acogida e integración “que se van a desarrollar	J
“Actividades de acogida”: <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial (recogida de datos) • Información general de interés (material traducido) - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial • Para el conocimiento del centro • Para la integración en el aula 	R
Recibido asesoramiento por parte del EOEP	R
Evaluación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - NCC - Competencia en el idioma (si procede) 	E
Priorización de objetivos y contenidos actitudinales relevantes (valores, habilidades sociales, valoración de las diferencias, etc.)	O
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Editoriales específicas - Recursos de centros especializados - Dossier de materiales adaptados elaborados por el profesorado del centro 	N, O
Medidas de control de absentismo	T

CENTRO 2	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
“El Programa de Acogida supone la acción de recibir al nuevo alumno/a”	
Elaborado para la recepción del “alumnado inmigrante”, pero “pensado para favorecer la convivencia de todos los integrantes del centro”	
“Actividades de acogida”: <ul style="list-style-type: none"> - Con la comunidad educativa: <ul style="list-style-type: none"> • Murales con información sobre los diferentes países de procedencia • Paneles con trabajos y artículos relacionados con la diversidad cultural - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial por parte de un miembro del Equipo Directivo (recogida de datos) y la Educadora Social del centro • Información general de interés (previa cita concertada con traductor de la <i>Casa de las Culturas</i> si existe desconocimiento del idioma; también se facilita material traducido con la colaboración de dicho centro) • Visita guiada por el centro - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Pautas de actuación y actividades establecidas y muy concretas para la participación de todo el centro, especialmente de toda la clase en la acogida del alumno: <ul style="list-style-type: none"> ○ Para el conocimiento del centro ○ Para la integración en el aula 	S, R
Resumen de las pautas de actuación para la acogida del alumno/a:	P

CENTRO 2	
<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la llegada del nuevo/a alumno/a al resto de la clase y localización del país en mapa, por parte del tutor - Presentación del alumno/a al grupo clase el día de su incorporación por parte del tutor y realización de actividades de presentación de carácter lúdico - Acompañamiento – “tutorización” del nuevo compañero/a por parte de dos alumnos/as durante los primeros días (en clase, en el recreo, en el comedor...) - Potenciación de la cooperación por parte de todos de todos los compañeros - Búsqueda de mecanismos para explicar normas de convivencia del centro y funcionamiento de la clase - Potenciación de habilidades personales del nuevo compañero/a (para reforzar su autoestima...) - Asignación de responsabilidades en el grupo 	
Estrategias básicas para la comunicación y la facilitación del aprendizaje del idioma: <ul style="list-style-type: none"> • Hablar más en presente • Utilizar preguntas de tipo sí/no para facilitar su participación en conversaciones • Utilizar volumen de voz suave, hablar despacio y vocalizando • Cuidar la forma al hablar (seleccionar palabras y estructuras) • Sólo si es necesario recurrir a gestos y mímicas para reforzar y utilizar onomatopeyas y apoyos gráficos 	G
Al inicio de curso muchas entidades se ponen en contacto con el centro para proponer actividades relacionadas con el colectivo de “alumnado inmigrante”, destacando: <ul style="list-style-type: none"> - Programa de Inmigrantes (Excmo. Ayuntamiento de Almendralejo) - Fundación Ruy López También existe coordinación con organizaciones que trabajan con el colectivo gitano, destacando: <ul style="list-style-type: none"> - FAGEX 	R
- Evaluación inicial: <ul style="list-style-type: none"> • NCC • Competencia en el idioma (si procede) 	E
Se diferencian dos situaciones a la hora de plantear la flexibilización curricular: <ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento total o parcial de la lengua vehicular (competencia lingüística) - Conocimiento del idioma y desfase curricular significativo (adaptación curricular) 	E, Q
Se trabaja la competencia social y hábitos fundamentales de higiene, alimentación y convivencia a través de sesiones desarrolladas en colaboración con la educadora social, entre las que recogemos: <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales - Habilidades de comunicación interpersonal - Relaciones interpersonales positivas - Desarrollo personal y social 	
Medidas de control de absentismo	
Coordinación con los Servicios Sociales de Base a través de la educadora social	R, U
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Material facilitado por la UPE de Badajoz - Programa específico “Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales” - Dossier de materiales adaptados elaborados por el profesorado del centro (cuadernillos de actividades y trabajos) 	N, O

CENTRO 3	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
“El protocolo de acogida tiene la finalidad de facilitar la adaptación lo más rápida posible del alumno recién llegado al Instituto (...)”	
“La acogida e integración de todo el alumnado, con independencia de su origen, es una responsabilidad del centro educativo y de todos los profesionales que trabajen en él”, por tanto el protocolo “tendrá que ser conocido por todos los miembros que colaborarán y apoyarán su puesta en práctica (...)”	I
Las actuaciones contemplan a toda la comunidad educativa, no sólo al “alumnado inmigrante”	
Se diferencian dos situaciones a la hora de plantear la inclusión en el programa : <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado no escolarizado anteriormente en España con dominio de la lengua española y carencias en las competencias instrumentales básicas (alumnado de origen latinoamericano) - Alumnado no escolarizado anteriormente en España con desconocimiento de la lengua española (alumnado procedente de países extranjeros de lengua no hispana) 	E, Q
“Proceso de acogida” (actividades): <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Recepción por parte del tutor/a o un miembro del Equipo Directivo (documentación para matriculación) • Entrevista inicial por parte del Educador Social en coordinación con el DO (recogida de datos) e información general de interés (con la colaboración de 	

CENTRO 3	
<ul style="list-style-type: none"> - un mediador o algún alumno del centro que pueda ejercer esta función, si existe desconocimiento del idioma) <ul style="list-style-type: none"> • Visita guiada por el centro - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial • Adscripción a grupo-clase • Acogida en el grupo-clase - Con el profesorado implicado <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación del alumnado de nueva incorporación 	
Criterios de adscripción a grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> - Determinación en coordinación con Equipo Directivo, DO y Departamentos Didácticos - Criterios: <ul style="list-style-type: none"> • Edad • NCC • Nivel de español • Expectativas • Historia escolar • Sistema educativo de procedencia • Favorecer una integración socioeducativa efectiva 	D
Estrategia para la acogida del alumno/a en el grupo clase: <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la llegada del nuevo/a alumno/a al resto de la clase y localización del país en mapa, por parte del tutor - Presentación del alumno/a al grupo clase el día de su incorporación por parte del tutor - Acompañamiento – “tutorización” del nuevo compañero/a por parte de dos alumnos/as durante los dos o tres primeras semanas - Potenciación de la cooperación por parte de todos de todos los compañeros - Información sobre las normas de convivencia del centro y funcionamiento de la clase - Potenciación de habilidades personales del nuevo compañero/a (para reforzar su autoestima...) - Asignación de responsabilidades en el grupo - Favorecimiento de la comunicación entre todo el grupo mediante el trabajo en grupos y dinámicas (PAT) - Planificación del horario de apoyos curriculares y lingüísticos y conocimiento por parte del alumno/a - Conocimiento por parte del alumno/a de las personas a las que debe acudir como referentes 	
Principios de actuación <ul style="list-style-type: none"> - Globalización - Enseñanza del español como segunda lengua (hablar, leer, escribir, reflexionar) - Coordinación de las actuaciones por parte del DO (convergencia) - Medidas ordinarias y extraordinarias durante la escolarización (ley de escolarización) - Atención a la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa y de integración (Informe y Evaluación psicopedagógica) - Integración social - Interculturalidad - Tutoría y Orientación (itinerarios curriculares) 	K
Funciones del PAI (“Profesor de alumnos inmigrantes”): <ul style="list-style-type: none"> - Acoger al nuevo alumnado y colaborar con el tutor/a y resto de profesorado en esta tarea - Coordinar las evaluaciones iniciales, elaborar informe sobre la situación inicial del alumno y colaborar en la elaboración de las ACI - Colaborar con el Equipo Directivo en la adscripción al grupo-clase - Colaborar con el Jefe de Estudios, el DO y el tutor/a en el seguimiento de: inmersión lingüística, refuerzo del castellano, refuerzo de aprendizajes - Mantener contacto fluido con el tutor/a y la familia - Informar sobre recursos, servicios, materiales de apoyo, aulas de refuerzo de español, mediadores interculturales, formación de adultos y otros - Colaborar en la prevención del absentismo escolar del alumnado inmigrante - Participar en seminarios de Educación Intercultural de la zona 	I
Educación Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> - Profesor de alumnos inmigrantes responsable de la Educación Intercultural del Centro (junto con el educador social) - Objetivos del protocolo de acogida relacionados con la E. Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> • “Promover el desarrollo de actividades lingüísticas y culturales para potenciar la educación intercultural” • “Favorecer el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes” • “Favorecer la convivencia intercultural en el centro” 	
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Editorial específicas 	N, O

CENTRO 4	
Descripción	<i>Correspondencia Tabla Correspondencia Registro de Categorías</i>
“Hay que partir de que la escolarización del alumnado inmigrante exige desde el principio atención específica, bien por el desconocimiento del idioma, bien por su escasa escolarización anterior, o por su bajos nivel socioeconómico en general, o por su desorientación y diferencias culturales”	
El Plan de Acogida pretende arrojar “soluciones que permitan la progresiva adaptación del alumnado inmigrante-extranjero sin que ello ocasione traumas o inseguridades”	
Recoge una contextualización de la situación socioeconómica de la zona	
Estrategias de coordinación con: <ul style="list-style-type: none"> - EOEP <ul style="list-style-type: none"> • Valoración inicial conjunta • Diseño de un plan de trabajo individualizado • Seguimiento y evaluación - Profesorado <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de todo el profesorado con tutor/a • Planificación de estrategias comunes para enseñanza de la lengua • Aplicación de metodologías de trabajo cooperativo y agrupamientos heterogéneos 	R
Educación Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos del plan de acogida relacionados con la E. Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> • “Aprovechar los momentos educativos y de enriquecimiento mutuo intercultural que aportan las diferentes culturas en el aula” • “Favorecer el clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial de las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio” - Propuesta de actividades para integrar la educación intercultural en la dinámica del aula: <ul style="list-style-type: none"> • Escribir los nombres del alumnado en diferentes lenguas • Comparar textos • Hacer juegos • Aprender canciones • Escuchar música • Probar alimentos • Comparar trajes • Crear un rincón con fotos de diferentes países, textos en diferentes lenguas, saludos. • Crear una biblioteca en el aula con textos escritos en las diferentes lenguas maternas del alumnado y textos sobre los diferentes países de origen 	
Actividades de acogida: <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial por parte del Equipo Directivo, el tutor/a y el profesor/a de compensatoria (recogida de datos) e información general de interés • Demanda de colaboración e implicación en el proceso educativo del alumno/a - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial • Adscripción a grupo-clase • Acogida en el grupo-clase • Medidas educativas - Con el profesorado implicado <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de responsables implicados en el proceso educativo del alumnado 	
Criterios de adscripción a grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> • Edad • Conocimiento del español • Evaluación inicial • NCC • Características de la clase 	D
Estrategia para la acogida del alumno/a en el grupo clase: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de profesorado y compañeros por parte del tutor/a (actividades lúdicas de presentación, murales con datos, bienvenida...) - Facilitación de su ubicación en el aula y el centro por parte del tutor/a - Presentación de espacio físico y servicios básicos del centro - Aclaración de horarios y actividades - Generación de actitudes de aceptación y respeto - Realización de actividades que ayuden a valorarlo (actividades lúdicas acerca de su idioma y procedencia) - Fomento de actividades grupales - Asignación de un compañero para una “tutorización” del alumno/a 	

CENTRO 4	
<p>Estrategias básicas para la comunicación y la facilitación del aprendizaje del idioma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse de que el alumno/a entiende la información básica y de que cuando habla se le escucha • Dirigirse directamente al alumno/a, mirándole a la cara • Hablar con frases claras y estructuras correctas, despacio cuando sea preciso, enfatizando, vocalizando y simplificando la lengua cuando sea preciso • Reforzar la información verbal a través de gestos e imágenes • Facilitar escucha activa y participación del alumno/a • Potenciar actividades orales que exijan interacción • Demostrar comprensión y refuerzo positivo antes los esfuerzos e intentos comunicativos 	G

CENTRO 5	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
<p>“La pluralidad sociocultural tanto de la sociedad en general como de nuestro centro en particular, plantean la necesidad de elaborar un Plan de Acogida al alumnado, en el que se establezcan compromisos compartidos de responsabilidades entre todos los ámbitos educativos y en el que se favorezca la acogida e inserción socio-educativa de este alumnado”</p>	
<p>Educación Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos del plan de acogida relacionados con la E. Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> • “Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los alumnos” • “Implicar a la comunidad educativa para crear un ambiente escolar favorable (...)” • “Implicar al resto de alumnos del centro en la adaptación, facilitando la integración de los recién llegados” 	
<p>Actividades de acogida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial y matriculación (recogida de datos) • Información acerca de la dinámica y servicios del centro por parte del tutor/a • Información acerca de las medidas de atención a la diversidad que van a desarrollarse por parte del tutor/a, de los maestros de educación compensatoria y del EOEP - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Visita a las instalaciones del centro junto con la familia • Presentación al grupo-clase • Evaluación inicial (tutor/a, maestro de inmersión lingüística, maestro de compensatoria) • Intercambio de información (maestro inmersión lingüística, maestro de compensatoria, EOEP) • Traslado de la información • Valoración del alumno/a • Seguimiento • Medidas a adoptar • Mejoras • Realización de la ACI 	R, S
<p>Estrategia para la acogida del alumno/a en el grupo clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de actividades para la presentación del alumnado en el grupo-clase (escribir nombre en su idioma, localizar en un mapa el lugar de origen, hablar de sus costumbres, idioma, formas de vida, fiestas, escuela en su país...) - “Tutorización” por parte de un compañero/a durante las primeras semanas - Potenciación de las habilidades sociales del alumno/a inmigrante para que se sienta competente - Semana multicultural: exposición de materiales, costumbres, idiomas... de todas las procedencias que hay en el centro, con participación de los padres 	
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Editoriales específicas - Dossier de actividades de elaboración propia (maestro de compensatoria) 	N, O
<p>Seguimiento y evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial - Evaluación continua - Evaluación final - Trimestralmente se reflejarán los logros educativos alcanzados y las incidencias significativas - Informe final por ciclos al concluir el curso (pasará a formar parte de la evaluación final) 	L, M

CENTRO 6	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
Recoge información sobre el contexto social de la zona y del contexto escolar	
Educación Intercultural: - Objetivos del plan de acogida relacionados con la E. Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> • “(...) desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico” • “Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios” • Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales (...) para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales” 	
Actividades de acogida: <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Recibimiento (presentación, entrevista inicial, matriculación y recogida de datos, información general de interés, visita guiada, demanda de colaboración en el proceso educativo del alumno/a) por parte del Equipo Directivo, el tutor/a y el profesor/a de compensatoria • Información y asesoramiento (sobre recursos, becas y ayudas, trabajo que va a realizar su hijo/a y entrevista sobre trayectoria escolar del alumno/a) por parte del Equipo Directivo, el tutor/a y el profesor/a de compensatoria • Asesoramiento por parte de otras familias (como traductoras, como ayuda para la integración en el centro y el entorno) - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Adscripción al grupo clase y al grupo de apoyo, si corresponde tras la aplicación de una serie de criterios, por parte del tutor/a, el maestro/a de apoyo (ordinario y de compensatoria) • Acogida en el aula y conocimiento de las diferentes culturas, a través de una serie de acciones por parte del tutor • Medidas educativas, para determinar el acceso al currículo, los tipos de refuerzos y las estrategias metodológicas, por parte del maestro/a de apoyo - En el ámbito de la compensación externa <ul style="list-style-type: none"> • Actividades para favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización <ul style="list-style-type: none"> ○ Seguimiento y control del absentismo escolar ○ Visitas a familias (trabajadora social del EOEP) ○ Coordinación con equipos de trabajo social del entorno • Actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumno con necesidades de compensación educativa 	D, R, S
Participación de las familias: <ul style="list-style-type: none"> - Reunión inicial para informar sobre el curso - Encuentros y entrevistas periódicas para promover el intercambio de información entre los padres y el profesorado - Actividades de orientación y asesoramiento a los padres - Búsqueda de implicación en el proceso educativo a través de reuniones individuales y grupales - Relación con la familia para el control del absentismo 	S
Estrategia para la acogida del alumnado en el grupo-clase y en el centro: <ul style="list-style-type: none"> - Presentarle al profesorado y los compañeros por parte del tutor/a - Ayudarle para ubicarse en el aula y visita guiada al centro - Colocar referencias culturales en su idioma, tanto en el aula como en el centro - Fomentar la participación del grupo clase de la cultura del alumno/a a través de actividades (conocer palabras en su idioma, etc.) - Generar en el grupo una actitud de aceptación y respeto - Fomentar actividades grupales - Asignar a un compañero/a para “tutorizarle” - Incorporar alguna actividad referente a su cultura en el Día del Centro o en la Semana Cultural 	
Programas incluidos en la intervención educativa: <ul style="list-style-type: none"> - Programa de desarrollo de habilidades personales y sociales - Programa de desarrollo de hábitos de estudio y mejora del rendimiento académico 	
Criterios para determinar el acceso y selección del alumnado: La Dirección General de Centros Educativos establece el siguiente orden de prioridades para la selección del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja, que presenta desfase escolar significativo: <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado gitano con necesidades de apoyo derivadas de escolarización tardía o irregular y de absentismo escolar 	

CENTRO 6	
<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado inmigrante con necesidades de apoyo derivadas del desconocimiento del castellano, o de la incorporación tardía al sistema educativo español 2. Alumnado que presenta desfase escolar significativo y dificultades de inserción educativa derivadas de situaciones de abandono familiar o de situaciones de marginación 	
Criterios de adscripción a grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> • Edad • Conocimiento del español • Evaluación inicial • NCC • Características de la clase 	D
Estrategias de coordinación con: <ul style="list-style-type: none"> - EOEP <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de criterios para la evaluación inicial • Solicitud de pautas de actuación para alumnos que combinan problemáticas asociadas a su situación de desventaja • Participación en el seguimiento periódico • Elaboración de un documento individual de adaptaciones curriculares que facilite la identificación rápida de prioridades - Servicios Sociales <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de la problemática social de las familias del alumnado • Elaboración de Plan para el control del Absentismo Escolar 	R
Seguimiento y evaluación <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial individualizada (tutor/a, profesor de apoyo de compensatoria, EOEP) - Proceso de seguimiento y evaluación continua (tutor/a, profesorado que imparte docencia al alumno/a, profesor de apoyo de compensatoria, EOEP) - La evaluación del Plan se realizará de forma continuada, formativa y sistemática 	M
Funciones del profesional de apoyo en Compensación Educativa de Inmersión Lingüística: <ul style="list-style-type: none"> - Realizar actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y, en su caso, a la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza - Realizar actividades para favorecer la inserción socioafectiva del alumnado, enmarcadas en el PAT del centro, entre las que deben constar planes de acogida de nuevos alumnos y programas de desarrollo de habilidades sociales - Impulsar y orientar la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo y de los Proyectos Curriculares, conjuntamente con el Claustro, Ciclos o Departamentos en cada caso y Comisión de Coordinación Pedagógica, para que en el ámbito de la atención a la diversidad social y cultural, y de la atención a las necesidades de compensación del alumnado, se recojan actuaciones que hagan posible los principios de interculturalidad y compensación educativa - Colaborar en el diseño y ejecución de modelos organizativos flexibles y adaptados a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro, así como participar en la planificación de actuaciones sobre compensación educativa - Desarrollar, en colaboración con el profesorado del centro, las adaptaciones individuales y/o colectivas necesarias para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, de acuerdo con las medidas de apoyo adoptadas - Dar a conocer a la comunidad educativa lo que supone la Compensación Educativa Intercultural - Colaborar con los equipos docentes, así como con los Servicios Sociales de Apoyo Externo e Interno en la prevención del Absentismo y abandono por parte de la población escolar de máximo riesgo. - Realizar otras actividades que contribuyan a la mejora de la atención a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro 	I
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Adaptados al NCC de cada alumnado para trabajar capacidades básicas, habilidades sociales, hábitos de salud e higiene, técnicas de estudio... de elaboración propia - Aplicación informática "El español es fácil" facilitada por el MEC - Editorial (bibliografía y material manipulativo didáctico) 	N, O

CENTRO 7	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
Características y necesidades educativas especiales de los destinatarios: <ul style="list-style-type: none"> - Características: <ul style="list-style-type: none"> • Tienen necesidades acordes a su edad • En situación de inmersión lingüística (en la mayoría de los casos) • Tienen motivación hacia el aprendizaje de la lengua de acogida si la desconocen y es considerada lengua de prestigio; si por el contrario se considera lengua de una sociedad y cultura que explota al inmigrante se establece una gran distancia psicológica y el aprendizaje genera ansiedad 	C

CENTRO 7	
<ul style="list-style-type: none"> • Constante movilidad del colectivo inmigrante y consecuente falta de continuidad, lo que hace necesarios cursos intensivos, muy concentrados en el tiempo (no más de un trimestre) • Continua incorporación de estudiantes a lo largo del curso, por lo que resultan necesarios los materiales cíclicos y de autoaprendizaje • Grupos muy heterogéneos en cuanto a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nivel de formación previa ○ Nacionalidad, lengua, cultura y creencias ○ Estilos de aprendizaje ○ Nivel de dominio del español ○ Planes de futuro ○ Condiciones económicas - Necesidades Educativas Especiales: <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir la competencia curricular del nivel • Adaptarse al nuevo contexto escolar (personas, hábitos, procedimientos, actitudes) • Conocer la cultura y las tradiciones de la sociedad del país de acogida • Solicitar ayuda para compensar las posibles dificultades económicas • Sentirse acogido, aceptado y respetado • Ser motivado hacia el aprendizaje de nuevas situaciones o posibles dificultades por parte del profesorado • Aprender la lengua oficial de la Comunidad Autónoma para poder acceder a la rutina escolar 	
Actuaciones del proceso de escolarización: <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Matriculación • Entrevista (recogida de información) - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial • Apoyo desde el "Aula de español para el alumnado extranjero" • Explicación del funcionamiento del centro (normas, espacios, organización, profesorado y compañeros/as) 	
Educación Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos del plan de acogida relacionados con la E. Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> • "Favorecer en el centro un clima de convivencia, respeto y tolerancia, potenciando los valores que la multiculturalidad aporta a toda la comunidad escolar" 	
Principios de actuación <ul style="list-style-type: none"> - Globalización - Enseñanza del español como segunda lengua (hablar, leer, escribir, reflexionar) - Coordinación de las actuaciones por parte del DO (convergencia) - Medidas ordinarias y extraordinarias durante la escolarización (ley de escolarización) - Atención a la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa y de integración - Integración social - Interculturalidad - Tutoría y Orientación (itinerarios curriculares) 	K
Pautas metodológicas comunes a todo el profesorado para facilitar el aprendizaje del idioma por parte del alumnado de incorporación tardía (IT)	G

CENTRO 8	
Descripción	<i>Correspondencia Registro de Categorías</i>
A través de este programa "se trata ante todo de que el alumnado inmigrante y sus familias perciban al llegar al Centro que se les acoge sin ponerles trabas y además se les da protagonismo y se valora su presencia como enriquecedora para toda la comunidad escolar"	
"Actividades de acogida": <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de matriculación (hoja informativa traducida) • Bienvenida y recepción (equipo directivo) • Entrevista inicial (explicación funcionamiento del centro, demanda de colaboración) • Vista por las instalaciones del centro guiada por la profesora de atención al alumnado extranjero - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación en el aula a través del tutor/a • Realización en el aula de múltiples actividades con todo el grupo • Ofrecer protagonismo al alumno/a para que pueda enseñar aspectos referentes a su idioma y cultura al grupo • Evaluación inicial 	R
Actividades concretas de acogida en el aula: <ul style="list-style-type: none"> - Localizar su país de procedencia - Buscar su ciudad natal 	

CENTRO 8	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender sobre sus costumbres, clima, fiestas, alimentación, etc. - Elaborar la bandera de su país para colocarla en el rincón destinado a ello - Localizar en Internet páginas sobre su país - Comparar celebraciones y costumbres de su país y de España a lo largo del curso 	
Recibido asesoramiento por parte del EOEP	R
Evaluación inicial con asesoramiento de EOEP e intervención del tutor/a y el profesor/a de atención al alumnado inmigrante bajo la coordinación de la jefatura e estudios: <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de alfabetización y/o compensación educativa en las áreas instrumentales 	E

CENTRO 9	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
Pueden diferenciarse claramente dos documentos <ul style="list-style-type: none"> - Protocolo de Acogida para Alumnado Inmigrante - Proyecto de Enseñanza e Integración de Inmigrantes 	
El objetivo último del Plan de Acogida es "la integración plural de todos los actores escolares en su contexto sociocultural. (...) integrar al alumno en la dinámica escolar"	
Actividades de Acogida: <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Acogida y matriculación (para ello son recibidos e informados por el Equipo Directivo) • Información sobre el funcionamiento del centro (si no conocen el idioma se recurre a un idioma que entiendan, a la figura del mediador intercultural si lo hay, o a algún padre o madre que quiera colaborar como traductor) • Entrevista con el/la tutor/a para obtener información y para solicitar colaboración en el proceso de acogida y escolarización - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial (EOEP, tutor/a, maestro/a de compensatoria) • Adscripción al grupo-clase • Acogida del alumno/a en el grupo-clase - En el ámbito de la compensación externa <ul style="list-style-type: none"> • Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> ○ Asistencia a AAFCC de la tarde ○ Asistencia a excursiones y salidas fuera del centro ○ Becas-Ayudas para sufragar gastos de material escolar • Con los padres <ul style="list-style-type: none"> ○ Mediación cultural ○ Charlas coloquios con pediatras del Centro de Salud sobre "Higiene, alimentación y asistencia sanitaria" ○ Incluir actividades en su propia lengua ○ Transmitir comunicaciones referidas a asistencia médicas desde el Centro de Salud ○ Mantener estrecha relación con las organizaciones de la localidad que trabajan con ellos: Cruz Roja, Plataforma de Inmigrantes, Cáritas, parroquia, Oficina de Atención al Inmigrante, Servicios Sociales de Base del Ayuntamiento 	C, E, D, R, U
Criterios de adscripción a grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> • Alumnado con NEE de cada grupo del mismo nivel • Alumnado extranjero de cada grupo del mismo nivel • Alumnado con problemas de conducta... • Alumnado con dificultades de aprendizaje • Número de matrícula • Evaluación inicial • NCC 	D
Pautas de actuación para la acogida del alumnado en el grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la llegada del nuevo/a alumno/a al resto de la clase y localización del país en mapa, por parte del tutor - Presentación del alumno/a al grupo clase el día de su incorporación por parte del tutor/a acompañado del Director/a y del maestro/a especialista - Acompañamiento – "tutorización" del nuevo compañero/a por parte de dos alumnos/as durante los dos o tres primeras semanas - Potenciación de la cooperación por parte de todos de todos los compañeros - Información sobre las normas de convivencia del centro y funcionamiento de la clase - Potenciación de habilidades personales del nuevo compañero/a (para reforzar su autoestima...) - Asignación de responsabilidades en el grupo - Favorecimiento de la comunicación entre todo el grupo mediante el trabajo en grupos y dinámicas (PAT) - Planificación del horario de apoyos curriculares y lingüísticos y conocimiento por parte 	

CENTRO 9	
del alumno/a <ul style="list-style-type: none"> - El tutor/a ha de convertirse en referente del alumno/a y a quien debe acudir siempre que tenga alguna duda o dificultad - Dar a conocer las instalaciones del centro en compañía de un grupo de alumnos/as del aula que le vayan mostrando los espacios más representativos - Visita al aula de Compensación Educativa y presentación de su profesor/a; explicación de lo que va a hacer allí. - Horario de asistencia al aula de Compensación Educativa - Entrega de listado de material escolar traducido - Información de horario de entrada y salida, así como puerta de acceso - Normas e uso de transporte escolar y comedor (si procede) 	
Pautas de actuación para la acogida a los padres: <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la cumplimentación de la documentación para la escolarización - Informar de los servicios complementarios del centro (transporte, comedor) - Traducción de los documentos informativos del centro - Reuniones grupales para tratar temas de interés: atención educativa que se va a ofrecer a sus hijos, sistema educativo español, plan de enseñanza-aprendizaje-evaluación, "Boletín de Información a las Familias", boletín de notas... - Información sobre Becas y Ayudas para libros - Intermediación entre el centro de salud y las familias (plan de vacunaciones...) 	S
Evaluación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de escolarización anterior - Habilidades manipulativas - Nivel de competencia lingüística - Nivel de matemáticas 	
Se recogen criterios comunes de organización y funcionamiento del aula ordinaria cuando en ella se ha producido la acogida de "alumnado extranjero"	G
Se recoge un protocolo y registro de observaciones contemplado como un documento abierto y flexible que recoja información relevante sobre: <ul style="list-style-type: none"> - El alumno/a - La familia - Las expectativas de la familia y el alumno/a sobre el centro - La situación de aprendizaje de partida y las posibilidades - La adaptación al centro y al grupo de referencia - La evolución personal y grupal - Una propuesta general de trabajo 	C
Nivel curricular del alumno contemplado: <ul style="list-style-type: none"> - Mismo nivel que el grupo de referencia: no precisa atención especial - Nivel por debajo del grupo de referencia, pero no significativo: sólo precisa apoyo/refuerzo por parte del profesorado con tiempos disponibles para ello - Nivel muy por debajo del grupo de referencia: aula de Compensación Educativa 	K
Seguimiento y control del absentismo escolar <ul style="list-style-type: none"> - "La asistencia de estos alumnos generalmente es buena y sólo está condicionada por los desplazamientos del padre por razones laborales a otras zonas de España o incluso al mismo país de origen durante algunas temporadas, que suelen coincidir con la celebración del Ramadán" 	T
Durante la clase de religión se trabaja con el alumnado de origen extranjero educación en valores	C
Características de la elaboración de adaptaciones curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Se parte del apartado de "Atención a la Diversidad" contemplado en el PEC - Son Significativas y Grupales - Elaboración de una AC Grupal para cada uno de los niveles en los que previamente se ha agrupado al alumnado que ha de recibir la atención específica (respetando sus peculiaridades individuales) - Para los niveles 0 y 1 se parte del PC de primer ciclo de Primaria - Para los niveles 2 y 3 se parte del PC de segundo ciclo de Primaria 	B, C, Q
Educación Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> - Principios metodológicos interculturales: <ul style="list-style-type: none"> • "Eliminar por parte del profesorado y alumnado prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias (superioridades culturales, utilización generalizada de estereotipos...)" • "Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas y dinámicas que resulten "útiles" para el planteamiento de situaciones reales y cotidianas que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales cotidianas" • "Considerar diferentes maneras de interacción en el aula. Crear un marco interrelacional que favorezca la interrelación entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, las tareas colectivas..." 	
Perfil del profesorado y sobre el que debe formarse: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar formas de pensamiento único - Reconocer ante cualquier fenómeno las concepciones que lo rigen 	U

CENTRO 9	
<ul style="list-style-type: none"> - Incorporar una visión crítica (a quién benefician una visión de los hechos y a quién margina) - Introducir en el estudio de cualquier fenómeno opiniones diferenciadas - Partir de una perspectiva relativista (importancia de la interpretación de la realidad) - Contar con grandes dosis de conciencia social y estar exento de prejuicios 	
Seguimiento y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento individual del alumnado - Criterios, momentos, metodología y técnicas de evaluación concretos - Se contempla evaluación de la acción docente y del programa 	L, M
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Editorial (se contempla listado detallado) - Elaboración propia por parte de los especialistas del DO (cuadernillos de fonemas, tarjetas, láminas, pictogramas, murales...) 	N, O

CENTRO 10	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
El Plan de Acogida “pretende también preparar a todo el alumnado del Centro para comprender, adaptarse y vivir en un entorno multicultural y multilingüe, desarrollando la capacidad de conocer otras perspectivas culturales y la aptitud para criticar constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura, tanto propia como ajena y, a la vez, enriquecerse con todo elemento cultural positivo”	
“Actuaciones de acogida” <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Primera entrevista (acompañados de algún conocido que conozca el idioma si se desconoce) dirigida por un miembro del equipo directivo, seguramente el secretario/a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Información sobre documentación para el proceso de matriculación ○ Información sobre los aspectos básicos que conforman la vida del centro ○ Breve visita al aula y presentación del tutor/a ○ Petición de colaboración con el centro ○ Determinación de la fecha de incorporación del alumno/a al centro y segunda reunión • Segunda entrevista: <ul style="list-style-type: none"> ○ Formalización de la matrícula ○ Recepción del nuevo alumno/a y de su familia por parte del encargado de la acogida para visitar el centro acompañados del tutor/a ○ Una vez incorporado el alumno/a a su aula, entrevista por parte del maestro encargado de la acogida (recogida de información relevante para conocer al alumno/a y a la familia) - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Visita guiada por el centro junto con su familia, acompañados por el profesor encargado de la acogida y el tutor/a • Incorporación al aula junto con el tutor/a • Si el alumno/a es de Infantil, la familia le recogerá una vez finalizada la entrevista; si es de Primaria, permanecerá en el aula el resto de la jornada. • Explicación previa a la llegada del alumno/a al resto del grupo algunos aspectos concretos para una mejor acogida por parte del tutor/a • Presentación del nuevo alumno/a al grupo y desarrollo de diferentes actividades • Asignación de funciones a un alumno/a para la “tutorización” del nuevo compañero/a • Evaluación inicial 	S
Criterios de adscripción: <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrar el número de alumnos/as de las aulas - Evitar concentración en las aulas de alumnos con necesidades educativas especiales - Evitar concentración de alumnado de distintos países 	D
Pautas concretas para la fase de incorporación del alumno/a al aula <ul style="list-style-type: none"> - Cartel de Bienvenida en el idioma del alumno/a - Mapamundi en el que estarán señalados los países de procedencia del alumnado del centro - Fotografía y nombre del alumno se colocarán junto al del resto de alumnado de su misma procedencia (por si siente la necesidad de comunicarse en su lengua durante los primeros días) - Actividades lúdicas que favorezcan la presentación 	
Funciones del “alumno/a tutor” (adaptadas según la edad del mismo/a):	

CENTRO 10	
<ul style="list-style-type: none"> - Evitar aislamiento inicial, sobre todo en los recreos, ayudándole a participar en juegos e invitándole a que enseñe juegos de su país y procurando que no se quede sólo a las entradas y salidas - Presentarlo al resto de compañeros/as y maestros/as - Ayudarle a resolver los problemas iniciales de comunicación - Ayudarle con las tareas escolares - Orientarle sobre aspectos fundamentales del funcionamiento del centro y hábitos de trabajo: material, horarios, asignaturas, aulas... - Colaborar en la enseñanza del castellano (bajo asesoramiento del maestro/a especialista) - Colaborar con el tutor/a comunicándole los problemas que detecte - El alumno/a tutor no debe desatender sus obligaciones académicas; su labor irá desapareciendo a medida que el alumno/a inmigrante se vaya integrando en el centro y en la clase, y vaya adquiriendo la competencia lingüística 	
Evaluación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos escolares - Dominio oral y escrito de las lenguas (si es posible en su lengua materna y en castellano) - Nivel de Matemáticas 	E
Se recoge un protocolo y registro de observaciones contemplado como un documento abierto y flexible que recoja información relevante sobre: <ul style="list-style-type: none"> - El alumno/a - La familia - Las expectativas de la familia y el alumno/a sobre el centro - La situación de aprendizaje de partida y las posibilidades - La adaptación al centro y al grupo de referencia - La evolución personal y grupal - Conocimiento de los condicionantes del proceso migratorio de la familia - Propuesta general de trabajo 	C

CENTRO 11	
Descripción	<i>Correspondencia Registro de Categorías</i>
“No debemos confundir el concepto de integración en un medio social, educativo en este caso, con el de asimilación por parte de ese medio, es decir, la pretensión de introducir al extranjero en la cultura dominante. La integración supone una opción por el respeto a otras culturas distintas a la dominante y la convivencia con otros en condiciones de igualdad, de respeto mutuo y de cooperación en los objetivos de mejora personal y colectiva”	
Actuaciones de acogida <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Primer contacto guiado por el tutor o “tutor de acogida”: <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista inicial (recogida de datos sobre el alumno/a) ○ Información sobre los aspectos básicos de organización y funcionamiento del Centro ○ Información sobre los Servicios Sociales que puedan servir de referencia - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • El tutor/a ha de generar un clima apropiado para la acogida previo a la llegada del alumno/a inmigrante, facilitando el establecimiento de relaciones positivas y afectivas que facilite la comunicación aunque falle el idioma • Presentación del alumno/a en clase por parte del tutor/a • Determinar la ubicación física del alumno en el aula (cerca del profesor, con buena visibilidad, organización en “U” para facilitar interrelaciones) • Desarrollo de diferentes tipos de actividades en el aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades de presentación ○ Actividades de conocimiento y comunicación ○ Actividades de integración y conocimiento de culturas 	
Funciones del “alumno estrella (cotutor)” <ul style="list-style-type: none"> - Compañero de mesa - Acompañamiento en los cambios de clase - Indicar lo que debe hacer (simplificándole las instrucciones del profesor/a) - Acompañarle en el patio, presentarle a sus amigos y favorecer su participación en juegos - Compañero de comedor (si procede) 	
Criterios de descripción <ul style="list-style-type: none"> - Valoración EOEP - Edad - Aprendizajes previos - Conocimiento de la lengua - Escolarización anterior - Desarrollo evolutivo - NCC 	D

CENTRO 11	
- Número de alumnos/as inmigrantes en el aula (para evitar concentración) *Grupo de edad homogéneo favorece la socialización	
Contempla características y tipo de asesoramiento recibido por parte del EOEP	R
Contempla vías de traspaso de la información referente al alumno/a para los diferentes profesionales que van a trabajar con él/ella	I, J
Educación Intercultural: - Objetivo del Plan relacionado con la Educación Intercultural: • “Asumir como Centro los cambios que conlleve la interacción cultural con alumnos procedentes de otros países”	
Evaluación inicial: - Hábitos escolares • De orden y limpieza • De convivencia y relación • De trabajo en el aula - NCC - Competencia lingüística en español • Comprensión y expresión oral • Comprensión y expresión escrita	E
Características del alumnado inmigrante: - Aspectos a contemplar • Escolarización previa • Lengua vehicular • Conocimiento o no de lenguas distintas a la materna • Edad cronológica • Momento de incorporación al centro educativo - Características comunes • Alumnado de escolarización tardía (incorporación a nuestro sistema educativo con posterioridad a la edad obligatoria) • Familias con altas expectativas en la institución escolar como medio para la integración y promoción social de sus hijos/as • Una parte del alumnado extranjero necesita medidas específicas de atención e integración en el medio escolar	C
Establecimiento de características comunes para el discurso docente	G
Evaluación inicial: - Competencia lingüística - Evaluación psicopedagógica (por parte EOEP si presenta desfase curricular significativo) - NCC (por parte de tutor/a y profesorado de apoyo)	E, C
Responsables - “Tutor de acogida” • Su tarea principal es facilitar la escolarización del alumnado inmigrante tomando el rol de referente para el alumno/a desde el primer momento y mientras se produce la integración en el centro • Puede ser el propio tutor/a o cualquier otro profesor con mayor flexibilidad en el horario • Tareas: ○ Enseñar el centro y su funcionamiento ○ Enseñar el centro a la familia ○ Ayudar con la comunicación al principio ○ Servir de mediador entre el Centro y la familia en un principio ○ Explicar a la familia el funcionamiento del Centro en particular y del Sistema Educativo en general ○ Establecer cauces de coordinación con el profesorado - Equipo Directivo • Garantizará la adecuada integración del alumnado inmigrante guiando y coordinando los esfuerzos de la comunidad educativa en la reorganización del centro - Tutor/a • Referentes directos del alumnado inmigrante en su grupo • Tareas: ○ Favorecerán el clima de acogida e integración en el aula ○ Detectarán y solucionarán problemas de relación con compañeros ○ Potenciarán la relación con las familias ○ Programarán actividades de tutoría que fomenten el respeto por la cultura - Equipos de ciclo • Realizarán materiales para el plan de acogida y los refuerzos • Elaborarán adaptaciones curriculares • Plantearán actividades complementarias encaminadas hacia la interculturalidad	J

CENTRO 12	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
Educación Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos relacionados con la E. Intercultural <ul style="list-style-type: none"> • “Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico” • “Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social” • “Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja” 	

CENTRO 14	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
Actuaciones de acogida: <ul style="list-style-type: none"> - Derivación desde Secretaría al DO - Recepción y presentación del centro a la familia y al alumno/a (DO) - Evaluación inicial: NCL y NCC (Departamentos implicados) - Presentación del tutor/a - Elaboración de un informe para el profesorado 	
Aspectos a tener en cuenta con al alumnado inmigrante: <ul style="list-style-type: none"> - Los padres no conocen el sistema educativo español - La escuela es vista como un instrumento de poder por muchas familias inmigrantes y determinados colectivos - Los padres del alumnado inmigrante tienen otros horarios y calendarios. Procurar respetarlos y contemplarlos - Muchos padres no participan en el Centro (Día del Centro, reuniones de padres...) porque no entienden que determinadas actividades didácticas forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje (les suelen parecer exclusivamente lúdicas) - Los padres del alumnado inmigrante dan por hecho que los profesores son autónomos en su trabajo y que no deben inmiscuirse en su trabajo (por lo que no tiene sentido participar) - No preguntar al alumnado o a su familia por su trabajo o por detalles de su familia ya que para muchas culturas forma parte de su intimidad 	

CENTRO 16	
Descripción	Correspondencia Registro de Categorías
Se recoge una breve contextualización sociocultural del centro	
Educación Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos del programa relacionados con la E. Intercultural: <ul style="list-style-type: none"> • Promover la formación e innovación sobre educación intercultural • Impulsar momentos educativos de enriquecimiento intercultural en el aula • Promover actitudes que eviten la discriminación por razones de cultura • Destacar los aspectos de enriquecimiento cultural en la relación centro-familia - Actividades relacionadas con el desarrollo de la igualdad: <ul style="list-style-type: none"> • Juegos, competiciones deportivas, actividades lúdicas... que con carácter voluntario, el centro u otras entidades o instituciones locales (ayuntamientos, casa de la juventud, federaciones, AMPAS...) organicen • Clases de español para los alumnos y familias por iniciativa del AMPA • Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) 	S, R
Necesidades educativas detectadas <ul style="list-style-type: none"> - Lingüísticas (desconocimiento de la lengua vehicular) - Curriculares (diferencias en los saberes instrumentales) - Tutoriales (integración en el ámbito escolar y social por la diferencias de normas, costumbres...) 	C
Se refleja el papel que cada uno de los componentes de la comunidad educativa ha de tener en la atención al alumnado inmigrante y su familia, estableciendo claramente sus funciones. Así, se recogen: <ul style="list-style-type: none"> - El Centro - El Equipo Directivo - El Orientador/a 	I, J

CENTRO 16	
<ul style="list-style-type: none"> - El Educador Social - El profesorado - Los Tutores - La Comisión de Coordinación Pedagógica 	
<p>Actuaciones de acogida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el proceso de matriculación (E. Directivo) • Informar sobre funcionamiento del Centro (E. Directivo) • Informar sobre AMPA (E. Directivo) • Presentación del tutor/a • Entrevista con la familia (en caso de resultar necesario intérprete se contactará con otra familia del mismo país de origen) (E. Social) • Derivación al Orientador/a (E. Social) • Informe e identificación de necesidades (Orientador/a) • Información a la familia sobre posibles medidas a adoptar (apoyo/refuerzo, ACI, etc.) (Orientador/a y Profesor/a de apoyo) - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Presentación al grupo el día de su incorporación por parte del tutor/a • Presentación al resto de profesorado por parte del tutor/a • Localizar en un mapa de su lugar de origen y hablar sobre su idioma, costumbres... • Participación en actividades grupales donde pueda demostrar sus habilidades • "Tutorización" por parte de otro/a compañero/a durante las primeras semanas • Evaluación inicial 	S
<p>Evaluación inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia español - Competencia curricular 	
<p>Criterios de adscripción al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterio de edad y no de nivel de conocimiento de español. Si se considera necesario adscribirlo a un nivel inferior, no debe haber más de un año de diferencia - Características de la clase: grupo poco numeroso de ambiente cordial y agradable - No incluir un número elevado de "alumnos inmigrantes" en una misma clase - No colocar un grupo de inmigrantes del mismo país en una misma aula - Flexibilidad 	D
<p>Se establecen una serie de pautas comunes del discurso docente para fomentar el aprendizaje de la lengua del alumnado inmigrante para que sean adoptadas por todo el profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el ritmo del discurso - Utilizar frases simples - Completar el mensaje con el lenguaje gestual - Repetir el mensaje - Hacer pausas - Tener cuidado con la pronunciación - Exagerar la entonación - Simplificar el vocabulario - Simplificar la gramática - Modificar el discurso - A medida que el alumno vaya progresando e incorporando la expresión oral es fundamental orientar y corregir su expresión 	G
<p>Adaptación de criterios y procedimientos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial - Evaluación en diferentes situaciones de aprendizaje - Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación variados - Introducir en la práctica educativa la autoevaluación y la evaluación entre compañeros 	L

CENTRO 17	
Descripción	<i>Correspondencia Registro de Categorías</i>
<p>El Plan de Acogida "no debe convertirse en un programa paralelo sino integrarse en la actividad ordinaria del centro (Proyecto Educativo, Plan de Atención a la Diversidad y Plan de Acción Tutorial), de manera que la compensación educativa forme parte de la actividad curricular y se utilice como un recurso más para atender a la diversidad"</p>	
<p>Educación Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos relacionados con la E. Intercultural <ul style="list-style-type: none"> • "Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa para hacer efectivo el acceso a la educación en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales • "Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas" 	

CENTRO 17	
<ul style="list-style-type: none"> - Principios metodológicos interculturales <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la creación de un ambiente de clase y aprendizaje en base a la confianza mutua, al respeto entre todos. Que sea posible la participación de todos, la comunicación y el diálogo, en un ambiente de distensión, donde también tenga cabida el humor, la fantasía, la risa, etc. • Eliminar, por parte del profesorado y alumnado prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias • Conocer adecuadamente a los alumnos/as, sus necesidades, pero sobre todo sus intereses y posibilidades. Esto facilita una orientación eficiente e individualizada • Partir de los conocimientos y experiencias previas, despertando sus intereses, sus motivaciones para movilizar las consecuencias, energías, esfuerzos • Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas y dinámicas que resulten “útiles” para el planteamiento de situaciones reales y cotidianas que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales cotidianas • Considerar diferentes maneras de interacción en el aula. Crear un marco interrelacional que favorezca la interrelación entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, las tareas colectivas... • Percibir y propiciar la valoración de esfuerzos, de los trabajos realizados, de la práctica de actitudes y comportamientos coherentes con lo trabajado y lo aprendido • Valorar la espontaneidad crítica, la originalidad y creatividad, la autonomía y también la solidaridad, la cooperación, etc. Según las distintas situaciones • Utilizar el medio físico/natural y social como un recurso didáctico inestimable • Como profesores y profesionales, mantener actitudes coherentes entre todos los que vamos a llevar a cabo el proceso de E/A con el grupo de alumnos, buscando la “eficiencia” de los chicos y la nuestra • Diversificar los procesos de comunicación (sistemáticamente): <ul style="list-style-type: none"> ○ Usar materiales y apoyos diversos ○ Planificar distintos itinerarios de actividades de aprendizaje para adquirir un mismo contenido ○ Programar diferentes contenidos para conseguir un mismo objetivo ○ Organizar flexiblemente el aula y los agrupamientos (cuestionarla ante cada proceso de enseñanza-aprendizaje buscando la optimizar esfuerzos) ○ Utilizar técnicas y modalidades de trabajo diversas: práctico, investigación, observación y exposición ○ Diversificar los instrumentos de evaluación: evaluación previa, autoevaluación, coevaluación entre alumnos 	
<p>Funciones del “maestro de apoyo al alumnado inmigrante” según el OFICIO de 9 de septiembre de 2008 de la DG de Calidad y Equidad Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y, en su caso, a la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza - Actividades para favorecer la inserción socioafectiva del alumnado, enmarcadas en el PAT del centro, entre las que deben constar planes de acogida de nuevos alumnos y programas de desarrollo de habilidades sociales - Impulsar y orientar la elaboración seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo y de los Proyectos Curriculares, conjuntamente con el Claustro, Ciclos y CCP, para que en el ámbito de atención a la diversidad social y cultural, y de la atención a las necesidades de compensación educativa del alumnado, recojan actuaciones que hagan posibles los principios de interculturalidad y compensación educativa - Colaborar en el diseño y ejecución de modelos organizativos flexibles y adaptados a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro, así como participar en la planificación de actuaciones sobre compensación educativa - Desarrollar, en colaboración con el profesorado del centro, las adaptaciones individuales y/o colectivas necesarias para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, de acuerdo con las modalidades de apoyo adoptadas - Dar a conocer a la comunidad educativa lo que supone la Compensación Educativa e Intercultural - Colaborar con los equipos docentes, así como con los Servicios Sociales de Apoyo Externo e Interno en la prevención del absentismo y abandono por parte de la población escolar de máximo riesgo <p>Otras actividades que contribuyan a la mejora de la atención a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro</p>	
<p>Se reflejan criterios de asignación tanto de aula de apoyo como de aula ordinaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterios de Asignación de Aula de Apoyo: <ul style="list-style-type: none"> • Aula de Compensatoria: Alumnos con desfase curricular (desventaja sociocultural, minorías étnicas, escolarización irregular – problemas de salud, 	

CENTRO 17	
<p>familias con trabajos de temporada-, incorporación tardía al sistema educativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - NCC - Pertenencia a mismo curso, nivel o ciclo • Aula de Inmigrantes: Alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma y/o desfase curricular: <ul style="list-style-type: none"> - Nivel 0: Desconocimiento total del idioma - Nivel 1: Vocabulario básico y desconocimiento o inicio de lectoescritura - Nivel 2: Mantienen pequeñas conversaciones, pero el nivel de castellano no es funcional para seguir al grupo-clase y la lectoescritura no está afianzada • Posible adscripción de alumnado inmigrante que conoce el idioma al Aula de Compensatoria en función de su NCC <ul style="list-style-type: none"> - Inmigrantes con dificultades de aprendizaje (si es necesario solamente recibirán apoyo ordinario) - Inmigrantes con un curso de desfase curricular - Inmigrantes con dos o más cursos de desfase curricular - Criterios de Asignación de Aula Ordinaria: <ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnos • Número de alumnos con dificultades específicas de apoyo educativo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumnos con necesidades educativas especiales ○ Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje ○ Alumnos con necesidades de compensación educativa <p>(*) La idea es que en todas las clases haya alumnado de estas características</p>	
Contempla un detallado marco legal	
Recoge un análisis del contexto social y educativo completo y funcional (con datos, indicadores y características precisas)	
<p>Características comunes del alumnado inmigrante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente dominio de la lengua española - Escaso nivel de escolarización en su país de origen - Falta de conocimiento de la sociedad española, de nuestra cultura y costumbres y, en muchas ocasiones, de la suya propia - Diversidad de niveles de competencias curriculares, dependiendo principalmente de que hayan estado escolarizados anteriormente en nuestro país. Casi todos los alumnos con desconocimiento del idioma presentan desfase curricular (2 ó más cursos), excepto aquellos que están escolarizados en la Etapa de Educación Infantil y en el Primer Ciclo de Educación Primaria. Sólo una minoría conoce la mecánica lectora, pero no es funcional porque su comprensión es nula - A nivel social: problemas económicos y sociales, aislamiento y desarraigo social, influencia religiosa en el caso del alumnado marroquí... 	C
<p>Perfil del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesor de apoyo al programa de educación compensatoria <ul style="list-style-type: none"> • Minorías étnicas • Incorporación tardía al sistema educativo • Desventaja sociocultural • Escolarización irregular: <ul style="list-style-type: none"> ○ Problemas de salud ○ Familias dedicadas a tareas de temporada o trabajos itinerantes - Profesor de apoyo al alumnado inmigrante <ul style="list-style-type: none"> • Inmigrantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Desconocimiento del idioma ○ Desfase curricular 	
<p>Se trabaja con una gran variedad de medidas ordinarias de atención a la diversidad en torno a los siguientes ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos espaciales (organización espacial) - Recursos materiales - Recursos personales - Aspectos metodológicos (un ejemplo): <ul style="list-style-type: none"> • "Introducir contenidos complementarios para responder a la diversidad del aula (interculturalidad)" 	
<p>Actuaciones de acogida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Recibimiento por parte del Equipo Directivo • Información sobre el funcionamiento del centro • Visita al centro • Presentación de los responsables implicados en el proceso educativo del alumnado • Entrevista personal con el tuto/a • Presentación del Equipo Docente y del maestro de apoyo por parte del tutor/a 	R,S,T

CENTRO 17	
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones trimestrales grupales (reuniones de padres del grupo-clase) • Reuniones grupales con las familias inmigrantes • Entrevista individual con el PTSC • Reuniones individuales con el tutor/a y maestro de compensatoria • Contacto con otras familias (como traductoras y para facilitar el proceso de adaptación) - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Acogida en el aula (por parte de tutor/a y equipo docente) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrada del alumno en el aula y relación con sus compañeros ○ Conocimiento y respeto de las diferentes culturas ○ Cómo enseñar una nueva lengua dentro del aula • Acogida en el centro (por parte de equipo directivo, tutor/a, equipo docente) • Proceso de intervención (por parte de equipo directivo, tutor/a, EOEP, maestros de apoyo a inmigrantes y compensatoria) - De carácter externo <ul style="list-style-type: none"> • Actividades dirigidas a favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización en colaboración con el EOEP: <ul style="list-style-type: none"> ○ Seguimiento y control de absentismo escolar ○ Atención al alumnado perteneciente a familias temporeras ○ Coordinación con equipos de trabajo social el entorno • Actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa • Visitas y excursiones educativas • Actividades de mediación y coordinación con el entorno, como programas socioeducativos y de educación no formal • Coordinación con los IES para facilitar la continuidad de estos alumnos en el sistema educativo <ul style="list-style-type: none"> ○ Reunión EOEP y Orientador IES para entregar Informe Final de Etapa del alumnado de compensatoria y transmitir información relevante sobre el proceso educativo del alumno ○ Reunión de los tutores con los profesores del IES para informar acerca de las características más significativas del proceso educativo del alumno ○ Transmitir los informes de evaluación prescriptivos (Informe Tutorial Final de Etapa) 	

CENTRO 19	
Descripción	<i>Correspondencia Registro de Categorías</i>
<p>Educación Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos relacionados con la E. Intercultural <ul style="list-style-type: none"> • “Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico” • “Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social” • “Impulsar la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja” 	

CENTRO 20	
Descripción	<i>Correspondencia Registro de Categorías</i>
<p>A través de este programa “se trata ante todo de que el alumnado inmigrante y sus familias perciban al llegar al Centro que se les acoge sin ponerles trabas y además se les da protagonismo y se valora su presencia como enriquecedora para toda la comunidad escolar”</p> <p>“Actividades de acogida”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de matriculación (hoja informativa traducida) • Bienvenida y recepción (equipo directivo) • Entrevista inicial (explicación funcionamiento del centro, demanda de colaboración) • Vista por las instalaciones del centro guiada por la profesora de atención al alumnado extranjero 	R

CENTRO 20	
<ul style="list-style-type: none"> - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación en el aula a través del tutor/a • Realización en el aula de múltiples actividades con todo el grupo • Ofrecer protagonismo al alumno/a para que pueda enseñar aspectos referentes a su idioma y cultura al grupo • Evaluación inicial 	
Actividades concretas de acogida en el aula: <ul style="list-style-type: none"> - Localizar su país de procedencia - Buscar su ciudad natal - Aprender sobre sus costumbres, clima, fiestas, alimentación, etc. - Elaborar la bandera de su país para colocarla en el rincón destinado a ello - Localizar en Internet páginas sobre su país - Comparar celebraciones y costumbres de su país y de España a lo largo del curso 	
Recibido asesoramiento por parte del EOEP	R
Evaluación inicial con asesoramiento de EOEP e intervención del tutor/a y el profesor/a de atención al alumnado inmigrante bajo la coordinación de la jefatura e estudios: <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades de alfabetización y/o compensación educativa en las áreas instrumentales 	E

CENTRO 21	
Descripción	<i>Correspondencia Registro de Categorías</i>
Pueden diferenciarse claramente dos documentos <ul style="list-style-type: none"> - Protocolo de Acogida para Alumnado Inmigrante - Proyecto de Enseñanza e Integración de Inmigrantes 	
El objetivo último del Plan de Acogida es "la integración plural de todos los actores escolares en su contexto sociocultural. (...) integrar al alumno en la dinámica escolar"	
Actividades de Acogida: <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Acogida y matriculación (para ello son recibidos e informados por el Equipo Directivo) • Información sobre el funcionamiento del centro (si no conocen el idioma se recurre a un idioma que entiendan, a la figura del mediador intercultural si lo hay, o a algún padre o madre que quiera colaborar como traductor) • Entrevista con el/la tutor/a para obtener información y para solicitar colaboración en el proceso de acogida y escolarización - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial (EOEP, tutor/a, maestro/a de compensatoria) • Adscripción al grupo-clase • Acogida del alumno/a en el grupo-clase - En el ámbito de la compensación externa <ul style="list-style-type: none"> • Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> ○ Asistencia a AAFFCC de la tarde ○ Asistencia a excursiones y salidas fuera del centro ○ Becas-Ayudas para sufragar gastos de material escolar • Con los padres <ul style="list-style-type: none"> ○ Mediación cultural ○ Charlas coloquios con pediatras del Centro de Salud sobre "Higiene, alimentación y asistencia sanitaria" ○ Incluir actividades en su propia lengua ○ Transmitir comunicaciones referidas a asistencia médicas desde el Centro de Salud ○ Mantener estrecha relación con las organizaciones de la localidad que trabajan con ellos: Cruz Roja, Plataforma de Inmigrantes, Cáritas, parroquia, Oficina de Atención al Inmigrante, Servicios Sociales de Base del Ayuntamiento 	C, E, D, R, U
Criterios de adscripción a grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> • Alumnado con NEE de cada grupo del mismo nivel • Alumnado extranjero de cada grupo del mismo nivel • Alumnado con problemas de conducta... • Alumnado con dificultades de aprendizaje • Número de matrícula • Evaluación inicial • NCC 	D
Pautas de actuación para la acogida del alumnado en el grupo-clase: <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la llegada del nuevo/a alumno/a al resto de la clase y localización del país en mapa, por parte del tutor - Presentación del alumno/a al grupo clase el día de su incorporación por parte del tutor/a acompañado del Director/a y del maestro/a especialista - Acompañamiento – "tutorización" del nuevo compañero/a por parte de dos alumnos/as 	

CENTRO 21	
<p>durante los dos o tres primeras semanas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potenciación de la cooperación por parte de todos de todos los compañeros - Información sobre las normas de convivencia del centro y funcionamiento de la clase - Potenciación de habilidades personales del nuevo compañero/a (para reforzar su autoestima...) - Asignación de responsabilidades en el grupo - Favorecimiento de la comunicación entre todo el grupo mediante el trabajo en grupos y dinámicas (PAT) - Planificación del horario de apoyos curriculares y lingüísticos y conocimiento por parte del alumno/a - El tutor/a ha de convertirse en referente del alumno/a y a quien debe acudir siempre que tenga alguna duda o dificultad - Dar a conocer las instalaciones del centro en compañía de un grupo de alumnos/as del aula que le vayan mostrando los espacios más representativos - Visita al aula de Compensación Educativa y presentación de su profesor/a; explicación de lo que va a hacer allí. - Horario de asistencia al aula de Compensación Educativa - Entrega de listado de material escolar traducido - Información de horario de entrada y salida, así como puerta de acceso - Normas e uso de transporte escolar y comedor (si procede) 	
<p>Pautas de actuación para la acogida a los padres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la cumplimentación de la documentación para la escolarización - Informar de los servicios complementarios del centro (transporte, comedor) - Traducción de los documentos informativos del centro - Reuniones grupales para tratar temas de interés: atención educativa que se va a ofrecer a sus hijos, sistema educativo español, plan de enseñanza-aprendizaje-evaluación, "Boletín de Información a las Familias", boletín de notas... - Información sobre Becas y Ayudas para libros - Intermediación entre el centro de salud y las familias (plan de vacunaciones...) 	S
<p>Evaluación inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de escolarización anterior - Habilidades manipulativas - Nivel de competencia lingüística - Nivel de matemáticas 	
<p>Se recogen criterios comunes de organización y funcionamiento del aula ordinaria cuando en ella se ha producido la acogida de "alumnado extranjero"</p>	G
<p>Se recoge un protocolo y registro de observaciones contemplado como un documento abierto y flexible que recoja información relevante sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno/a - La familia - Las expectativas de la familia y el alumno/a sobre el centro - La situación de aprendizaje de partida y las posibilidades - La adaptación al centro y al grupo de referencia - La evolución personal y grupal - Una propuesta general de trabajo 	C
<p>Nivel curricular del alumno contemplado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mismo nivel que el grupo de referencia: no precisa atención especial - Nivel por debajo del grupo de referencia, pero no significativo: sólo precisa apoyo/refuerzo por parte del profesorado con tiempos disponibles para ello - Nivel muy por debajo del grupo de referencia: aula de Compensación Educativa 	K
<p>Seguimiento y control del absentismo escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - "La asistencia de estos alumnos generalmente es buena y sólo está condicionada por los desplazamientos del padre por razones laborales a otras zonas de España o incluso al mismo país de origen durante algunas temporadas, que suelen coincidir con la celebración del Ramadán" 	T
<p>Durante la clase de religión se trabaja con el alumnado de origen extranjero educación en valores</p>	C
<p>Características de la elaboración de adaptaciones curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se parte del apartado de "Atención a la Diversidad" contemplado en el PEC - Son Significativas y Grupales - Elaboración de una AC Grupal para cada uno de los niveles en los que previamente se ha agrupado al alumnado que ha de recibir la atención específica (respetando sus peculiaridades individuales) - Para los niveles 0 y 1 se parte del PC de primer ciclo de Primaria - Para los niveles 2 y 3 se parte del PC de segundo ciclo de Primaria 	B, C, Q
<p>Educación Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios metodológicos interculturales: <ul style="list-style-type: none"> • "Eliminar por parte del profesorado y alumnado prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias (superioridades culturales, utilización generalizada de estereotipos...)" 	

CENTRO 21	
<ul style="list-style-type: none"> • “Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas y dinámicas que resulten “útiles” para el planteamiento de situaciones reales y cotidianas que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales cotidianas” • “Considerar diferentes maneras de interacción en el aula. Crear un marco interrelacional que favorezca la interrelación entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, las tareas colectivas...” 	
Perfil del profesorado y sobre el que debe formarse: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar formas de pensamiento único - Reconocer ante cualquier fenómeno las concepciones que lo rigen - Incorporar una visión crítica (a quién benefician una visión de los hechos y a quién margina) - Introducir en el estudio de cualquier fenómeno opiniones diferenciadas - Partir de una perspectiva relativista (importancia de la interpretación de la realidad) - Contar con grandes dosis de conciencia social y estar exento de prejuicios 	U
Seguimiento y evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento individual del alumnado - Criterios, momentos, metodología y técnicas de evaluación concretos - Se contempla evaluación de la acción docente y del programa 	L, M
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Editorial (se contempla listado detallado) - Elaboración propia por parte de los especialistas del DO (cuadernillos de fonemas, tarjetas, láminas, pictogramas, murales...) 	N, O

CENTRO 22	
Descripción	<i>Correspondencia Registro de Categorías</i>
El Plan de Acogida “pretende también preparar a todo el alumnado del Centro para comprender, adaptarse y vivir en un entorno multicultural y multilingüe, desarrollando la capacidad de conocer otras perspectivas culturales y la aptitud para criticar constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura, tanto propia como ajena y, a la vez, enriquecerse con todo elemento cultural positivo”	
“Actuaciones de acogida” <ul style="list-style-type: none"> - Con la familia <ul style="list-style-type: none"> • Primera entrevista (acompañados de algún conocido que conozca el idioma si se desconoce) dirigida por un miembro del equipo directivo, seguramente el secretario/a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Información sobre documentación para el proceso de matriculación ○ Información sobre los aspectos básicos que conforman la vida del centro ○ Breve visita al aula y presentación del tutor/a ○ Petición de colaboración con el centro ○ Determinación de la fecha de incorporación del alumno/a al centro y segunda reunión • Segunda entrevista: <ul style="list-style-type: none"> ○ Formalización de la matrícula ○ Recepción del nuevo alumno/a y de su familia por parte del encargado de la acogida para visitar el centro acompañados del tutor/a ○ Una vez incorporado el alumno/a a su aula, entrevista por parte del maestro encargado de la acogida (recogida de información relevante para conocer al alumno/a y a la familia) - Con el alumno/a <ul style="list-style-type: none"> • Visita guiada por el centro junto con su familia, acompañados por el profesor encargado de la acogida y el tutor/a • Incorporación al aula junto con el tutor/a • Si el alumno/a es de Infantil, la familia le recogerá una vez finalizada la entrevista; si es de Primaria, permanecerá en el aula el resto de la jornada. • Explicación previa a la llegada del alumno/a al resto del grupo algunos aspectos concretos para una mejor acogida por parte del tutor/a • Presentación del nuevo alumno/a al grupo y desarrollo de diferentes actividades • Asignación de funciones a un alumno/a para la “tutorización” del nuevo compañero/a • Evaluación inicial 	S
Criterios de adscripción: <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrar el número de alumnos/as de las aulas - Evitar concentración en las aulas de alumnos con necesidades educativas especiales - Evitar concentración de alumnado de distintos países 	D

CENTRO 22	
<p>Pautas concretas para la fase de incorporación del alumno/a al aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartel de Bienvenida en el idioma del alumno/a - Mapamundi en el que estarán señalados los países de procedencia del alumnado del centro - Fotografía y nombre del alumno se colocarán junto al del resto de alumnado de su misma procedencia (por si siente la necesidad de comunicarse en su lengua durante los primeros días) - Actividades lúdicas que favorezcan la presentación 	
<p>Funciones del "alumno/a tutor" (adaptadas según la edad del mismo/a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar aislamiento inicial, sobre todo en los recreos, ayudándole a participar en juegos e invitándole a que enseñe juegos de su país y procurando que no se quede sólo a las entradas y salidas - Presentarlo al resto de compañeros/as y maestros/as - Ayudarle a resolver los problemas iniciales de comunicación - Ayudarle con las tareas escolares - Orientarle sobre aspectos fundamentales del funcionamiento del centro y hábitos de trabajo: material, horarios, asignaturas, aulas... - Colaborar en la enseñanza del castellano (bajo asesoramiento del maestro/a especialista) - Colaborar con el tutor/a comunicándole los problemas que detecte - El alumno/a tutor no debe desatender sus obligaciones académicas; su labor irá desapareciendo a medida que el alumno/a inmigrante se vaya integrando en el centro y en la clase, y vaya adquiriendo la competencia lingüística 	
<p>Evaluación inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos escolares - Dominio oral y escrito de las lenguas (si es posible en su lengua materna y en castellano) - Nivel de Matemáticas 	E
<p>Se recoge un protocolo y registro de observaciones contemplado como un documento abierto y flexible que recoja información relevante sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno/a - La familia - Las expectativas de la familia y el alumno/a sobre el centro - La situación de aprendizaje de partida y las posibilidades - La adaptación al centro y al grupo de referencia - La evolución personal y grupal - Conocimiento de los condicionantes del proceso migratorio de la familia - Propuesta general de trabajo 	C

El análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento de categorización se refleja a continuación:

	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	I.	J.	K.
CENTRO EDUCATIVO	Existe un Plan de Acogida-Apoyo sistemático con actualizaciones al inicio del curso y durante todo el curso para recibir al alumnado que se incorpora de forma tardía	Se ubica y contextualiza de forma expresa, aclarando si se integra en el Programa de Atención a la Diversidad y en documentos tales como el PEC, el PCC, la PGA, el Sistema de Gestión de Calidad	Los objetivos diseñados parten del análisis previo de las características de los alumnos	Recoge criterios de adscripción al grupo-clase y de priorización de refuerzos	Se utilizan protocolos para la evaluación inicial y para la adaptación de un programa individualizado	Se da información individualizada al alumnado de origen extranjero acerca del programa que se va a desarrollar y los objetivos de enseñanza-aprendizaje	Se aplican estrategias comunes para el aprendizaje de la lengua en caso de desconocimiento, a través de las diferentes áreas	Se prepara una programación individualizada para el alumnado, principalmente en las áreas instrumentales, con objetivos muy concretos para que él mismo pueda ser consciente de su evolución	Existe coordinación del profesorado para la atención del alumnado inmigrante en aspectos curriculares	Se establece claramente quién determina y cómo las necesidades curriculares del alumnado	Se han determinado criterios sobre los posibles itinerarios curriculares para el alumnado de origen extranjero en caso de ser alumnado con NEE
1.	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO
2.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
3.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
4.	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
5.	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
6.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
7.	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
8.	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ
9.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
10.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ
11.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
12.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
13.	NO										
14.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
15.	NO										
16.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
17.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
18.	NO										
19.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
20.	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ
21.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
22.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ
TOTALES	19 SÍ 3 NO	13 SÍ 6 NO	19 SÍ 0 NO	15 SÍ 4 NO	17 SÍ 2NO	7 SÍ 12 NO	15 SÍ 4 NO	9 SÍ 10 NO	19 SÍ 0 NO	19 SÍ 3 NO	17 SÍ 2 NO

Tabla 72. Categorización Estudio III (1)

	L.	M.	N.	O.	P.	Q.	R.	S.	T.	U.	
CENTRO EDUCATIVO	Hay criterios explícitos sobre la evaluación del alumnado de origen extranjero	Existe un seguimiento personalizado del alumnado con una organización flexible del tiempo	Se plantean materiales didácticos alternativos al libro de texto y las fórmulas convencionales de organización del trabajo en el aula (mapas, libros de imágenes, vídeos, multimedia, etc.)	Se elaboran materiales propios (elaborados por los profesionales del centro) específicos para cada alumno/a	Se plantea una mayor atención a los contenidos más universales y transferibles, entendiendo estos como los más enriquecedores para todos los alumnos	Se planifican adaptaciones curriculares con el fin de responder a las diferencias individuales, capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje teniendo en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos de grupos minoritarios y las propias del currículo escolar	Se da cabida al desarrollo de actuaciones con profesionales externos al centro: EOEP, mediadores interculturales, servicios sociales y ONG	Se recogen actuaciones específicas con las familias	Se incluyen medidas de prevención e intervención de absentismo	Se contemplan acciones formativas para el personal del centro educativo (equipo directivo, equipos docentes, DO, etc.)	TOTALES
1.	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	13 SÍ / 8 NO
2.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	19 SÍ / 2 NO
3.	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	20 SÍ / 1 NO
4.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	16 SÍ / 5 NO
5.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	14 SÍ / 7 NO
6.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	19 SÍ / 2 NO
7.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	14 SÍ / 7 NO
8.	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	10 SÍ / 11 NO
9.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	21 SÍ / 0 NO
10.	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	11 SÍ / 10 NO
11.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	16 SÍ / 5 NO
12.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	12 SÍ / 9 NO
13.											
14.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	8 SÍ / 13 NO
15.											
16.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	17 SÍ / 4 NO
17.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	19 SÍ / 2 NO
18.											
19.	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	12 SÍ / 9 NO
20.	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	10 SÍ / 11 NO
21.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	21 SÍ / 0 NO
22.	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	11 SÍ / 10 NO
TOTAL	8 SÍ 11 NO	17 SÍ 2 NO	15 SÍ 4 NO	13 SÍ 6 NO	7 SÍ 12 NO	14 SÍ 5 NO	15 SÍ 4 NO	15 SÍ 1 NO	6 SÍ 13 NO	5 SÍ 14 NO	

Tabla 73. Categorización Estudio III (2)

Aclaremos antes de ahondar en el análisis que la atribución “NO” en una categoría no implica que en la práctica no se desarrolle esta acción, sino que no queda expresada en el documento que recoge el desarrollo de todas las medidas y actuaciones que conlleva la puesta en marcha de un programa de acogida y/o atención al alumnado inmigrante. Del mismo modo que el hecho de que el centro en sí no cuente con un documento que refleje las actuaciones vinculadas a la educación intercultural que desarrolla, no implica que no se estén llevando a cabo, sino simplemente que no queda constancia en este tipo de formato. En algunos de los modelos utilizados por el profesorado el itinerario curricular (K), los criterios de evaluación (L) y el seguimiento del alumnado (M) son elementos que se incluyen como parte del Documento de Adaptación Curricular Individual (K) del alumnado, por lo que un “NO” en dichos elementos no tiene que implicar que estos aspectos no hayan sido tenidos en cuenta, sino que el documento no hace referencia explícita a ellos. Esta consideración se incluye porque resulta frecuente encontrar estos elementos marcados con “NO”, aun siendo aspectos de suma importancia a la hora de llevar a cabo una intervención educativa y, por supuesto, la planificación de la misma. Si quisiéramos hablar de “buenas prácticas” partiendo de la categorización efectuada, la mayoría de los centros estudiados podrían observarse desde esta perspectiva. Sin embargo, si analizamos pormenorizadamente cada una de las categorías que aquí se señalan encontramos diferencias en la organización y desarrollo del programa en los diferentes centros. Independientemente, resulta un balance positivo el hecho de que la mayor parte de los centros cuente con proyectos que reflejen la mayor parte de los indicadores. Este dato permite, sin duda, ser optimista con respecto a una mejora progresiva de los diferentes programas a partir de la experiencia y la evaluación continua.

4.3.2. Aproximación a un modelo de centro educativo intercultural. Diseño, pautas metodológicas y formación del profesorado

Complementando esta categorización inicial con el fin de describir diferentes opciones de trabajo en contextos multiculturales se han extraído sistemáticamente algunos elementos básicos que nos permitan, además, establecer vinculaciones con los resultados del anterior análisis incluido en el estudio e incluso con los resultados del resto de estudios. Los elementos extraídos se aglutinan en torno a estas tres dimensiones: (A) Aspectos generales del programa relacionados con su diseño: autoría, denominación y terminología empleada, estructura del documento. (B) Modelos y pautas metodológicas de la intervención llevada a cabo, atendiendo a la etapa educativa. (C) Principales medidas de formación del profesorado programadas.

A. Diseño de los programas educativos

ASPECTOS GENERALES. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS			
Centro	AUTORÍA	DENOMINACIÓN Y TERMINOLOGÍA ⁵⁸	ESTRUCTURA
1.	“Maestra de atención a inmigrantes”	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: “Atención a inmigrantes” - Actividades: “Actividades de acogida e integración” - Especialista: “Maestro/a de atención a inmigrantes” - Alumnado: “Alumnado inmigrante” 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de acogida - Medidas curriculares - Metodología - Medidas de control de absentismo - Materiales - Formación del profesorado
2.	“Elaborado por el Claustro y aprobado por el Consejo Escolar”	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: “Programa de Acogida” - Actividades: “Medidas de actuación con el alumnado inmigrante” - Especialista: “Profesor de apoyo al alumnado inmigrante” - Alumnado: “Alumnado inmigrante” 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el acceso y la integración de la población inmigrante en el Sistema Educativo Extremeño <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de acogida • Apoyo a las familias en el momento inicial de la escolarización • Colaboración con otras entidades • Medidas de flexibilización llevadas a cabo • Modelos organizativos y de gestión puestos en marcha • Celebración de jornadas y convivencias interculturales • Talleres específicos: habilidades sociales, resolución de conflictos, programas socioeducativos • Acompañamiento al estudio - Favorecer el control y seguimiento del absentismo escolar entre la población inmigrante <ul style="list-style-type: none"> • Medidas de control y seguimiento • Reuniones de coordinación con otras entidades: Servicios Sociales, Ayuntamientos, etc. • Elaborar materiales didácticos y recursos • Materiales didácticos para trabajar en el aula • Materiales para las familias y comunidades acerca del Sistema Educativo • Formación del propio centro • Participación en proyectos de formación en centro, jornadas y encuentros de formación e

⁵⁸ Otros términos que han aparecido están relacionados con la designación de aula de específica de trabajo; sin embargo, ha decidido no incluirse en la tabla al no hacerse referencia explícita a ella en todos los documentos. Las diferentes denominaciones serían: *aula de español*, *aula de inmersión lingüística*, *aula de inmigrantes*, *aula de compensatoria* y *aula de acogida*. Han sido las diferentes formas de denominar al aula donde el alumnado recibe apoyo fuera de clase.

ASPECTOS GENERALES. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS			
Centro	AUTORÍA	DENOMINACIÓN Y TERMINOLOGÍA ⁵⁸	ESTRUCTURA
			intercambio de experiencias <ul style="list-style-type: none"> Participación en seminarios y grupos de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y material escolar
3.	No se especifica	- Programa: "Protocolo de acogida e integración para alumnado inmigrante" - Actividades: "Proceso de acogida" - Especialista: "PAI: Profesor de Alumnado Inmigrante" - Alumnado: "Alumnado inmigrante"	- Introducción - Destinatarios - Objetivos - Necesidades previas - Fases del proceso de acogida <ul style="list-style-type: none"> Acogida y matriculación Información sobre el funcionamiento y servicios del centro Evaluación inicial Adscripción al grupo-clase Entrevista con el tutor/ Acogida en el grupo-clase Organización y planificación del currículum Organización y funcionamiento de la clase Relación familia-escuela - Profesor de alumnado inmigrante (PAI)
4.	Maestra de apoyo educativo a inmigrantes	- Programa: "Plan de acogida" - Actividades: "Actividades de acogida" - Especialista: "Maestro de apoyo educativo a inmigrantes" - Alumnado: "Alumnado inmigrante-extranjero"	- Justificación - Introducción - Objetivos - Cómo nos organizamos <ul style="list-style-type: none"> Acogida a la familia Acogida al alumnado - Respuesta educativa del centro <ul style="list-style-type: none"> Estrategias de trabajo con el EOEP Estrategias de trabajo con el profesorado Actividades concretas Estrategias de trabajo con el alumno - Seguimiento y evaluación
5.	No se especifica	- Programa: "Plan de Acogida al alumnado inmigrante" - Actividades: "Actuaciones del proceso de escolarización" - Especialista: "Maestro de inmersión lingüística" - Alumnado: "Alumnado inmigrante"	- Introducción - Objetivos - Proceso de escolarización - Evaluación y seguimiento
6.	Maestro de Educación Compensatoria junto con tutores	- Programa: "Programa de Compensación Educativa/Programa de Acogida a alumnado inmigrante" - Actividades: "Actividades de acogida" - Especialista: "Maestro de inmersión lingüística" - Alumnado: "Alumnado inmigrante"	- Introducción - Análisis del contexto social - Análisis del contexto escolar - Objetivos - Metodología, estrategias y acciones educativas - Programación didáctica - Previsión de actividades <ul style="list-style-type: none"> Programa de acogida: <ul style="list-style-type: none"> Acogida a la familia

ASPECTOS GENERALES. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS			
Centro	AUTORÍA	DENOMINACIÓN Y TERMINOLOGÍA ⁵⁸	ESTRUCTURA
			<ul style="list-style-type: none"> ○ Acogida al alumno ● Programa de desarrollo de hábitos de estudio y mejora del rendimiento académico de los alumnos ● Programa de desarrollo de habilidades personales y sociales - Modelos organizativos adoptados para la atención al alumnado <ul style="list-style-type: none"> ● Criterios y procedimientos para determinar el acceso y la selección del alumnado ● Criterios de agrupamiento ● Criterios de organización de los apoyos ● Criterios de organización de los horarios ● Criterios de coordinación externa - Proceso de información a las familias - Criterios y procedimientos para el seguimiento y la evaluación del alumnado - Las funciones del profesor de Educación Compensatoria - Recursos materiales - Evaluación del Plan - Criterios de evaluación en Lengua Castellana en el ámbito oral para el alumnado inmigrante - Criterios de evaluación para el aula de compensatoria
7.	No se especifica	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: "Programa de Atención al alumnado inmigrante" - Actividades: "Actuaciones durante el proceso de escolarización" - Especialista: "maestro de atención al alumnado inmigrante" - Alumnado: "alumnado inmigrante" 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Destinatarios - Necesidades Educativas Especiales de este alumnado - Proceso de escolarización. Actuaciones - Objetivos generales - Principios de actuación - Programación didáctica <ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos ● Contenidos ● Criterios de Evaluación ● Metodología
8.	No se especifica	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: "Programa de Atención al alumnado extranjero/inmigrante" - Actividades: "Actividades de Acogida y Apoyo" - Especialista: "Profesora de atención al alumnado extranjero" - Alumnado: "alumnado inmigrante/extranjero" 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo extremeño <ul style="list-style-type: none"> ● Actividades de Acogida y Apoyo ● Medidas de flexibilización curricular. Modalidades organizativas del apoyo
9.	"Elaborado por el Claustro y aprobado	- Programa: "Protocolo de Acogida para Alumnado Inmigrante" /	<ul style="list-style-type: none"> - Justificación - Protocolo de Acogida para

ASPECTOS GENERALES. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS			
Centro	AUTORÍA	DENOMINACIÓN Y TERMINOLOGÍA ⁵⁸	ESTRUCTURA
	por el Consejo Escolar”	<p>“Proyecto de Enseñanza e Integración de Inmigrantes”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades: “Actividades de Acogida e Integración” - Especialista: “Maestro/a de Educación Compensatoria” - Alumnado: “Alumnado inmigrante” 	<p>Alumnado Inmigrante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acogida y matriculación • Información sobre funcionamiento del centro • Evaluación inicial • Adscripción al grupo clase • Entrevista con el/la tutor/a • Acogida del alumno/a en el grupo clase • Organización y planificación del currículo • Organización y funcionamiento de la clase <ul style="list-style-type: none"> - Protocolo de Observación para Alumnado Inmigrante - Proyecto de Enseñanza e Integración de Inmigrantes <ul style="list-style-type: none"> • Criterios de agrupamientos, horarios, propuestas de enseñanza-aprendizaje • Niveles de enseñanza-aprendizaje • Metodología • Actividades de acogida e integración • Formación del profesorado • Coordinación • Evaluación • Materiales curriculares • Información a las familias
10.	Profesora de Inmersión Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: “Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante” - Actividades: “Actuaciones de Acogida” - Especialista: “Profesor/a de Inmersión Lingüística” - Alumnado: “alumnado inmigrante”/”ANCE” (Alumnado que no conoce el Español) 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Objetivos - Planificación de actuaciones <ul style="list-style-type: none"> • Acogida de la familia en el centro • Acogida del alumno/a <ul style="list-style-type: none"> ○ En el centro ○ En el aula - Adaptaciones metodológicas a tener en cuenta cuando se incorpora un alumno/a inmigrante al aula - Fase de evaluación inicial - Anexos
11.	<p>Asesoramiento directo EOEP</p> <p>Único documento que cita fuentes: “Documento elaborado a partir del:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Plan de Acogida del EOEP de Castuera</i> - <i>Estrategias educativas para la atención al</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: “Plan de Acogida para el Alumnado Inmigrante” - Actividades: “Actuaciones de Acogida” - Especialista: “Profesor/a de Compensatoria” - Alumnado: “Alumnado inmigrante”/”Alumnado extranjero” 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación - Objetivos - Características del alumnado inmigrante - Responsables - Acogida del alumnado en el centro - Acogida del alumnado en el aula - Orientaciones metodológicas - Evaluación del alumnado - Decisiones de intervención didáctica - Anexos

ASPECTOS GENERALES. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS			
Centro	AUTORÍA	DENOMINACIÓN Y TERMINOLOGÍA ⁵⁸	ESTRUCTURA
	<p><i>alumnado inmigrante</i> de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura</p> <p>- <i>Programa para la atención del alumnado inmigrante</i> del Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco</p>		
12.	No se especifica	<p>- Programa: "Plan de Atención a Inmigrantes"</p> <p>- Especialista: "Profesor/a del Plan de Atención a Inmigrantes"</p> <p>- Alumnado: "Alumnado inmigrante"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la situación de partida - Objetivos generales - Organización de los apoyos - Medidas de coordinación - Recursos y espacios - Objetivos de la intervención en alumnos con desconocimiento del castellano y/o desfase curricular - Horario
13.			
14.	Departamento de Orientación	<p>- Programa: "Protocolo de actuación con alumnado que se incorpora al instituto una vez comenzado el curso"</p> <p>- Alumnado: "Alumnado inmigrante"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolo de actuación con alumnos/as que se incorporan al instituto una vez comenzado el curso - Aspectos a tener en cuenta con el alumnado inmigrante
15.			
16.	No se especifica	<p>- Programa: "Programa de Atención al Alumnado Inmigrante"</p> <p>- Actividades: "Actuaciones del proceso de acogida"</p> <p>- Especialista: "Profesor/a de apoyo"</p> <p>- Alumnado: "Alumnado inmigrante"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - ¿Qué es un Plan de Acogida? <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación • Objetivos - Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades educativas detectadas • El papel de los distintos componentes de la comunidad educativa en la atención al alumnado inmigrante - Proceso de acogida - Atención a las necesidades educativas del alumnado inmigrante <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos a tener en cuenta • Criterios para la adscripción al grupo • Agrupamientos • Metodología • Características formales del discurso docente

ASPECTOS GENERALES. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS			
Centro	AUTORÍA	DENOMINACIÓN Y TERMINOLOGÍA ⁵⁸	ESTRUCTURA
			<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de los criterios y procedimientos de evaluación • Actividades - Decisión y organización de la respuesta educativa <ul style="list-style-type: none"> • Programa de inmersión lingüística • Adaptación curricular y refuerzo educativo - Anexos <ul style="list-style-type: none"> • Información básica sobre el alumno • Evaluación inicial: competencia español • Evaluación inicial: niveles comunes de referencia • Plan de intervención individual
17.	No se especifica	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: "Plan de Acogida al Alumnado Inmigrante" - Actividades: "Estrategias de Actuación" - Especialista: "Maestro/a de apoyo al alumnado inmigrante" - Alumnado: "Alumnado inmigrante" 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Justificación legal - Análisis del contexto social y educativo - Necesidades detectadas - Objetivos que se pretenden alcanzar <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos Generales • Objetivos Específicos - Principios metodológicos <ul style="list-style-type: none"> • Principios generales de actuación • Principios metodológicos generales • Principios metodológicos interculturales - Recursos personales <ul style="list-style-type: none"> • Perfil del alumnado • Funciones de los diferentes profesionales • Mecanismos de coordinación - Modelos organizativos <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de intervención • Organización de los apoyos específicos • Medidas organizativas en el aula-clase - Actuaciones de Compensación Educativa <ul style="list-style-type: none"> • A nivel interno • A nivel externo - Criterios y procedimientos de evaluación del programa
18.			
19.	No se especifica	<ul style="list-style-type: none"> - Programa: "Plan de Atención a Inmigrantes" - Especialista: "Profesor/a del Plan de Atención a Inmigrantes" 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la situación de partida - Objetivos generales - Organización de los apoyos - Medidas de coordinación

ASPECTOS GENERALES. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS			
Centro	AUTORÍA	DENOMINACIÓN Y TERMINOLOGÍA ⁵⁸	ESTRUCTURA
		- Alumnado: "Alumnado inmigrante"	- Recursos y espacios - Objetivos de la intervención en alumnos con desconocimiento del castellano y/o desfase curricular - Horario
20.	Profesora de apoyo al alumnado inmigrante	- Programa: "Plan de Atención al Alumnado inmigrante" - Especialista: "Profesor/a Apoyo al Alumnado Inmigrante" - Alumnado: "alumnado inmigrante"	<i>Sólo se cuenta para el análisis con los anexos:</i> - Modelo de ACI - Prueba de Nivel de Español - Materiales didácticos - Listado de materiales y recursos
21.	No se especifica	- Programa: "Programa de Atención al alumnado extranjero/inmigrante" - Actividades: "Actividades de Acogida y Apoyo" - Especialista: "Profesora de atención al alumnado extranjero" - Alumnado: "alumnado inmigrante/extranjero"	- Acceso e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo extremeño • Actividades de Acogida y Apoyo • Medidas de flexibilización curricular. Modalidades organizativas del apoyo
22.	Profesora de Inmersión Lingüística	- Programa: "Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante" - Actividades: "Actuaciones de Acogida" - Especialista: "Profesor/a de Inmersión Lingüística" - Alumnado: "alumnado inmigrante"/"ANCE" (Alumnado que no conoce el Español)	- Introducción - Objetivos - Planificación de actuaciones • Acogida de la familia en el centro • Acogida del alumno/a ○ En el centro ○ En el aula - Adaptaciones metodológicas a tener en cuenta cuando se incorpora un alumno/a inmigrante al aula - Fase de evaluación inicial - Anexos

Tabla 74. Categorización. Aspectos generales del programa

B) Modelos y pautas metodológicas de la intervención

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
1.	- Dentro del aula - Centrada en la competencia lingüística oral - 3-4 años: 4 sesiones semanales Sesiones de 30' Contenido: vocabulario básico de la clase, órdenes cotidianas, estructuras sintácticas básicas - 5 años: 4 sesiones semanales Sesiones de 45' Contenido: vocabulario,	- Fuera del aula - Intervención individual o grupal - 4 sesiones semanales - Sesiones de 1 hora - Criterios: Respetar la participación del alumno en áreas que favorezcan su integración y socialización - Contenidos: Competencia lingüística oral y escrita Adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales	

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
	centros de interés	básicos	
2.			<ul style="list-style-type: none"> - Fuera del aula - Intervención grupal, según nivel de conocimiento del idioma - De 3 a 5 sesiones semanales de 1 hora - Criterios: Respetar la participación del alumno en áreas que favorezcan su integración y socialización - Modalidades: <ul style="list-style-type: none"> <u>Si desconoce total o parcialmente el idioma:</u> Inclusión en <i>Programa de Inmersión Lingüística</i> <u>Si tiene un nivel medio-alto de dominio del idioma y desfase curricular:</u> Adaptación curricular individualizada o Refuerzo educativo (dependiendo del tipo de desfase) Se reservan sesiones para trabajar la competencia social en colaboración con la educadora social - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> Enseñanza del idioma Hábitos de estudio Ayuda con deberes Apoyo en las materias que presenten mayor dificultad
3.			<ul style="list-style-type: none"> - Fuera del aula - Individual o grupal - Contenidos de la inmersión lingüística: <ul style="list-style-type: none"> Vocabulario básico Vocabulario específico de cada área curricular - Modalidades: <ul style="list-style-type: none"> <u>Nivel 1. Inmersión Lingüística</u> - <u>Alumnado:</u> Recién incorporado Nivel nulo o muy bajo de competencia lingüística en español - <u>Horario:</u> 10-15 horas de español Resto del horario con su grupo, respetando su participación en materias que puedan beneficiar su integración y socialización - <u>Permanencia</u> No más de un trimestre <u>Nivel 2. Inmersión Lingüística y Acceso al Currículo</u>

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
			<p>- Alumnado: De lengua materna diferente a la española que ha superado el Nivel1 Que ha adquirido unas competencias comunicativas básicas en español</p> <p>- Horario: 6-7 horas de español 3-4 horas área sociolingüística 3-4 horas área científico-técnica Resto del horario con su grupo, respetando su participación en materias que puedan beneficiar su integración y socialización</p> <p>- Permanencia No más de dos trimestre</p> <p><u>Nivel 3. Refuerzo Educativo y Acceso al Currículo</u></p> <p>- Alumnado: De lengua materna diferente a la española que ha superado el Nivel1 y 2 Que presenta carencias en las áreas instrumentales básicas Que presenta dificultades de acceso al currículo ordinario</p> <p>- Horario: 3 horas de español 6 horas área sociolingüística 6 horas área científico-técnica Resto del horario con su grupo, respetando su participación en materias que puedan beneficiar su integración y socialización</p> <p>- Permanencia No más de tres trimestres</p>
4.	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del aula - Fuera del aula si existe un gran número de alumnos con el mismo nivel de competencia comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del aula - Fuera del aula: inmersión lingüística si el alumno/a presenta desfase importante con respecto al grupo-clase - Intervención grupal, teniendo en cuenta: NCL, NCC y procedencia cultural del alumno/a - Horario (criterios): Respetar la participación del alumno en áreas que favorezcan su integración y socialización Se trabajará fuera del aula sólo en el horario de las 	

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
		instrumentales y, si se considera preciso, de Conocimiento del Medio	
5.	Situaciones establecidas de intervención: - Conocimiento del español: <ul style="list-style-type: none"> • Sin desfase curricular: escolarización normalizada • Con desfase curricular: compensación educativa - Desconocimiento del español: <ul style="list-style-type: none"> • Sin desfase curricular: inmersión lingüística • Con desfase curricular: compensación educativa e inmersión lingüística 		
6.	- Dentro del aula	- Fuera del aula - 3 -4 sesiones semanales - Sesiones de 40-60' - Horario (criterios): Durante las áreas instrumentales Respetar la participación del alumno en áreas que favorezcan su integración y socialización - Contenidos: Programaciones didácticas de lengua y matemáticas Programación didáctica de competencia lingüística	
7.			- Fuera del aula - Intervención grupal - Modalidades <u>Inmersión lingüística</u> 5 sesiones semanales Sesiones de 1 hora <u>Apoyo en el Área de Lengua</u> De 5 a 2 sesiones semanales Sesiones de 1 hora
8.	- Dentro del aula - Intervención de carácter lúdico	- Fuera del aula - Intervención en grupos flexibles - Modalidades: alfabetización y/o compensación educativa en las áreas instrumentales - Contenido: ligados a los aprendizajes instrumentales	
9.	- Dentro del aula - 3 sesiones semanales - Modalidad: <u>Apoyo lingüístico</u> Sesiones de 30' Intervención grupos reducidos - Contenidos: los mismos del resto del grupo: hábitos lectoescritores, adquisición del lenguaje en el plano oral - Criterios de ayuda: Ayuda individualizada (tutor/a, profesora	- Dentro del aula (si es posible) en primer ciclo - Fuera del aula segundo y tercer ciclo - Modalidades: <u>Apoyo lingüístico</u> 3 sesiones semana Sesiones de 30' Intervención grupos reducidos Contenidos: - Vocabulario básico de relación y comunicación - Vocabulario específico	

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
	compensatoria), interacción grupo-clase	<p>de cada área</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructuras de conversación elementales - Estructuras de comprensión que faciliten el seguimiento de las distintas áreas <p>Nivel 0: Desconocimiento total de Lengua Castellana y Matemáticas <i>Contenidos:</i> lectoescritura, lenguaje oral básico, iniciación a las operaciones básicas de cálculo, numeración hasta 99</p> <p>Nivel 1: Nivel comunicativo elemental y vocabulario muy básico. <i>Contenidos:</i> consolidación del proceso lectoescritor, ampliación de operaciones de cálculo, numeración hasta 999</p> <p>Nivel 2: Nivel comunicativo elemental y vocabulario básico. Reconocen la mayoría de fonemas, son capaces de escribir palabras y textos sencillos. <i>Contenidos:</i> comprensión lectora, expresión escrita, sumas y restas con y sin llevada, multiplicación por varias cifras y división por una cifra</p> <p>Nivel 3: Comprenden y expresan textos sencillos utilizando un vocabulario asequible. Son capaces de participar en diálogos y conversaciones espontáneas. Elaboran textos escritos. <i>Contenidos:</i> adaptación de los contenidos del grupo de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterios para la elaboración de los grupos de compensatoria: Grupos con parecido número de alumnos/as NCC semejante Mismo nivel o ciclo Respetar la participación del alumno en áreas que 	

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
		favorezcan su integración y socialización - Sesiones diarias de 1 hora - Flexibilización a medida que se produce la evolución	
10.	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades: <ul style="list-style-type: none"> • Alumnado con desconocimiento de la lengua castellana: máximo tiempo posible dedicado a la enseñanza de la lengua respetando las actividades en las que pueda participar junto al grupo-clase • Alumnado con o sin desconocimiento de la lengua castellana y con desfase curricular: adaptación del currículo en las áreas instrumentales y compensación educativa 		
11.	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del aula - (excepcionalmente fuera) - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Órdenes cotidianas del aula • Vocabulario que los compañeros ya conocen • Estructuras básicas de comunicación • Vocabulario de centros de interés 	<p>Primer Ciclo de Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dentro y fuera del aula - Intervención individual o grupal - 4-5 sesiones semanales fuera del aula - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Mismo método de lectoescritura del aula (o de un nivel inferior) • Vocabulario básico de los centros de interés <p>Segundo y Tercer Ciclo de Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dentro y fuera del aula - Intervención individual o grupal - 4-5 sesiones semanales fuera del aula - Refuerzo y programación individual - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes previos a la lectoescritura • Lectoescritura • Lenguaje oral, vocabulario y estructuras • Matemáticas - Modalidades: <p>Necesidades Educativas Lingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de inmersión lingüística <p>Necesidades Educativas Curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significativas: Educación Compensatoria con Adaptación Curricular • No significativas: Educación Compensatoria con Refuerzo Educativo 	
12.	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Fuera del aula - Intervención grupal - 3-6 sesiones semanales - Sesiones de 45-60' 	

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
		<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística social básica • Desarrollo de hábitos escolares adaptativos • Desarrollo de habilidades sociales básicas • Competencias en las áreas instrumentales - Modalidades: <ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del idioma • Desconocimiento del idioma y desfase curricular significativo 	
13.			
14.	<i>No se incluye</i>	<i>No se incluye</i>	
15.			
16.			Modalidades: <u>Programa de inmersión lingüística</u> <ul style="list-style-type: none"> - Fuera del aula - Criterio: participación en las áreas que favorezcan su integración y socialización - Contenidos: aprendizajes previos a la lectoescritura, lenguaje oral, vocabulario, estructuras, lectoescritura <u>Adaptación curricular y refuerzo educativo</u> <ul style="list-style-type: none"> - Con desfase curricular significativo: ACI Sesiones dentro y fuera del aula Criterio: participación en las áreas que favorezcan su integración y socialización - Con desfase curricular no significativo: refuerzo educativo Sesiones dentro del aula
17.	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del aula - 5 sesiones semanales (mínimo de 3 y máximo de 8)/ Una sesión diaria - Sesiones de 1 hora 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades: <u>Aula de Educación Compensatoria</u> Alumnado con desfase curricular: <ul style="list-style-type: none"> - Desventaja sociocultural - Minorías étnicas - Escolarización irregular (problemas de salud, familias temporeras) - Incorporación tardía al Sistema Educativo <u>Aula de Inmigrantes</u> Inmigrantes con desconocimiento del idioma y/o 	

APOYO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Centro	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
		<p>desfase curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dentro y/o fuera del aula - Intervención grupal (grupos pequeños de 3-5) - Criterios: <ul style="list-style-type: none"> • Escolarización a tiempo completo en aula de inmigrantes durante los primeros 15 días (si hay desconocimiento total del idioma) • Apoyo en áreas instrumentales y nunca coincidente con actividades complementarias o materias que contribuyen a su integración y desarrollo social <p>Desdobles En las áreas instrumentales el grupo-clase se desdobra en dos grupos heterogéneos (por orden alfabético); un grupo permanece con el tutor/a y el otro con el profesor/a de apoyo Algunos criterios para aplicar esta modalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo del profesorado - Grupos numerosos - Coordinación entre el profesorado 	
18.			
19.	<i>No se incluye</i>	<i>No se incluye</i>	
20.	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del aula - Intervención de carácter lúdico 	<ul style="list-style-type: none"> - Fuera del aula - Intervención en grupos flexibles - Modalidades: alfabetización y/o compensación educativa en las áreas instrumentales - Contenido: ligados a los aprendizajes instrumentales 	
21.	<i>No se incluye</i>	-	
22.	<i>No se incluye</i>	-	

Tabla 75. Categorización. Modelos y pautas metodológicas de intervención

C) Principales medidas de formación del profesorado programadas

FORMACIÓN DEL PROFESORADO		
Centro	ESPECIALISTAS	RESTO DEL PROFESORADO
	- Jornadas y Encuentros - Contacto con otros centros incluidos en el Programa (puesta en común de materiales, experiencias...)	
	- Jornada del CPR	
	- Seminarios de Educación Intercultural de la zona	
	- "Aprovechar aquellos cursos de formación convocados por los CPR u otras instituciones y los organizados desde el propio centro"	

Tabla 76. Categorización. Medidas para la formación del profesorado

Tan solo 4 de los centros cuyos proyectos se han analizado reflejan medidas relacionadas con la formación del profesorado programadas desde el centro, bien orientadas a profesionales especialistas, bien orientadas a profesores generalistas. Este aspecto constituye uno de los principales puntos débiles reflejados en el análisis puesto que se trata de una cuestión visiblemente olvidada y, paradójicamente, resulta uno de los ámbitos más criticados (en cuanto a las carencias que alberga) por parte del propio profesorado. Observamos claramente -quedando constancia de ello en los programas de acogida de varios de los centros-, que la labor del profesor especialista pretende ir más allá de la mera intervención educativa con el alumno de origen extranjero, tratándose de una figura cuyo desempeño ha de ser global y transversal, debiendo ir encaminado al desarrollo de una educación intercultural integradora y no asimilacionista, a la creación de espacios escolares interculturales en los que la diferencia como valor positivo y la convivencia de las diferentes culturas sean bases fundamentales de la institución escolar. Aunque la práctica aún no pueda avalarlo, el análisis de los documentos de trabajo de los centros nos permite concluir que los centros en los que existe un número significativo de alumnado de origen extranjero pretenden constituirse como centros que sean motores de cambio y de transformación social. Sin embargo, la evolución es lenta y los resultados no son los esperados en las programaciones, quizás debido a que todo este trabajo no puede recaer en una sólo figura, sino que ha de apoyarse en una sensibilización previa que implique el cambio de actitudes por parte de todos los profesionales que conforman los centros escolares. Resulta enormemente significativo que apenas 4 de los centros recojan acciones formativas para su profesorado en estos documentos y que sólo uno de ellos no focalice la formación en el profesor especialista, quien no es el único profesional que ha de trabajar con el alumnado de diversas procedencias. Aunque quizás la figura de un profesor *especialista en educación intercultural* o un coordinador de las acciones que se

desarrollen en el centro en torno a este ámbito, sí podría instituirse como dinamizador del cambio. Esta figura, indudablemente, ya debe haber adquirido o al menos iniciado el camino hacia la transformación actitudinal como requisito imprescindible para poder motivar también el cambio en el resto de profesionales. Es posible que sea éste el paso previo que nos hemos saltado: no podemos transformar la sociedad si antes no hemos transformado a las personas.

Aunque hay excepciones, las acciones con las familias en la mayoría de los centros se reducen a entrevistas y reuniones, aunque en algún caso se plantean y programan escuelas para adultos, actividades culturales en las que pueden participar las familias (día del centro, etc.), colaboraciones de las familias como traductoras y acompañantes en el proceso de integración de las nuevas familias, etc. En los menos de los casos, se busca la colaboración externa para ofertar a las familias actividades desarrolladas por entidades, organismos o asociaciones ajenas a la institución escolar, pero que desarrollan actividades del ámbito de la educación no formal para contribuir al desarrollo e integración de las familias de origen extranjero, así como de los servicios sociales locales que también pueden ofrecer recursos y actividades de interés en diferentes ámbitos. Pero menor es aún el desarrollo de estrategias de compromiso y participación de las familias, por ejemplo en la línea del desarrollo de *comunidades de aprendizaje*, donde familiares y agentes externos cobran protagonismo como colaboradores educativo e incrementando la eficiencia educativa (Sánchez Núñez, García Guzmán, 2009). No obstante, y como venimos señalando, las programaciones recogen esta intención de trabajar dialógicamente con el contexto. Pero a pesar de la adecuación de los objetivos planteados por la mayoría de los centros para promover una educación intercultural de carácter global, la realidad y el día a día introducen sesgos en la práctica haciendo que primen medidas más operativas, aparentemente más funcionales, que requieren menor trabajo y esfuerzo de planificación, coordinación y seguimiento. Por otra parte, uno de los aspectos de mayor incidencia de cara a la intervención psicopedagógica y al desarrollo curricular del alumnado, es la inexistencia de un acuerdo unívoco a la hora de nivelar las competencias del alumnado de origen extranjero. En algunos centros se trabaja con tres niveles, en otros con cuatro, en otros se prescinde de tal nivelación de referencia. Sin embargo, sería conveniente homogeneizar estos niveles, con el fin de trabajar con unos criterios comunes y homogeneizar la tarea de los docentes.

Finalmente, podríamos extraer un dato transversal y es la intencionalidad manifiesta los centros investigados de ir más allá de la mera intervención educativa, buscando la construcción de lo que hemos denominado *Centros Educativos Interculturales*. Como ejemplos de las finalidades y objetivos que caracterizarían estos centros, podríamos reflejar los siguientes, de los recabados en nuestro análisis:

“Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales (...) para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales”; “Favorecer en el centro un clima de convivencia, respeto y tolerancia, potenciando los valores que la multiculturalidad aporta a toda la comunidad escolar”; “Promover el desarrollo de actividades lingüísticas y culturales para potenciar la educación intercultural”; “Favorecer el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes”; “Aprovechar los momentos educativos y de enriquecimiento mutuo intercultural que aportan las diferentes culturas en el aula”; “Favorecer el clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial de las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio”; “Implicar a la comunidad educativa para crear un ambiente escolar favorable (...)”.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

5. 1. CONCLUSIONES

Iniciamos las conclusiones de este trabajo recordando cómo se han imbricado los resultados de las diferentes categorías de análisis de los diferentes tipos de datos. Tanto el análisis cuantitativo como el análisis cualitativo nos han permitido extraer conclusiones conjuntas, ya que queda claro desde su diseño que éste no ha pretendido ser un trabajo comparativo, sino un trabajo de carácter descriptivo e interpretativo; descripción e interpretación para las que convergen las mediciones realizadas desde dos paradigmas complementarios. Para tener en cuenta los factores contextuales y compensar la ausencia de medición de las relaciones causales del diseño cuantitativo utilizado el diseño cualitativo propuesto permite, no sólo triangular los elementos metodológicos, sino sobre todo establecer un mapa más sólido de resultados.

Con respecto a los objetivos descritos al inicio de este trabajo, podemos decir que se han visto trabajados en diferentes momentos a lo largo de esta investigación:

1. El cuestionario “Evaluación de la Formación del Profesorado para la Educación Intercultural” es válido desde el punto de vista de su contenido, para evaluar las percepciones de los docentes sobre las características que un adecuado modelo formativo de educación intercultural debe contemplar. El índice de validez de contenido (IVC) obtenido a través de la fórmula de Lawshe (1975) así lo corrobora mediante un valor de 0,82, lo cual supera el índice mínimo establecido para una validación (IVC 0,62).

En cuanto a la validez de constructo, el análisis factorial del instrumento demostró que la solución de cinco categorías permite mantener la estructura del diseño original, aunque con algunas variaciones en las cargas factoriales. Así, el cuestionario queda compuesto por la misma cantidad de dimensiones (5), aunque con diferente número de reactivos o ítems. Concretamente se eliminan los 26 reactivos con menor índice de correlación.

Del análisis del conjunto de las dimensiones se desprendió un índice de 0,874, lo cual refleja no sólo un alto índice de fiabilidad total del instrumento, sino que permite determinar que el cuestionario “Evaluación de la Formación del Profesorado para la

Educación Intercultural” es un instrumento fiable para analizar los modelos formativos de educación intercultural existentes en una comunidad educativa.

2. A través de las opiniones del profesorado y de los expertos hemos extraído una serie de “buenas prácticas” y de “puntos débiles” en torno al conocimiento sobre la educación intercultural, a los modelos de intervención y de formación existentes, a la participación y, finalmente, a la convivencia y al clima escolar. Las buenas prácticas han sido extraídas y completadas con aportaciones sugeridas desde la bibliografía y desde los resultados; los puntos débiles detectados han sido transformados en necesidades docentes a las que poder dar respuesta desde la formación del profesorado. De este modo, tratan de recogerse las necesidades formativas del profesorado desde la perspectiva de un modelo pedagógico-didáctico centrado en la interculturalidad, que parte del análisis de su propio contexto.

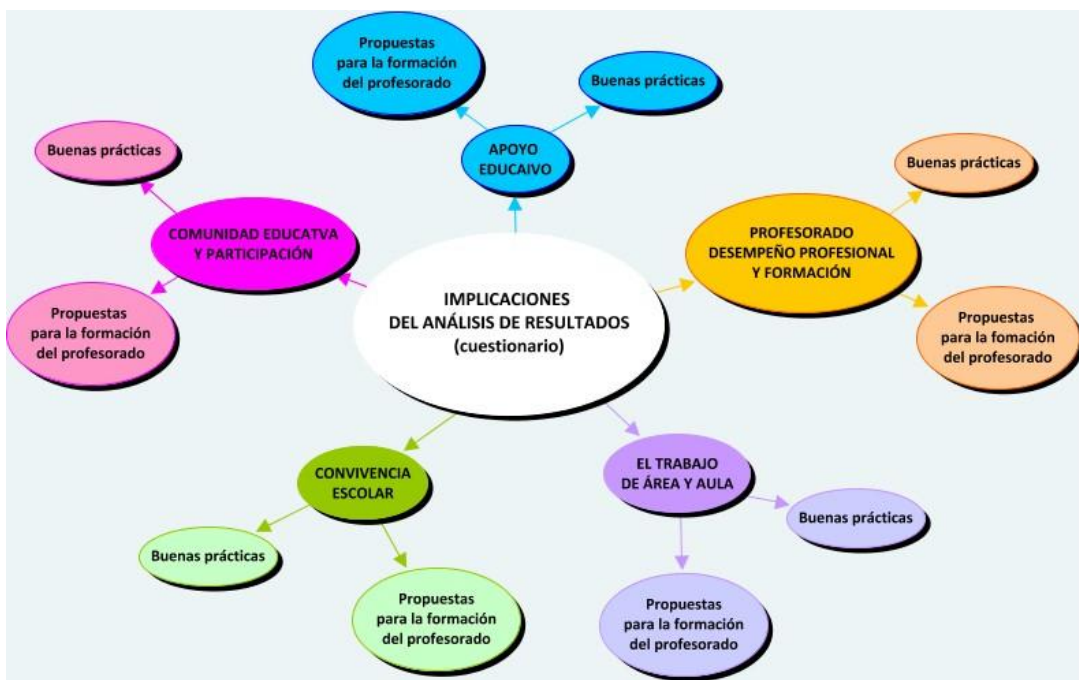


Ilustración 31. Buenas prácticas y necesidades formativas del profesorado

Específicamente hemos delimitado y comprendido, a través de la revisión de la normativa vigente y reguladora de las actuaciones con el alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o de origen extranjero, el modelo que nuestro sistema educativo y concretamente la administración educativa competente, está promoviendo para el desarrollo de una educación intercultural. Basando su funcionamiento en el principio de la *compensación educativa* y en una *intervención por programas*, llegamos a la conclusión de

que en los centros extremeños no hablamos todavía de centros interculturales, sino de centros en los que existe diversidad cultural y cuya respuesta a la misma es de carácter normativo y multicultural. Superada está, al menos en el plano cognitivo que se desprende de los datos y del discurso de los profesionales, la barrera del rechazo, aunque sus manifestaciones resultan cíclicas y se ven condicionadas por el tamaño de la población de acogida y las actitudes y predisposición de la misma a la asimilación; sin embargo y de manera general, no se han desarrollado las medidas organizativas y didácticas más coherentes con modelos educativos interculturales o basados en el diálogo intercultural. Recogemos ahora las conclusiones derivadas del análisis de las diferentes categorías de los datos en torno a este objetivo:

- Con respecto a la categoría que hemos denominado *Apoyo Educativo*, las opiniones del profesorado y las prácticas desarrolladas en los centros educativos en los que desempeñan su tarea, se corresponden mayoritariamente - al menos conceptualmente- con muchos de los principios básicos que han de ser tenidos en cuenta, según nuestra propuesta, a la hora de ofrecer una adecuada respuesta educativa al alumnado en contextos caracterizados por la diversidad cultural. Como hemos podido observar en este primer bloque, los profesionales encuestados suelen mostrar acuerdo con la mayoría de ítems que tienen en cuenta la atención a la diversidad, siendo también conscientes de la influencia que las características vinculadas a las diferencias culturales imprimen al proceso educativo del alumnado. Aunque también se puede observar una cierta disonancia en la idea de educación intercultural que entienden y desean y aquella que practican. Está claro que el profesorado se siente interpelado por las necesidades educativas que se presentan en los contextos multiculturales en los que desempeñan su labor; sin embargo, no siempre la rigidez del sistema o la autonomía que a la hora de contextualizar las estrategias educativas con capaces de implementar en sus centros, llegan a mostrar una total equivalencia entre el discurso y la práctica, como se evidencia en las respuestas a diferentes preguntas sobre ambos tipos de cuestiones.
- En cuanto al *Desempeño y formación del profesorado* (segunda categoría de análisis), los resultados arrojan una actitud muy favorable hacia la asunción de la educación intercultural como modelo de enseñanza, aunque igualmente se observa la ausencia de estrategias, formación y apoyo suficientes para ponerla en marcha. Como decía Stenhouse, “serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”, y pensamos que es ese entendimiento y la reflexión sobre las

propias carencias y necesidades, el punto que debe ejercer la inflexión hacia nuevos modelos y propuestas. Pero el profesorado no puede caminar solo; son las universidades, las administraciones educativas, las instituciones de formación permanente y las entidades locales de desarrollo social, las instancias que deben respaldar su labor garantizando la calidad de la oferta formativa y la modificación de las estructuras de modo que pueda mejorarse la implicación y responsabilización de su propia formación, hecho este último que ha de ser el primero en asumir ya que no quisiéramos incurrir en modelos paternalistas que ignoren que la responsabilidad última de su formación ha de asumirla cada profesional, cada grupo de ellos. La perpetuación de los modelos vigentes por parte del sistema y la lentitud de los cambios que poco a poco se generan y la asistematicidad de la dotación de recursos dependiendo de la época de carestía o no por parte de la Administración, generan actitudes de pasividad, ausencia de implicación y desencanto del profesorado.

Como hemos podido observar con respecto al *Trabajo de área y aula* (tercera categoría) y de manera satisfactoria, el hecho multicultural se ha hecho presente en los centros educativos extremeños y en ellos, a su vez, la transformación en escuelas interculturales cuando empiezan a ofrecer respuestas a la diversidad cultural. Si bien no cualquier tipo de respuesta, ya que al reconocer esta realidad como elemento presente en el contexto y tratar de incorporarla como componente de sus proyectos institucionales, ésta adquiere un carácter propio y ajustado. Así, se observan tendencias acordes con la necesidad de generar un clima en el aula que promueva la participación de todo el alumnado, así como la libre expresión de los mismos y, sobre todo, la libre manifestación de su identidad cultural a través de sus producciones, todo ello en un contexto de aceptación y valoración positiva, protagonizado por el respeto mutuo, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Ciertamente, en este desarrollo, no todos los intentos son exitosos y no siempre el profesorado puede librarse de la frustración que siente al no encontrar la implicación deseada en el alumnado y las familias. Sobre este hecho y aunque ideológicamente el profesorado considera que la procedencia geográfica y cultural del alumnado no repercute en los procesos de aula, el trabajo en los grupos queda claramente condicionado por los estratos socioculturales bajos de buena parte de los alumnos/as extranjeros que se escolarizan de forma muy numerosa en nuestros centros y que se confirma en el análisis de las entrevistas. También parece resultar más complicado es el abandono del absoluto protagonismo de la dimensión cognitiva del hecho multicultural, para comenzar a observar y analizar

prácticas verdaderamente interculturales en el trabajo docente. La incorporación de la competencia intercultural en las diferentes áreas curriculares y el trabajo de todas sus dimensiones es, por el momento, una tarea pendiente. Sin embargo, el profesorado parece haber tomado conciencia de la necesidad de adaptar sus programaciones dando cabida a la diversidad cultural con la que trabaja y teniendo en cuenta todo tipo de estrategias metodológicas, de convivencia y de resolución de conflictos capaces de generar el clima más apropiado.

- En torno al tema de la *Convivencia escolar* (cuarta categoría), observamos que son muchos los aspectos a tener en cuenta, por un lado, para garantizar la verdadera inclusión del alumnado de diferentes orígenes, etnias y culturas; y por otro, para desarrollar estrategias útiles de resolución de conflictos garantes de un clima escolar apropiado para la convivencia y el aprendizaje. Igualmente, extraemos la conclusión de que los profesores no asimilan la diversidad cultural a un mayor grado de violencia o a la aparición de mayor número de conflictos (aunque durante las entrevistas sí se ha observado en muchos casos esta asociación). A tal efecto el profesorado considera como una necesidad la de trabajar conjuntamente para establecer planes de convivencia, planificar medidas y estrategias específicas de resolución de conflictos y diseñar y desarrollar planes de acción tutorial que contribuyan al desarrollo integral del alumnado. Finalmente, también parece que la organización del espacio escolar y de sus recursos puede jugar un importante papel en el cambio de estructuras que la nueva realidad social y escolar está demandando.
- Queremos concluir este grupo de conclusiones acercándonos a las respuestas en torno a *Comunidad educativa y participación* (quinta categoría) defendiendo nuestra interpretación del hecho multicultural y de la educación intercultural como herramientas que contribuyen al desarrollo de la convivencia y la mejora de la participación e implicación de las familias en la escuela. El motivo es que el currículum de una educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural han de incluir la participación de la familia y del entorno, contando con ellos para el desarrollo de prácticas y aprendizajes integrales. Por lo general, el profesorado está de acuerdo con estos principios aunque no se cuentan con estrategias efectivas para la implicación de las familias de alumnado extranjero en los centros, al igual que tampoco parece existir una coordinación fluida entre los diferentes agentes sociocomunitarios.

En general, percibimos, una tendencia a asimilar *educación intercultural* con *inmigración* y, por consiguiente, con *multiculturalidad*. La sensibilización y la formación son imprescindibles en este sentido ya que la inmigración, tal y como se entiende en la actualidad y, concretamente en Extremadura, ha adquirido unas ciertas connotaciones que sesgarían la descripción de la diversidad cultural en sí, ya que en nuestros centros educativos se han vinculado especialmente con la acogida de inmigrantes y mayoritariamente en situación de pobreza. La población inmigrante que llega a nuestra Comunidad Autónoma posee unas características muy concretas, transferidas desde su estrato sociocultural y económico. Sin embargo, aunque no se hace explícita esta diferenciación, sí hemos observado durante las entrevistas que la terminología reservada a la población que adquiere estas características es en el mayor número de los casos la de “inmigrante”; mientras que el término “extranjero” suele quedar reservado para la referencia a personas de distintos orígenes geográficos de determinadas zonas de Europa y cuyas características socioeconómicas no resultan estar estrechamente vinculadas a la situación de pobreza.

Esta asociación terminológica parte de un enfoque técnico, en el que se sigue primando la mirada al “otro”. Identificar educación intercultural con inmigración es identificar la respuesta con el hecho. Nuestra región es hoy una región caracterizada por la diversidad cultural, ya no podemos seguir hablando de un fenómeno, sino de una realidad. Y son las realidades y los hechos los que desencadenan respuestas y transformaciones, en este caso, la interculturalidad que estudiamos. Sin embargo, nos encontramos a mitad del camino, profundizando progresivamente en una serie de conceptos que aún no se han traducido en actitudes y acciones coherentes. Las opiniones del profesorado se muestran de acuerdo en que las actividades interculturales tienen que ir dirigidas a toda la población escolar, no solamente al alumnado inmigrante, sino a toda la población escolar, sin exclusión. Pero todavía son pocos los docentes que contemplan la interculturalidad como una propuesta crítica y transformadora de la educación. Existe una creciente tendencia a concebir la interculturalidad, no sólo en términos de conocimiento cultural (dimensión cognitiva), sino también desde sus aspectos afectivos (dimensión emocional), que han sido a fin de cuenta los extraídos como esenciales para describir a un profesor con competencia intercultural por los propios expertos y profesionales vinculados con la materia. Aunque todavía hoy la formación que reciben los docentes pone más énfasis en los aspectos conceptuales y cognitivos que en los reflexivos, críticos y actitudinales, los resultados demuestran que las actitudes adecuadas se convierten en la vía capaz de dar salida a unos conocimientos cada vez de más fácil acceso para el profesorado.

Entre las implicaciones para el desarrollo de una verdadera educación intercultural, sería determinante que el profesorado concibiese la interculturalidad, no como una modalidad especial de educación para el alumnado inmigrante, sino como una propuesta de acción educativa que ha de darse, como hemos dicho, no solamente en los centros educativos en los que hay alumnado inmigrante, sino en todos, en general. Este reto es uno de los que debe asumir la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente; pero no puede hacerlo sola, ya que la respuesta educativa que ofrecemos a la totalidad del alumnado se concibe desde una serie de estructuras sociopolíticas que deben ser, paralelamente, transformadas. Lo más destacado de los resultados analizados en torno al tipo de intervención con el alumnado es la creación de *programas específicos* dotados con *personal específico* y *materiales específicos* como modo de alcanzar su integración. La respuesta educativa que hay que ofrecer en contextos de diversidad cultural es interpretada como una modalidad diferente de atención educativa. Sin embargo, trabajar en esta línea no permite hablar de escuela inclusiva, ni de un currículo compartido, mostrándose en las prácticas de intervención esa dicotomía existente aún con respecto a la mejor manera de trabajar con las diferencias más que como valor añadido, como problema que se debe solucionar o carencia que se debe compensar.

Teniendo en cuenta la formulación de nuestro objetivo a la hora de exponer los datos extraídos por parte de profesorado y expertos, vamos por fin a formular las “buenas prácticas” y las “necesidades formativas” para llevarlas a cabo que pueden desprenderse de las aportaciones realizadas y que nos pueden guiar en la construcción de un modelo educativo diferente al observado:

Buenas prácticas de "apoyo educativo" en el desarrollo de una educación intercultural:

- Consideración de los diferentes bagajes, capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado.
- Diversificación de los materiales y recursos empleados para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje: adaptación de materiales editoriales, material editorial especializado, material de elaboración propia, Internet, etc.
- Diversificación de instruccionales y estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias básicas.
- Puesta en marcha de medidas para el desarrollo de un proceso armónico de adaptación escolar.

- Mediación intercultural a través de proyectos de innovación desarrollados en el propio centro y/o mediante la colaboración con entidades locales, asociaciones, voluntariado.
- Desarrollo de una atención educativa que contemple:
 - La orientación y el asesoramiento como un proceso continuo y dinámico durante la escolarización del alumno/a, como compromiso de todos los profesionales: orientadores, profesor/tutor, profesorado de las diferentes áreas.
 - El apoyo-refuerzo educativo en la adquisición de los contenidos curriculares.
 - La enseñanza de la lengua vehicular como llave de las relaciones interpersonales y del aprendizaje.

Buenas prácticas del "Profesorado" en el desarrollo de una educación intercultural:

- Participación en proyectos de formación e innovación educativa (en el propio centro, en colaboración con otros centros, en centros de formación, en asociaciones...).
- Ratio y recursos adecuados y coherentes con el desarrollo de un modelo de educación intercultural como parte de los apoyos que debería garantizar la Administración Educativa.
- Corresponsabilidad: profesionales, familias, administraciones públicas, instancias sociales.
- Desarrollo de estrategias didácticas específicas:
 - Diseño de actividades diversificadas y niveladas.
 - Combinación de estrategias de atención grupal e individualizada.
 - Adaptación de metodologías a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
 - Elaboración de materiales adaptados.
- Atención especial a los factores condicionantes de un desarrollo educativo adecuado y de la práctica docente (edad, idioma, religión).
- Reconocimiento de las implicaciones de la familia (contexto familiar, situación socioeconómica).
- Implicación del propio centro, de la Administración y de las entidades locales en la oferta de una formación del profesorado de calidad y en fomentar la participación en proyectos de innovación.
- Desarrollo de un currículum de formación del profesorado coherente con las necesidades reales derivadas del hecho multicultural.

Buenas prácticas de "trabajo de área y aula" en el desarrollo de una educación intercultural:

- Educación Intercultural en los Proyectos Educativos de Centro y en los Proyectos Curriculares.

- Desarrollo de un clima de aceptación y valoración de la diversidad cultural como riqueza a través de:
 - Dinamismo mediante la combinación de metodologías diferentes y complementarias: estrategias de aprendizaje colaborativo por un lado, individualización y seguimiento personalizado por otro.
 - Participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos para el desarrollo de una verdadera transformación social.
- Diseños curriculares integrales e integrados en proyectos curriculares:
 - Coherentes con los principios de atención a la diversidad cultural.
 - Que contemplan estrategias diversas para facilitar el desarrollo de la competencia intercultural a través de las diferentes áreas curriculares.

Buenas prácticas para la "convivencia escolar" en el desarrollo de una educación intercultural:

- Consideración de las dificultades de inclusión socioeducativa derivadas del desconocimiento de la lengua vehicular del aprendizaje y las relaciones sociales, teniendo en cuenta la importancia de desarrollar estrategias compensatorias adecuadas y temporales en su caso:
 - Mediación intercultural.
 - Apoyo y seguimiento directo por parte de compañeros/as, tutor/a y profesorado.
 - Acompañamiento por parte de otras familias que han pasado por la misma situación.
- Potenciación del desarrollo de los valores democráticos.
- Utilización de estrategias apropiadas y consensuadas para la prevención y la resolución de conflictos.
- Creación de espacios de comunicación, escucha y colaboración *intra* e *inter* grupos: profesorado, alumnado y familias.
- Establecimiento de programas y cauces de acción conjunta entre los centros escolares y las instancias sociales preocupadas por la inclusión social.
- Preparación de actividades, jornadas y talleres que favorezcan la buena convivencia y el conocimiento mutuo de toda la comunidad escolar.
- Presencia de planes de convivencia que favorezcan la inclusión, la interacción y atención a la diversidad.
- Implementación de programas, dentro de los planes de acción tutorial, que trabajen de forma integral el autoconcepto, la autoestima y la dimensión emocional, afectiva y actitudinal del alumnado, atendiendo la diversidad cultural existente.

Buenas prácticas para la "participación de la Comunidad Educativa" en el desarrollo de una educación intercultural:

- Implicación de toda la comunidad escolar en el desarrollo de actividades que contemplen la diversidad cultural.
 - Desarrollo de mecanismos de prevención e intervención ante situaciones de absentismo escolar.
 - Vías de participación familiar abiertas al hecho multicultural:
 - AMPAS.
 - Escuelas de padres.
 - Planificación de actividades de acogida:
 - Para las familias.
 - Para el alumnado.
 - Integración de la oferta formativa del ámbito no formal como vía de participación del entorno y corresponsabilidad en la educación e inclusión socioeducativa de todo el alumnado.
 - Adaptación de materiales informativos y formativos dirigidos a las familias de los alumnos/as de origen extranjero y de minorías étnicas.
3. La detección de las necesidades formativas del profesorado, desde la perspectiva de un modelo pedagógico-didáctico centrado en la interculturalidad, se trata de manera específica aunque también se considera una constante durante toda la investigación. A través de los diferentes instrumentos se identifican percepciones y opiniones del profesorado acerca la intervención con alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas y culturales a las que hemos denominado "puntos débiles" y que transformamos para su recopilación en propuestas formativas. En torno a este objetivo, también se recogen y analizan los recursos y apoyos con los que cuentan los profesionales del ámbito de la educación para atender a la diversidad cultural.

Propuestas para la formación del profesorado en educación intercultural. "Apoyo Educativo":

- Conocimiento de las características psicoeducativas y culturales del alumnado.
- Competencia en diseño, elaboración y adaptación de materiales (en función de los recursos disponibles y de las características psicoeducativas y culturales del alumnado).

- Conocimientos y destrezas en el uso de las TIC, Internet y los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje para su aplicación práctica al desarrollo de una educación intercultural.
- Desarrollo de habilidades y estrategias de búsqueda, junto a la adquisición de conocimientos que permitan el desarrollo de la capacidad crítica a la hora de la selección de materiales, como mejor garantía de calidad y adecuación de los recursos libres.

Propuestas para la formación del profesorado en educación intercultural. "El Profesorado. Desempeño Profesional y Formación":

- Reconocimiento de la necesidad de la formación permanente.
- Desarrollo de actitudes de compromiso y participación.
- Mejora de la formación sobre investigación educativa, potenciando actitudes e intereses en torno de mejora sobre la propia práctica docente.
- Capacitación para el desarrollo de estrategias, métodos y prácticas de atención a la diversidad cultural.
- Desarrollo de cauces y vías de participación e implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
- Conocimiento de metodologías diferentes y posibilidades de adaptación a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
- Disponibilidad de momentos y espacios para el diseño de estrategias, actividades y materiales así como para el intercambio y puesta en común.

Propuestas para la formación del profesorado en educación intercultural. "El trabajo de área y aula":

- Conocimiento de metodologías diversas y complementarias para trabajar con el alumnado y posibilitando la adaptación a la diversidad de ritmos y estrategias de aprendizaje.
- Desarrollo de estrategias:
 - Organizativas (tiempo, espacio, agrupamiento).
 - Didácticas (adaptación, diversificación, compensación, flexibilización).
 - Socializadores (cooperación, interacción).
- Capacitación para el diseño, desarrollo e innovación de un currículum acorde con la realidad multicultural.
- Desarrollo de la competencia intercultural:
 - En el propio profesorado.

- En el alumnado.

Propuestas para la formación del profesorado en educación intercultural. "Convivencia Escolar":

- Desarrollo de estrategias didácticas comunes y aplicables a las diferentes áreas para el trabajo conjunto de la enseñanza de la lengua española al alumnado de origen extranjero con desconocimiento del idioma.
- Conocimiento y comprensión de los condicionantes que, derivados del origen geográfico, la pertenencia étnica o cultural y las creencias religiosas, puedan influir en la adaptación del alumnado de origen extranjero y de sus familias a nuestro sistema educativo.
- Entrenamiento y capacitación en el desarrollo de métodos para la resolución de conflictos, entendiendo previamente las características y diferencias entre unos y otros:
 - Conflictos de tipo disruptivo.
 - Conflictos de tipo indisciplinar.
 - Conflictos de desmotivación académica.
- Implicación de todo el profesorado en el desarrollo de planes de convivencia y acción tutorial, de manera que la mejora del clima escolar pueda trabajarse de forma integral y a través de estrategias conocidas y compartidas por todos los profesionales del centro.

Propuestas para la formación del profesorado en educación intercultural. "Comunidad Educativa y Participación":

- Desarrollo de estrategias para fomentar la participación de las familias, así como para trabajar con los padres del alumnado extranjero y de minorías étnicas sobre el valor de la educación y la asistencia regular al centro educativo.
- Capacitación para diseñar y desarrollar planes de acogida.
- Transformación de los tradicionales planes de educación compensatoria a la luz del nuevo enfoque de la diversidad cultural.

Otro aspecto que podemos concluir se centra en la delimitación de la competencia intercultural del profesorado como conjunto de saberes y conocimientos, procedimientos y habilidades, actitudes y emociones relacionadas con la transformación social, así como la capacidad de puesta en marcha de estrategias y metodologías para desempeñarse en contextos caracterizados por la diversidad cultural. Hemos revisado desde la teoría la importancia de desarrollar esta competencia no sólo en el profesorado, sino también en el

alumnado. En nuestro caso nos hemos centrado en el profesorado, grupo en el que se concentra este trabajo, entre otros motivos por la importancia de poder y saber adquirir previamente la competencia que se desea transmitir al alumnado. Entre las diferentes dimensiones de competencia intercultural los expertos han defendido como esencial y llave de las demás, la actitudinal y dentro de esta dimensión se han referido muy concretamente al plano de las emociones y a la interacción educativa desde la empatía. Los profesionales destacan la dimensión actitudinal de la competencia como una garantía de la profesionalidad del docente y de su capacidad de desempeñarse satisfactoriamente en contextos multiculturales.

Se desprende que el modelo educativo subyacente a la realidad multicultural oscila entre un modelo de naturaleza asimilacionista y un modelo compensatorio, existiendo, por lo tanto, una escasa repercusión en la práctica de la percepción que tiene el profesorado sobre las implicaciones de la multiculturalidad en el ámbito educativo, especialmente en el trabajo cotidiano en el aula y los modelos de comunicación y disciplinares que en ella se emplean. Ahora bien, aun cuando el profesorado se encuentra todavía lejos de haber interiorizado un modelo educativo intercultural, se aprecian preocupación e intereses auténticos por este alumnado de grupos minoritarios, lo que constituirá un firme punto de partida para el trabajo formativo. El problema puede venir de la identificación plena de los proyectos de educación intercultural con los proyectos de educación compensatoria, lo que lógicamente nos llevaría a plantearnos otras discusiones acerca del carácter compensatorio de las acciones educativas interculturales.

Ya hemos señalado como punto fuerte dentro del proceso de cambio, el hecho de que el profesorado haya decidido ir transformando progresivamente sus prácticas. La organización de actividades que recogen la diversidad cultural de los centros dirigidas a todo el alumnado y a toda la comunidad educativa, así lo indica. Sin embargo, el riesgo que esta tendencia conlleva es la identificación de la educación intercultural con celebraciones lúdico-festivas, dando lugar a interpretaciones como la instrumentalización de las fiestas para ir introduciendo el conocimiento de otras culturas en el sistema educativo; el fomento de la convivencia dentro del marco de la diversidad cultural; la tendencia a identificar la celebración del Día de la Paz y No Violencia con la educación intercultural. Todos estos aspectos han podido verse reflejados en nuestros resultados. Aunque por otra parte y siempre que éste sea solo uno de los niveles de un proceso más largo de transformación, pueden considerarse buenas prácticas o prácticas enriquecedoras. Por sí solas estas acciones tan sólo nos ofrecen una forma superficial de incluir la interculturalidad en los centros, centrada en la alteridad y el tópico.

Desde la formación del profesorado se ha de reflexionar sobre la necesidad de cambio, ya que no basta con proponer modelos de integración de la educación intercultural en el currículum, ni acogerse a propuestas innovadoras de formación del profesorado si aún no hemos alcanzado otros requisitos previos. Debemos ser conscientes de la necesidad de trabajar de otro modo, de ofrecer respuestas más globales y válidas para todos, de trascender el currículum. Sólo así el profesorado podrá ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, sin olvidarnos, claro está, del necesario apoyo de las instancias que pueden favorecer la existencia de condiciones espaciales y organizativas propicias para el desarrollo de una verdadera educación intercultural.

Queremos cerrar nuestras conclusiones con estos s que consideramos los *retos de la escuela intercultural del siglo XXI*, las cuestiones que debemos tener en cuenta para marcar los horizontes próximos de la formación de profesionales de la docencia para una educación intercultural. La construcción de un nuevo modelo basado en la promoción de escuelas interculturales como modelo pedagógico pasa por revisar algunos de los principales retos de la escuela inclusiva:

- El primer reto sería pasar de forma inminente de una concepción de la educación intercultural desde su más arraigado origen compensatorio a un modelo de escuela nueva, participada e interactiva. Los estudiantes extranjeros o procedentes de minorías no necesitan, en muchos casos, aprender castellano o nuestra cultura, pero les hacemos ver que sin esos elementos no pueden aportar nada a la escuela, mucho menos a la sociedad. Hasta que no saben hablar nuestro idioma, hasta que no son un poco más parecidos al resto no pueden participar de las clases y en este sentido minamos su autoestima y condicionamos el desarrollo de su identidad. Les asimilamos hasta que pueden “integrarse” en el ritmo ordinario de un aula “normalizada”. La educación intercultural no es educación de inmigrantes y la educación que se centra en la inmersión lingüística y la compensación, no es educación intercultural desde el modelo que defendemos. La educación intercultural también ha de evaluar la respuesta capaz de transformar las diferencias de las culturas que entran en contacto en oportunidades de aprendizaje, éxito y mejora como ya hemos señalado.
- El segundo reto sería generar normativa al servicio de las verdaderas necesidades y no al revés. Más que reproducir recetas o modelos que conducen al fracaso, debemos

emprender éxitos avalados por el bienestar afectivo, social y académico de los estudiantes, por su participación real y efectiva en el ámbito escolar y social.

- El tercer reto sería la unión y la configuración de redes de trabajo. Las prácticas escolares de éxito que permiten constituir la base de una verdadera red de centros educativos interculturales capaces de promover el crecimiento en red, compartiendo esfuerzos en lugar de duplicándolos.
- El cuarto reto sería propiciar una organización escolar y un liderazgo diferentes a través de la creación de Comunidades de Aprendizaje, lo que a su vez constituye una de las recomendaciones de la Comisión Europea. Para ello es imprescindible contar con tiempos y espacios institucionalizados para trabajar en estos retos y para compartir experiencias y avances.
- El quinto reto sería adecuar la formación del profesorado a través de modelos pedagógicos apropiados. Quizás, una de las evidencias más importantes de que no se ofrece la mejor respuesta para los docentes es la insatisfacción bastante generalizada que existe. La estructura básica de un sistema inclusivo reconoce como imprescindibles la satisfacción y la percepción de logro a través de la implicación y el trabajo en equipo para generar un proyecto de cambio común.
- El último reto consistiría en contar con una administración comprometida e implicada, y equipos directivos colegiados o capaces de desarrollar un liderazgo compartido. Ingredientes estos capaces de dotar de una verdadera autonomía a los centros y al profesorado, así como garantizar -sin fiscalizar- la calidad y la equidad de la respuesta educativa. Los docentes necesitan tiempos y espacios para compartir, para hablar de sus preocupaciones y para plantear sus soluciones y una buena fórmula, sin duda, son los grupos de trabajo.

Junto a todo, la voluntad sigue siendo el elemento motivador fundamental para el duro trabajo docente que cualquier transformación, por mínima que sea, requiere.

5. 2. SUGERENCIAS E IMPLICACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Entre las líneas que dejamos abiertas tras este estudio, estaría la necesidad de completar el conocimiento de la realidad a través de otros miembros de la comunidad educativa como el alumnado y las familias, a quienes únicamente nos hemos acercado mediante la opinión del profesorado y la revisión bibliográfica realizada. Sin duda, contar con estas perspectivas personales enriquecería la elaboración de propuestas formativas más integrales. Por otra parte, disponer de un instrumento validado para la medición de las opiniones del profesorado en torno a la educación intercultural nos permite diseñar estudios de carácter inferencial con la posibilidad de contrastar hipótesis y establecer diferentes mediciones y análisis, así como comparaciones entre las mismas.

Además de las ya incluidas durante el desarrollo de las principales conclusiones, algunas de las propuestas y sugerencias de cara a la ampliación de esta línea de investigación consistirían en la aplicación de experiencias formativas iniciales que, con un adecuado seguimiento, pudieran garantizar el desarrollo de los componentes actitudinal y motivacional de la formación del profesorado. Se trataría de trabajar, entre otros aspectos, la importancia de la formación permanente del profesorado de manera que éste asuma la importancia de la misma durante el desarrollo de la carrera como única vía de poder adaptarse satisfactoriamente a los cambios que se van planteando desde la realidad educativa.

Cabría seguir investigando en torno a las maneras de incluir el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado, todas las dimensiones de la misma, en las experiencias formativas del profesorado. Con respecto a la dimensión cognitiva de la competencia, cabría estudiar fórmulas para romper con la forma de construcción habitual de conocimiento que perpetúa los modelos existentes. Los modelos de formación inicial y permanente deberían permitir espacios de reflexión epistemológica sobre la construcción del conocimiento y la incidencia de la lógica de cada cultura en dichas construcciones y concretamente en los diseños curriculares.

Resultaría también interesante transformar las propuestas de formación permanente en materia de educación intercultural hacia una mayor adaptación a las necesidades reales del profesorado y una mayor vinculación a su práctica diaria, encaminando las acciones hacia el trabajo coordinado y generando de cambios en el entorno, por ejemplo a través de la constitución de comunidades de aprendizaje. También con respecto al trabajo dentro de los centros queda mucho por hacer si evidenciamos algunas de las carencias detectadas en el análisis de los programas educativos de los centros de nuestra muestra. Con respecto a

nuestro análisis en torno a estos documentos institucionales, todavía cabría arrojar una propuesta de programa capaz de facilitar el trabajo de los centros educativos, aportando la estructura a partir de los aspectos generales que el programa debe incluir (diseño), el modelo y directrices metodológicas más adecuadas en función de la etapa impartida y por último una propuestas con los principales mecanismos de formación del profesorado que puedan ser introducidos en el mismos programa.

La creación de espacios compartidos desde los que generar conocimiento y establecer redes de apoyo -aspecto muy demandado por parte del profesorado- resulta también una tarea pendiente que abordar desde próximos trabajos.

Bien a través de nuevas propuestas formativas que aúnen la educación intercultural y las nuevas redes sociales de información y comunicación, bien por medio de la creación de espacios privilegiados de intercambio de experiencias como seminarios o congresos especializados, la formación del profesorado ofrece aún un amplio espacio para seguir avanzando y muchos objetivos que perseguir.

- Aguado, M.T. (1995). Un modelo de orientación para la comprensión y la competencia multiculturales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (6), 105-111.
- Aguado, M.T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, M.T.; Gil, I. y Mata, P. (2005). *Educación Intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural, nº10. Madrid: MEC-Catarata.
- Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Consulta de 9 de octubre de 2009 en:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>
- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas: cuestionarios y escalas de opinión*. Marfil: Alicante
- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207-228.
- Alonso, A. y Borrero, R. (2006). *La Educación Intercultural en Primaria*. Trabajo no publicado.
- Alonso, L. (2007). *La Formación de Tutores de e-Learning o e-Formación*. Tesis para optar al título de doctor no publicada. Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 161-170). Murcia: Universidad de Murcia. 1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Arnau, J. (1990). Metodología experimental. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 123-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Banks, J.A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J.A. Banks y J.Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rnehart and Winston.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon
- Banks, J.A. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Education*, 4(1), 135-144.
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Ally and Baton.
- Banks, J.A. y otros (ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New Cork: McMillan.

- Bardín L. (1996). *El análisis de contenido* (2ªed.). Madrid: Akal.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad Multicultural y Ciudadanía: hacia una sociedad y una ciudadanía interculturales. *Revista de Educación, Núm. Extraordinario*, 33-56.
- Bayón, J.R. (2008). Inmigración: Un nuevo motor pedagógico. *OGE*, 4, julio-agosto, 31-33.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Gedisa: Barcelona.
- Berry, J. W. (1980). Social and cultural change. En H. C. Triandis y R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* (vol. 5, pp. 211-279). Boston: Allyn and Bacon.
- Besalú, X. (1994). Educación Intercultural en Europa. *Documentación Social*, 97, 60-65.
- Besalú, X. (1999). El currículum. En M.A. Essomba, *Construir la escuela intercultural* (pp. 91-109). Barcelona: Graó.
- Blasco, J.L.; Bueno, V. y Torregosa, D. (2004). *Educación Intercultural. Propuestas para la tutoría*. Colección Atención a la Diversidad. Educación Secundaria Obligatoria. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Blázquez F. (1991). La investigación-acción en las prácticas de Enseñanza. Métodos y técnicas de investigación cualitativa, en O. Sáenz (Dir.), *Prácticas de enseñanza. Proyectos Curriculares y de Investigación/Acción* (pp. 75-100) Alcoy: Marfil.
- Blázquez, F. (1999). Los proyectos institucionales, un espacio para la educación intercultural. En M. Lorenzo, M. y J.A. Ortega, *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales* (pp. 74-94). Granada: Universidad de Granada.
- Blázquez, F. y Alonso, L. (2005). La educación secundaria, un espacio para la educación intercultural. En F. Blázquez (Dir.), *Especialista en Educación Secundaria*. Badajoz: Servicio de Publicaciones de la UEx.
- Blázquez, F. (2008). *Profesores para la Educación Intercultural*. Material de clase policopiado.
- Borrero, R. (2009). La formación multicultural del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Permanente. El caso de Extremadura. En E. Soriano; R.M. Zapata y A.J. González (eds), *La Formación para el desarrollo de una sociedad intercultural* (pp. 508-520), Estudio 52. Almería: Universidad de Almería.
- Borrero, R. y Yuste, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo de un enfoque competencial del currículum. En J. Leiva y R. Borrero (Coords.), *Interculturalidad y escuela*. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural (pp. 145-164). Barcelona: Octaedro.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M. y Rodríguez Lajo, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M.A. Essomba, *Construir la escuela intercultural* (pp. 91-109). Barcelona: Graó.
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, pp. 73-84. ICE, Universidad de Oviedo.
- Calvo Buezas, T. (1994). Diversidad Cultural y Educación, un reto para el siglo XXI. *Documentación Social*, 97, 60-65.
- Calvo Buezas, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad: los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Junta de Extremadura.
- Calvo Población, G.F. (2006). *Las dimensiones de la cultura*. Material de clase policopiado.
- Calvo, G.F.; Alejo, J.; Calvo, M. (2002). Percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consulta de 26 de octubre de 2006 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=964>
- Capellán, L.; García, F.J.; Olmos, A. y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: Claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa (Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España)*, 18, 1-27.
- Cardona, J. (2008). Hacia un modelo para el desarrollo de los valores interculturales en la escuela. *Bordón*, 60 (2), 25-43.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and Quasiexperimental designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- Casas Anguita, J.; Repullo Labrador, J.R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*; 31 (8): 527-38
- Castillejo, J.L. (coord.) (1988). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: AULA SANTILLANA.
- Colectivo AMANI (2004). *La escuela intercultural: Regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural, nº2. Madrid: MEC-Catarata.
- Consejería de Educación (2005). *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Dirección Provincial de Badajoz: Junta de Extremadura.
- Consejería de Educación, Junta de Extremadura (n.d.). Documento de propuestas para la Ley de Educación de Extremadura (L.E.Ex). Consulta de 15 de septiembre de 2009 en <http://www.educarex.es/leyeducacion/index.php?documentacion>

- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco/Santillana.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Libro Verde: Educación – formación – investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional*. Consulta de 28 de septiembre en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11033_es.htm
- Cronbach, L. (1971). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cubo, S. (2006). *Análisis de datos en investigación educativa*. Material de clase policopiado.
- Cubo Delgado, S. y Luengo González, R. (2011). El proceso de planificación de la investigación. En, Cubo Delgado, S.; Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J.L. (coord.) *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 45-84). Madrid: Pirámide.
- Cubo Delgado, S.; Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J.L. (coord.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- De Lucas, J. (1995). La tolerancia como respuesta a las demandas de las minorías culturales. *Derechos y Libertades*, 5, pp. 159 - ss.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico [Versión Electrónica]. Consulta de 10 de octubre de 2010 en <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2015). Informe anual 2014 y debates de las Cortes Generales. [Versión Electrónica]. Madrid: Defensor del Pueblo. Consulta de 15 de marzo de 2015 en <http://www.defensordelpueblo.es/>
- Díaz de la Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Essomba, M.A. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (pp. 75-80). Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24 (2), 137-148.
- Esteve, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 95-116.
- Felouzis, G.; Liot, F.; Y Perroton, J. (2005). *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les colleges*. Paris: Seuil.
- Fermoso, P. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Fernández Ballesteros, R. (1999). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide.

- Ferrán, M. (1997). *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada Actual*. Barcelona: Ariel.
- Ferrer, F. (Dir.) (2006). *Las desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Mediterránea.
- Fielding, N.G. y Fielding, J.L. (1987). *Linking Data*. California: Sage.
- Filstead, W.J. (1979). Qualitative methods: A needed perspective in evaluation research. En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation* (pp. 59-79). California: Sage.
- Flecha, R. y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa (ADIDE) 23*, 1-14 Consultado en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=section&id=27&Itemid=86
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. SpringerBriefs in Education. Nueva York: Springer International Publishing.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ed). Madrid: Morata.
- Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (2008). Informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados en 2008. Madrid: MTAS.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Fundación Foessa (2008). *Resumen del VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España, 2008*. Madrid: Foessa.
- Fundación Pfitzer. (2008). Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español. Madrid: Fundación Pfitzer.
- García Alegre, E.; Moreno Torres, I. (2006). Los efectos de la inmigración sobre el rendimiento escolar en Cataluña. En G. López i Casanovas (Dir.), *Inmigración y Transformación social en Cataluña*, vol. I (pp. 137-ss). Bilbao: Fundación BBVA.
- García Argüello, J.M. (2003). Cuestionario para la Evaluación del tratamiento de los procesos de interculturalidad en centros educativos. En Proyecto Atlántida, *Interculturalidad y Educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- García Garrido, J.L. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- García Guerra, M. (2007). *La Razón Mestiza. Agenda Intercultural*. Colección de Estudios Create, nº2. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC-CIDE.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios Sobre Educación, 004*, 47-66. [Eric Database]. Consulta del 23 de marzo del 2006 en <http://www.unex.es/teledoc/indexsif.htm/>
- García Llamas, J.L. (2008). Aulas Inclusivas. *Bordón, 60* (4), 89-105.

- García Yeste, C., Martín Casabona, N. y Sampé Compte, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa, Bol.Estud.Invest.*, 13, 192-212.
- Garrido, Y. (2008). La formación del profesorado en un mundo plural: Proyecto Inter-actúa. *Caleidoscopio*, 1(1), 139-146.
- Giménez Romero, C. (1994). El caleidoscopio cultural europeo: entre el localismo y la globalidad. *Documentación Social*, 97, 21-24.
- Gibson, A. (1976). Approaches to Multicultural Education in the United States. *Anthropology and Education Quarterly*, 7.
- Glaser, B. y Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine de Gruyter.
- González Rodríguez, M.P. (1996). Recursos bibliográficos y otros medios para trabajar los temas transversales. *Revista de Educación*, 309, 353-386.
- González Rodríguez, M.P. (1993). Bibliografía sobre Temas Transversales. *Revista de Ciencias de la Educación (Separata)* 159, 421-449, Madrid.
- González Rodríguez, M.P. (2001). La educación para el desarrollo y el desarrollo de la educación. En I. Lafuente Guantes (coord.), *Los valores en la ciencia y la cultura* (pp. 247-255). León: Universidad de León.
- Gray, J. y Densten, I. (1998). Integrating quantitative and qualitative analysis. Using latent and manifest variables. *Quality & Quantity*, 32, 419-431.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic. *Educational Communications and Technology Journal*, 30 (4).
- Hernández, E. (2009). Una educación entre culturas en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 2 [Versión Electrónica]. Consulta de 5 de julio de 2009 en <http://www.ujaen.es/revista/rei/>
- Husén, T. y Postlethwaite, T.N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vol. 5. Barcelona: Vicens-Vives - MEC.
- Ibáñez, J. y cols. (1995). *Educación sin fronteras*. Madrid: MEC.
- Iglesias, E. (2008). *Métodos de investigación y análisis de datos cualitativos en Ciencias de la Educación*. Material de clase policopiado.
- Iglesias, E.; Fuentes, P. y Serrano, F.J. (1995). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia: DM.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Colección Ideas Clave, nº4. Barcelona: Graó.
- INE. (2008). *Avance del Padrón Municipal*. Consulta de 2 de marzo de 2008 en <http://www.ine.es>

- INE. (2015). *España en cifras 2015*. Madrid: INE.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEPSYD.
- Jiménez García, J.J. (2007). Diversidad de alumnos inmigrantes en Extremadura, una realidad más cercana. *Revista de Estudios Extremeños, LXIII (3)*, 1521-1549.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.65-73). Barcelona: Grao.
- Jordán, J.A.; Besalú, X.; Bartolomé, M.; Aguado, T.; Moreno, C. y Sanz M. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural nº1. Madrid: MEC-Catarata.
- Jordán, J.A. (2005). *¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?* Consulta de 15 de septiembre, 2008 en <http://www.aulaintercultural.org>.
- Junta de Extremadura (2002). *Aportaciones a la integración del Alumnado Marroquí*. Colección Materiales Curriculares. Mérida: Consejería de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Junta de Extremadura (2005a). *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Badajoz: Dirección Provincial de Badajoz-Junta de Extremadura.
- Junta de Extremadura (2005b). *La Educación Intercultural en Extremadura*. Mérida: Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.
- Junta de Extremadura (2007). *Estadística Educativa* [Recurso electrónico]. Consulta de 10 de septiembre de 2009 en <http://www.educarex.es> de Educación.
- Junta de Extremadura (2008). *II Plan de Inclusión Social de Extremadura, 2008-2011*. Badajoz: Consejería de Igualdad y Empleo.
- Junta de Extremadura (2008). *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011*. Badajoz: Consejería de Igualdad y Empleo.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. San Francisco, CA: Chandler.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de Análisis de Contenido: Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lacey, A. y Luff, D. (2001). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care. Trent Focus*. Consulta de 10 de junio de 2009 en http://www.trentfocus.org.uk/Resources/resource_packs.htm
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28 (4)*, 563-575.

- Leiva, J.J. (2008a). La Educación Intercultural en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Revisión y Análisis Pedagógico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 216, 491-504.
- Leiva, J.J. (2008b). La Escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la Educación Intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27 (1), 13-35.
- León B; Gómez, T.; Felipe, E.; Gonzalo, M.; y Latas, C. (2008). *Análisis psicoeducativo del alumnado inmigrante en Extremadura*. Mérida: Junta de Extremadura.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4/10/1990).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE número 307 de 24/12/2002).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4/5/2006).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE número 295 de 10/12/2013).
- Llamazares, D. (2007). Derecho de la libertad de conciencia II. Libertad de conciencia, identidad personal y solidaridad. Colección: Tratados y Manuales (3ª ed.). Pamplona: THOMSON-CIVITAS.
- Lluch, X. (2005). 25 años de Educación Intercultural. Una mirada con y sin nostalgia. En J. Salinas (Coord.), *Memoria de Papel* (vol.2). Valencia: AEG.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo, M. y Sáenz, O. (Coords.) (1993). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Lozano, J. y Cerezo, M.C. (2005). Plan de atención a la diversidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Marchesi, A. (2003a). *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo. Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. (2003b). *Controversias en la Educación Española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2005). El reconocimiento de las minorías culturales en la legislación educativa. En J. Salinas (Coord.), *Memoria de Papel* (vol.2). Valencia: AEG.
- Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión* 17 (5), 23-29.
- Martínez de Pisón, J. (2001). *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales*, Madrid: Tecnos.

- Martín Taberero, M.F.; Fernández Pulido, R. y Seisdedos Benito. (1984). *Estadística Descriptiva. Manual de prácticas para las Ciencias de la Conducta*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ministerio de Educación (2008). *Educación Intercultural*. Extraído el 29 de septiembre de 2008, de <http://www.mepsyd.es/educacion/enseanzas/educacion-intercultural.html>
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago: CIDE.
- MEPSYD (2008). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2008-2010). Diagnóstico de situación de la pobreza y la exclusión social en España*. Madrid: Secretaría General Técnica
- MEPSYD (2008). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2008-2010)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moreno Antón, M. (2007). *Multiculturalismo y Libertad Religiosa del Menor de Edad*. Madrid: Publicaciones de la Fundación Universitaria Española.
- Moreno Yus, M.A. (2003). Globalización y educación democrática: La escuela gueto. *Revista Electrónica Escuela Pública (AMYDEP)*, 1 (3), .48-49 [Versión Electrónica]. Consulta de 5 de julio de 2009 en <http://www.amydep.com/Revista/numero6/v3n1a4.htm>
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (n.d.). Plan Estratégico Ciudadanía e Integración 2011-2014. Consulta de 1 de agosto de 2015 en http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PE_CI-2011-2014.pdf
- MTAS (n.d.). *IV Plan de Nacional de acción para la inclusión social del Reino de España 2006-2008*. Consulta de 28 de febrero de 2007 en <http://sociales.mtas.es/SGAS/ServiciosSocDep/IncluSocial/Plan>
- MTAS (2007). Anuario Estadístico de Inmigración 2006. Consulta de 28 de mayo de 2007 en http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.htm
- MTAS (2008). Anuario Estadístico de Inmigración 2007. Consulta de 10 de junio 2009 en http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.htm
- Muñoz Sedano, A. (1992). La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo. *Educadores*, 162 (34), 167-182.
- Muñoz Sedano, A. (2000). La formación de profesores en educación intercultural. *Educación y Futuro Digital*, 3, 37-48.
- Navarro, A. y Meo, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 17, 123-140.

- Navas Ara, M.J. (Coord.). (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Novoa, M.A. (1999). *Técnicas de recogida de información bibliográfica*. Santiago: Tórculo Ediciones.
- Olmos, M.C. (2009). Aprender juntos entre alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 2 [Versión Electrónica]. Consulta de 5 de julio de 2009 en <http://www.ujaen.es/revista/rei/>
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo: diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Istmo.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2001). *SPSS 10.0. Guía para el análisis de datos*. Madrid: UAM.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón*, 60 (4), 15-29.
- Phillipp, M.G. (1997). De la Educación Intercultural al Enfoque Intercultural en Educación: estado actual y prospectiva de futuro; el caso francés. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 179-214.
- Pérez-Díaz, V., Álvarez-Miranda, B. y Chuliá, E. (2004). *La inmigración musulmana en Europa*. Barcelona: Obra Social, Fundación La Caixa.
- Pérez Juste, R. (2009). La educación ante el desafío de la diversidad: Retos y propuestas desde un enfoque personalizado de la educación. *Bordón*, 61 (1), 199-211.
- Pinto, M. (2001). *El resumen documental: paradigmas, modelos y métodos* (2ª ed.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Ponce Solé, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Centro de estudios políticos y constitucionales. Colección: Foro (16). Madrid: Inmigración y ciudadanía.
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los Sistemas Educativos Europeos. ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Obra Social-Fundación La Caixa.
- Ramos, J.L. (2006). *Métodos de investigación en educación*. Material de clase policopiado.
- Rossell, J. (2008, junio). Experiencias de integración migratoria en Extremadura. Ponencia presentada en Sigüenza, Castilla La Mancha.
- Ruiz, J. (1985). *Diccionario De Educación Comparada*. Madrid: ANAYA.
- Ruiz, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural, nº4. Madrid: MEC-Catarata.

- Santo, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* 16 (1), 63-84.
- Sánchez Núñez, C.A y García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*. 2 (2), junio 2009 [Versión Electrónica]. Consulta de 5 de julio de 2009 en <http://www.ujaen.es/revista/rei/>
- Sánchez, S.; Serrano, L. y Mesa, C. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Shulman, L. (1998). Disciplines of inquiry in education: an overview. En R. Jaeger, *Complementary methods for research in education* (pp. 3-17). Washington: American Educational Research Association.
- Silverman, D. (2006). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (2ª ed.). London: Sage.
- Soriano, E. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón* 60 (1), 129-148.
- Soriano, E.; Zapata, R.M. y González, A.J. (2009). *La Formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*. Actas del III Congreso Internacional de Educación Intercultural. Almería: Universidad de Almería.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Téllez, J.A. (Coord.) (2008). *Educación Intercultural. Miradas Multidisciplinares*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural, nº 6. Madrid: MEPSYD-Catarata.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Trianes, M.V.; Blanca, M.J.; Morena, L; Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-78.
- UNICEF (2006). *Estado mundial de la infancia. Excluidos e Invisibles*. Nueva York: UNICEF.
- Unidad de Programas Educativos (n.d.). *Guía de recursos para la atención educativa a inmigrantes*. Badajoz. UPE-Junta Extremadura.
- Valdiviezo, L.A. (2006). *The construction of interculturality: An Ethnography of Teachers' beliefs and practices in Peruvian Quechua Schools*. Columbia University: Teachers College.
- Viñas, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural* (pp. 57-64). Barcelona: Graó.

Warger, C. y Burnette, J. (2000). The Council for Exceptional Children. Clearinhouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC). [Eric Database]. Consulta del 7 de abril del 2006 en <http://www.unex.es/teledoc/indexsif.htm/>

Warwick, D.P. and Lininger, C. (1975). *The sample survey: Theory and practice*. McGraw-Hill, New York.

DOCUMENTO 1.
REGISTRO Y SEGUIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS (ESTUDIOS I, II, III)

REGISTRO DE CONTACTOS Y SEGUIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE

		LOCALIDAD	CENTRO	PROFESIONAL DE REFERENCIA ⁵⁹			
				Nombre	Teléfono/ Email	Cita	Observaciones
DATOS	X	ALMENDRALEJO	C.P. JOSÉ DE ESPRONCEDA				
CUEST.	X						
DATOS	X	ALMENDRALEJO	C.P. MONTERO DE ESPINOSA				
CUEST.	X						
DATOS	X	ALMENDRALEJO	C.P. SAN FRANCISCO				Estudios I y II
CUEST.	X						
DATOS	X	ALMENDRALEJO	C.P. SAN ROQUE				
CUEST.	X						
DATOS	X	BADAJOZ	<u>C.P. MANUEL PACHECO</u>				
CUEST.	X						
DATOS	X	BADAJOZ	C.P. NTRA. SRA. DE BOTOA				Estudios I y II
CUEST.	X						
DATOS	X	BADAJOZ	C.P. SAN FERNANDO				
CUEST.	X						

⁵⁹ La información correspondiente a estas celdas se omite para garantizar la confidencialidad de los datos facilitados.

		LOCALIDAD	CENTRO	PROFESIONAL DE REFERENCIA ⁵⁹			
				Nombre	Teléfono/ Email	Cita	Observaciones
DATOS	X	BADAJOZ	<u>C.P. STO. TOMÁS DE AQUINO</u>				
CUEST.	X						
DATOS	X	DON BENITO	<u>C.P. EL PILAR</u>				
CUEST.	X						
DATOS	X	VALDELACALZADA	C.P. DÍAZ AMBRONA				
CUEST.	X						
DATOS	X	VILLANUEVA DE LA SERENA	<u>C.P. CRUZ DEL RÍO</u>				
CUEST.	X						
DATOS	X	ALMENDRALEJO	I.E.S. ARROYO HARNINA				
CUEST.	X						
DATOS	X	ALMENDRALEJO	I.E.S. SANTIAGO APOSTOL				Estudios I y II
CUEST.	X						
DATOS	X	BADAJOZ	I.E.S. CASTELAR				
CUEST.	X						
DATOS	X	BADAJOZ	I.E.S. SAN FERNANDO				
CUEST.	X						
DATOS	X	BADAJOZ	I.E.S. ZURBARÁN				
CUEST.	X						
DATOS	X	OLIVENZA	I.E.S. PUENTE AJUDA				
CUEST.	X						

	LOCALIDAD	CENTRO	PROFESIONAL DE REFERENCIA ⁵⁹				
			Nombre	Teléfono/ Email	Cita	Observaciones	
DATOS	X	NAVALMORAL DE LA MATA	IES AUGUSTÓBRIGA				
DATOS	X	TALAYUELA	IES SAN MARTÍN				
DATOS	X	TALAYUELA	CEIP JUAN GÜELL				
DATOS	X	TALAYUELA	CEIP GONZALO ENCABO				

NOTAS

TOTAL: 17 centros y 15 maestros.

CENTROS COMPARTIDOS:

- C.P. Sto. Tomás de Aquino y C.P. Manuel Pacheco de Badajoz.
- C.P. Cruz del Río de Villanueva y C.P. El Pilar de Don Benito.

REGISTRO DE CONTACTOS Y SEGUIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS RELACIÓN DE PROFESIONALES PARA DESARROLLO DE ENTREVISTAS

	LOCALIDAD	CENTRO	PROFESIONAL DE REFERENCIA ⁶⁰			
			Nombre	Teléfono	Email	Cita
X	BADAJOS	UPE (Dirección Provincial)				ENTREVISTA
X	ALMENDRALEJO	CPR				ENTREVISTA
X	ALMENDRALEJO	EOEP				FOCUS GROUP
X	OLIVENZA	EOEP				ENTREVISTA
X	BADAJOS	CEIP MANUEL PACHECO				ENTREVISTA
X	ALMENDRALEJO	CEIP JOSÉ DE ESPRONCEDA				ENTREVISTA
X	BERLANGA DE DUERO, (SORIA)	CEINCE (CENTRO INTERNACIONAL DE LA CULTURA ESCOLAR)				FOCUS GROUP
X	TEMUCO (CHILE)	CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CONTEXTO INDÍGENA E INTERCULTURAL				FOCUS GROUP - ENTREVISTA

⁶⁰ La información correspondiente a estas celdas se omite para garantizar la confidencialidad de los datos facilitados.

LOCALIDAD	CENTRO	PROFESIONAL DE REFERENCIA ⁶⁰			
		Nombre	Teléfono	Email	Cita
X	CÁCERES	FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO – UEx			ENTREVISTA
X	NAVALMORAL DE LA MATA (CÁCERES)	CPR			FOCUS GROUP
X	TALAYUELA (CÁCERES)	IES SAN MARTÍN			FOCUS GROUP
X	(TALAYUELA, CÁCERES)	CEIP JUAN GÜELL			FOCUS GROUP
X	(TALAYUELA, CÁCERES)	CEIP GONZALO ENCABO			FOCUS GROUP-ENTREVISTA
X	NAVALMORAL DE LA MATA (CÁCERES)	IES AUGUSTÓBRIGA Y ALBALAT			FOCUS GROUP
X	BADAJOS	CEIP NUESTRA SEÑORA DE BOTOA			FOCUS GROUP
X	BADAJOS	EOEP 2			FOCUS GROUP
X	ALMENDRALEJO (BADAJOS)	IES SANTIAGO APÓSTOL			ENTREVISTA
X	ALMENDRALEJO (BADAJOS)	CEIP SAN FRANCISCO			FOCUS GROUP

DOCUMENTO 2.
ESCRITO DIRIGIDO A LOS CENTROS EDUCATIVOS (ESTUDIO I Y III)

Badajoz, mayo de 2009



Estimado Director/a del Centro Educativo:

Desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura estamos iniciando una investigación relacionada con el tema de la Interculturalidad. Se trata de un acercamiento a la realidad educativa intercultural de la provincia de Badajoz a través de un estudio del *Programa de Atención al Alumnado Inmigrante* que promueve la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Badajoz y de cuya red, su centro forma parte.

Nos gustaría contar con su colaboración y que pudieran facilitar a la investigadora que desarrolla el estudio, el censo de alumnado de origen extranjero o procedente de minorías étnicas y culturales que se encuentra matriculado en el centro. Por otra parte, nos gustaría poder contactar con el o la profesional que se encarga de desarrollar dicho programa, así como tener la posibilidad de conocer las medidas de atención a este alumnado que se utilizan en el centro.

Si desea ampliar la información sobre los objetivos de este trabajo y de los resultados del mismo una vez que se analicen los datos, no dude en ponerse en contacto con nosotros o directamente con la investigadora que desarrolla este estudio.

Agradeciendo de antemano su colaboración y participación en este estudio, reciba nuestro más cordial saludo,

Florentino Blázquez Entonado
blazento@unex.es
C.U. del Dpto. de Ciencias de la Educación
Facultad de Educación (Badajoz)
Avda. de Elvas, S/N - 06071 Badajoz
924289690 (Ext. 86704)

M^a de la Paz González Rodríguez
mpazglez@unex.es
C.E.U. del Dpto. de Ciencias de la Educación
Facultad de Educación (Badajoz)
Avda. de Elvas, S/N - 06071 Badajoz
924289690 (Ext. 86705)

Raquel Borrero López
raquelborlop@unex.es
Becaria de Investigación del Dpto. de CC. de la Educ.
Facultad de Educación (Badajoz)
Avda. de Elvas, S/N - 06071 Badajoz
924289690 (Ext. 86028)

DOCUMENTO 3.
SOLICITUD DE PERMISO DE ACCESO AL CAMPO (ESTUDIO II Y III)



Badajoz 8 de abril de 2011

**Sr. Director General de Política Educativa
Consejería de Educación
Junta de Extremadura
C/ Delgado Valencia, 6
06800 Mérida**

Estimado Director General y amigo:

Le hacemos llegar el cuestionario relacionado con la primera parte de la investigación del Proyecto ***"Formación del Profesorado para la Educación Intercultural. Diseño, Desarrollo y Evaluación de un Programa Formativo Online"*** (Expediente IB10075), que no le anexamos con el primer escrito remitido el pasado 28 de marzo, a la espera de poder ultimar algunos detalles relacionados con su diseño.

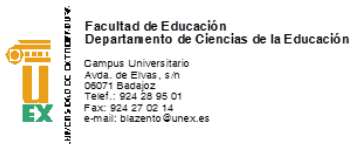
Tal y como le adelantamos, actualmente estamos trabajando en su edición digital para su difusión en el caso de que exista conformidad por su parte. Igualmente, le haremos llegar la dirección electrónica del instrumento para que pueda contemplar el formato que se haría llegar a los centros educativos.

En nombre del equipo investigador, agradezco nuevamente su atención.

Muy cordialmente

Fdo: Florentino Blázquez Entonado

Investigador principal del proyecto y Coordinador del Grupo de Investigación y Desarrollo Educativo Extremeño (GIDEX)



Badajoz, febrero de 2012

Estimado Director/a de Centro:

Agradeciendo las respuestas recibidas hasta la fecha, volvemos a contactar con su centro desde el grupo de investigación de la Universidad de Extremadura **GIDEX** (*Grupo de Investigación y Desarrollo Educativo Extremeño*) en relación al Proyecto titulado **“Formación del Profesorado para la Educación Intercultural. Diseño, Desarrollo y Evaluación de un Programa Formativo Online”** que dos meses antes de la finalización del curso pasado presentamos a tu centro. Hasta la fecha hemos obtenido un número aceptable de respuestas, pero necesitaríamos aún más para contar con una muestra verdaderamente representativa y poder garantizar la calidad y repercusión del trabajo.

Como ya expusimos en nuestro correo anterior, la investigación ya en curso pretende realizar un acercamiento a la realidad educativa intercultural extremeña para poder establecer necesidades formativas del profesorado, plantear un modelo pedagógico-didáctico centrado en la interculturalidad y poder, en última instancia, diseñar, desarrollar y promover un currículo formativo intercultural-inclusivo para los diferentes profesionales del ámbito de la educación.

En esta fase del proyecto, nos gustaría contar con su colaboración en un doble sentido: por una parte, a través de la **cumplimentación del cuestionario** al que a continuación nos referiremos; por otra, procurando la **difusión del mismo para hacerlo llegar a todo el profesorado del centro**, de manera que podamos contar con la opinión del mayor número de profesionales posible.

Para facilitar la recogida de datos, hemos diseñado un **cuestionario dirigido al profesorado y miembros de los equipos directivos de todos los centros educativos** que deberá ser respondido a través de la siguiente **dirección web**: <https://www.surveymonkey.com/s/forprofintercultural>

La realización del cuestionario no supera los 20 minutos. El link volverá a estar disponible durante 2 semanas más (aunque para evitar que se te pase entre las muchas tareas que todos tenemos te animamos a aprovechar este mismo momento para complementarlo). Tu colaboración es de gran valor para continuar asentando el cuerpo científico de la Formación del Profesorado en Educación Intercultural.

Los trabajos generados a partir de los datos recabados se pondrán a disposición de todos los centros educativos que hayan participado en el estudio y a través de la página web habilitada para el proyecto podrán informarse acerca de la evolución del trabajo.

Quedamos a su disposición para realizar cualquier aclaración o ampliar detalles sobre el instrumento de recogida de datos o cualquier otro aspecto del proyecto.

En nombre del equipo investigador, agradezco de antemano tu colaboración y participación en este estudio.

Muy cordialmente,

Fdo: Florentino Blázquez Entonado

Investigador principal del proyecto

Fdo: Raquel Borrero López

Investigadora del proyecto

DOCUMENTO 4.

**INSTRUCCIONES Y REGISTRO PARA JUCIO DE EXPERTOS CUESTIONARIO, ENTREVISTA Y
REGISTRO DE CATEGORÍAS**

FASE DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS
Validez interna - Validez de contenido: Revisión Expertos

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Descripción general:

- Instrumento de recogida de datos generales y opiniones (cuestionario/escala).
- Los destinatarios (muestra) serán los 15 profesionales responsables de la aplicación del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante de la Consejería de Educación en la provincia de Badajoz
- El objetivo del sometimiento de esta versión inicial al criterio de jueces expertos es doble:
 - o Validar el contenido
 - o Validar los aspectos metodológicos del instrumento (escala propuesta, número de ítems, formulación de enunciados, etc.).En este sentido, la intención es utilizar el criterio de los expertos para seleccionar un total de ítems comprendido entre 50 y 75, de manera que la aplicación del cuestionario implique no más de 20 minutos.
- Expertos implicados en la validación interna/de contenido del instrumento inicial (listado):

Título del estudio completo:

La Educación Intercultural en Badajoz. Buenas Prácticas y Propuestas para la Formación del Profesorado

Objetivos:

Objetivos de las entrevistas y del cuestionario y del análisis documental (en este momento la validación de contenido se refiere únicamente al cuestionario)

1. Extraer una base de contenido inicial para formular el modelo actual de trabajo en educación intercultural en Extremadura.
2. Validar un instrumento de medición de datos que permita ampliar la muestra en estudios posteriores y contrastar los resultados inicialmente obtenidos.
3. Delimitar el concepto de centros educativos interculturales en la región a través de la observación de características comunes de los centros de la provincia de Badajoz y de las aportaciones de profesionales especialistas en la materia que forman parte de los servicios de administración, de asesoramiento y de formación de los docentes¹.
4. Identificar las percepciones de los docentes acerca de la diversidad cultural (alumnos extranjeros y alumnos de minorías étnicas y culturales) y de la interculturalidad².
5. Descubrir la realidad identificando puntos fuertes y puntos débiles en los diferentes ámbitos (administrativo, disposición de recursos, asesoramiento, formación, etc.) que, por un lado,

caracterizan y por otro, condicionan el trabajo en los centros educativos en los que existe diversidad cultural.

6. Detectar las necesidades formativas (iniciales y permanentes) del profesorado desde la perspectiva de un modelo pedagógico-didáctico centrado en la interculturalidad.
7. Establecer relaciones entre la interculturalidad y la convivencia, la interacción de diferentes grupos y el clima social en los centros escolares.
8. Determinar y valorar los recursos y apoyos con los que cuentan los docentes para atender a la diversidad cultural.
9. Observar la inclusión de competencias interculturales en la vida de los centros (PEC, PCC, Programaciones, Adaptaciones...).

Tipos de ítemes:

- De identificación
- De evaluación
- De contenido

Cada tipo de ítem se recoge en un cuadro independiente y la valoración de los mismos también se realiza en tablas diferentes.

- Establecimiento de categorías
- Batería de ítemes de identificación del instrumento y tabla de valoración para el instrumento de recogida de datos
- Batería de ítemes de evaluación del instrumento por parte del encuestado y tabla de valoración para el instrumento de recogida de datos
- Batería de ítemes de contenido para el instrumento de recogida de datos
- Tabla de valoración de los ítemes de contenido para el instrumento de recogida de datos

Valoración experto de ítemes de contenido																						
Datos identificativos del ítem		Aspectos sometidos a valoración experta																				
Nº ítem	Dimensión	Valoración de 1 a 5 del grado de adecuación del ítem a la dimensión (macrovariable y variable)										Valoración de 1 a 5 del grado de adecuación del ítem a los objetivos del instrumento					Valoración de 1 a 5 del grado de adecuación de la escala					Observaciones (apreciaciones sobre pertinencia del contenido, formulación, escala, etc.)
		Macrov.					Variable															
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1.	1.1.																					
2.	1.1.																					
3.	1.1.																					
4.	1.1.																					

Nota: se ha incluido sólo un extracto, el registro original continuaría...

DOCUMENTO 5.
CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO, VERSIÓN I (ESTUDIO I)

UE _x
La Educación Intercultural en la provincia de Badajoz. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente.
Cuestionario para el profesorado del "Programa de Atención al alumnado inmigrante"
Raquel Borrero López (raquelborlop@unex.es) Mayo, 2009

INSTRUCCIONES

A continuación se presentarán una serie de enunciados que deberán ser valorados de manera personal y atendiendo a la escala que se indica en cada momento. En algunas ocasiones, cada afirmación se acompaña de varias opciones que deberán ser valoradas de manera independiente. En todo momento existe la opción de no valorar alguno de los ítems, y en estos casos, serán contabilizados como "no se hace", "se desconoce", etc. (dependiendo del tipo de ítem). Se ruega la mayor sinceridad en las respuestas, ya que la finalidad es poder realizar un análisis de la realidad a partir de las opiniones de los profesionales que trabajan en el Programa de Atención al alumnado inmigrante en la provincia de Badajoz. El único interés en los datos es de tipo estadístico, por lo que garantizamos la total confidencialidad de los mismos.

Agradecemos enormemente su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha de cumplimentación:		
Nombre Centro Educativo:	Localidad:	Nivel/es de enseñanza:
<i>Profesional encuestado</i>		
Sexo: Hombre / Mujer	Edad: Hasta 25/26-35/36-45/46-55/A partir de 56	Nacionalidad:
Nivel formativo (titulación/es):	Nivel/niveles en los que desempeña su tarea docente:	Perfil profesional:

La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente
Dpto. de Ciencias de la Educación – UEx
Raquel Borrero López (raquelborlop@unex.es) Tfno.: 924289690 - Extensión 86028

Bloque 1: Apoyo Educativo

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
1. Conozco las principales características y necesidades del alumnado de mi centro:					
1.1. De origen extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. De minorías étnicas y culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En cuanto a los materiales que utilizo para trabajar con el alumnado de diferentes procedencias culturales:					
2.1. Las editoriales proporcionan materiales apropiados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Realizo mis propias adaptaciones del material editorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Elaboro mis propios materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Utilizo recursos de Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Otras opciones (especificar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Utilizo materiales específicos para trabajar con el alumnado:					
3.1. De origen extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. De minorías étnicas y culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En mi centro empleamos medidas de flexibilización curricular con el alumnado de origen extranjero o de grupos minoritarios (por ejemplo: adaptaciones curriculares, refuerzo educativo, compensación educativa, programas de refuerzo escolar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La mediación intercultural es un recurso conveniente en los centros en los que existe diversidad cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en:					
6.1. Orientación y asesoramiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Apoyo o refuerzo educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Enseñanza de la lengua castellana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Creo que el proceso de aprendizaje del alumnado en las diferentes materias es diferente según su origen geográfico o su pertenencia a grupos minoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Creo que el proceso de adquisición de las competencias básicas del alumnado varía según el origen de procedencia o la pertenencia a grupos minoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Creo que el nivel de adaptación escolar del alumnado varía según su origen geográfico o su pertenencia a grupos minoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente

Dpto. de Ciencias de la Educación – UEx

Raquel Borrero López (raquelborlop@unex.es) Tfno.: 924289690 - Extensión 86028

	Valoración del ítem	
	SÍ	NO
10. Mi centro proporciona enseñanza religiosa diferente a la religión católica (responder <i>sí o no</i> ; en caso afirmativo indicar cuál o cuáles: ortodoxa, protestante, budista, testigos de Jehová, Islam, judía, evangélica, otra...) <i>Indicar cuál/cuáles:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloque 2: El profesorado (desempeño profesional y formación)

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Ninguna; 2 Menos de 3 años; 3 Entre 3 y 6 años; 4 Entre 7 y 10 años; 5 A partir de 11 años

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
11. Mi experiencia docente ha sido:					
11.1. Con alumnado de origen extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2. Con alumnado de minorías étnicas y culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Nunca; 2 Casi nunca; 3 Alguna vez; 4 Frecuentemente; 5 Continuamente

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
12. Mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Participo en proyectos de formación relacionados con la atención a la diversidad cultural:					
13.1. En mi centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2. En coordinación con otros centros (indicar cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3. En centros de formación (indicar cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4. En ONG (indicar cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.5. Otros (indicar cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. El profesorado de mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La Educación Intercultural en Badajoz. Análisis pedagógico desde la perspectiva docente

Dpto. de Ciencias de la Educación – UEx

Raquel Borrero López (raquelborlop@unex.es) Tfno.: 924289690 - Extensión 86028

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
15. Pienso que la diversidad cultural:					
15.1. Es una de las causas del aumento del fracaso escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. Implica un rendimiento general más bajo del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Creo que el desempeño de la tarea docente del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante o de grupos minoritarios implica:					
16.1. Diseñar actividades diversificadas y niveladas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2. Mayor dedicación a los alumnos de diferentes grupos culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3. Mayor dedicación a los alumnos individualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4. Diversificar la metodología según los diferentes estilos de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5. Elaborar materiales didácticos adaptados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.6. Adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.7. Menor profundización en los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.8. Obtener resultados generales de rendimiento más bajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos:					
17.1. Edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2. Idioma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.3. Religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.4. Situación socioeconómica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.5. Contexto familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.6. Contenidos curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.7. Materiales didácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Creo que es importante fomentar el valor añadido por la diversidad cultural y considerar las aportaciones que otras culturas realizan a la propia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Creo que el profesorado que trabaja en contextos multiculturales ha de adquirir conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes para trabajar con el alumnado posibilitando una transformación de la realidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Conozco estrategias y metodologías adecuadas para trabajar en contextos multiculturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:

1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
21. Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural:					
21.1. La Comunidad Autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.2. La Delegación Provincial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.3. El Ayuntamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.4. El propio centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.5. Otros como Asociaciones, ONG, etc. (indicar cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Considero que recibí una formación adecuada, durante mis estudios, para el desempeño profesional en contextos multiculturales (valorar todas las formaciones recibidas):					
22.1. Magisterio (indicar especialidad):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.2. Educación Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.3. Pedagogía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.4. Psicopedagogía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.5. CAP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Considero que me están facilitando una formación permanente adecuada para el desempeño profesional en contextos multiculturales:					
23.1. Desde mi propio centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2. Desde los CPR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3. Desde el entorno (asociaciones, ONG, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4. Otros (especificar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloque 3: El trabajo de área y aula

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:

1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
24. Mi centro educativo tiene en cuenta la diversidad cultural del propio centro y del entorno a la hora de elaborar sus proyectos institucionales (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. En cuanto al clima de clase, la diversidad cultural favorece:					
25.1. La aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.2. El desarrollo de trabajo individualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.3. La construcción conjunta de conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.4. La transformación de la realidad del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. La utilización de estrategias y recursos metodológicos adecuados facilita una mejor atención a la diversidad (por ejemplo: adaptación al ritmo de aprendizaje, seguimiento individualizado, diversificación de modalidades de trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El diseño del Proyecto Curricular del Centro facilita la elaboración de programaciones de aula acordes el currículo y los principios de la educación intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Creo que las siguientes estrategias son importantes para un adecuado funcionamiento de las clases en contextos multiculturales:					
28.1. Organizativas: tiempo, espacio, agrupamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.2. Didácticas: adaptación/diversificación curricular/compensación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.3. Socializadoras: espacios de cooperación (tanto momentos como lugares de encuentro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. El profesorado de mi centro trabaja la competencia intercultural (conocimientos, habilidades, actitudes) en las diferentes áreas de conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. El profesorado efectúa las programaciones y la selección de contenidos y materiales a partir de criterios que tienen en cuenta la diversidad cultural del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. El clima de aprendizaje en el aula es respetuoso con las diferentes culturas:					
31.1. Por parte del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.2. Por parte del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. En el aula se facilita la expresión (a través de cualquier canal) de las vivencias culturales y experienciales del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloque 4: La Convivencia Escolar

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
33. Elementos que condicionan la plena inserción del alumnado en el sistema educativo español-extremeño son:					
33.1. La lengua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.2. Las costumbres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.3. La religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.4. El origen geográfico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.5. El grupo cultural de referencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. En cuanto a la convivencia escolar, la diversidad cultural del aula favorece:					
34.1. El desarrollo de valores democráticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.2. El desarrollo de estrategias de resolución de conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.3. Las manifestaciones de violencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Pienso que la concentración de alumnado de origen extranjero y de grupos minoritarios en los centros educativos y/o aulas genera la aparición de violencia escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Existen espacios (tiempo-lugar) apropiados para la comunicación, el diálogo y la interacción del profesorado con:					
36.1. El resto de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.2. El alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.3. Las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Mi centro cuenta con medidas de coordinación con otras entidades (servicios sociales, asociaciones, ONG) para el control y seguimiento de absentismo escolar del alumnado de diferentes procedencias culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. El centro lleva a cabo actividades para la buena convivencia de las diferentes culturas, entre ellas:					
38.1. Jornadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.2. Convivencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.3. Talleres específicos (por ejemplo de habilidades sociales, sobre resolución de conflictos, sobre programas socioeducativos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.4. Otras (especificar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. El plan de convivencia del centro potencia la interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado del centro, atendiendo a la diversidad cultural existente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Creo que el grado de inclusión socioeducativa de los individuos varía según las diferentes procedencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
41. Creo que el grado de aceptación del alumnado extranjero por parte del alumnado español varía según las distintas procedencias del mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Creo que los conflictos que se producen en mi centro pueden asociarse, en cierta medida, al hecho de la diversidad cultural del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. En mi centro se actúa de modo coordinado ante la resolución de los problemas de convivencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. El profesorado de mi centro emplea métodos específicos para la resolución de conflictos (por ejemplo: la mediación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. El profesorado de mi centro sabe qué hacer cuando surge un conflicto:					
45.1. De tipo disruptivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.2. De indisciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.3. De desinterés académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.4. De tipo antisocial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Los equipos docentes de mi centro desarrollan estrategias de actuación para garantizar el buen clima educativo, teniendo en cuenta unos principios básicos de atención a la diversidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. El Plan de Acción Tutorial del centro incluye acciones para el desarrollo de actitudes que garanticen el buen clima escolar y la convivencia, entre las que encontramos:					
47.1. Actuaciones carácter preventivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.2. Programas de intervención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.3. Otras (especificar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloque 5: Comunidad Educativa y Participación

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Nunca; 2 Casi nunca; 3 Alguna vez; 4 Frecuentemente; 5 Continuamente

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
48. Mi centro organiza actividades relacionadas con la diversidad cultural dirigidas a toda la comunidad escolar, independientemente de los orígenes o grupos culturales de referencia de los destinatarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. En mi centro realizamos actividades de acogida (de apoyo, de información, de seguimiento, de asesoramiento, etc.):					
49.1. Con las familias del alumnado de origen extranjero o pertenecientes a grupos minoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.2. Con el alumnado de origen extranjero o perteneciente a grupos minoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Se detectan situaciones de riesgo o posible desamparo de menores entre el alumnado:					
50.1. De origen extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.2. Perteneciente a minorías étnicas o grupos culturales minoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Las familias de origen extranjero participan en:					
51.1. La organización y funcionamiento del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.2. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.3. Las escuelas de padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.4. Otras asociaciones o tareas del centro (especificar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Las familias pertenecientes a minorías étnicas o grupos culturales minoritarios participan en:					
52.1. La organización y funcionamiento del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.2. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.3. Las escuelas de padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.4. Otras asociaciones o tareas del centro (especificar):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valore de 1 a 5 los ítems incluidos en este bloque, atendiendo a la siguiente escala:
1 Nada de acuerdo; 2 Poco de acuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo

	Valoración del ítem				
	1	2	3	4	5
53. Mi centro contempla del desarrollo de una educación intercultural que integra la oferta educativa de carácter no formal del contexto local (colaboración con asociaciones, ONG, instituciones locales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. En los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural:					
54.1. Equipo Directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.2. Profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.3. Personal de Administración y Servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.4. Alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.5. Familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.6. Asociaciones vinculadas al centro educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. La sensibilidad hacia el hecho multicultural se refleja en los siguientes servicios ofertados por el centro:					
55.1. Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.2. Actividades culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.3. Actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.4. Programas de educación compensatoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. En mi centro se elaboran y adaptan materiales informativos de contenido diverso (por ejemplo: procedimiento de ingreso, itinerarios formativos, servicios y medidas de atención educativa, actividades y recursos disponibles para alumnado y familias, normas, derechos y deberes, etc.):					
56.1. Para las familias de origen extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.2. Para las familias pertenecientes a minorías étnicas o grupos culturales minoritarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. En mi centro se han fijado criterios para la elaboración de planes de acción conjunta:					
57.1. Con familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.2. Con servicios e instituciones locales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Se han establecido medidas de control y seguimiento de absentismo escolar del alumnado:					
58.1. De origen extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.2. Perteneciente a minorías étnicas o culturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evaluación del cuestionario

Le rogamos que dedique unos minutos más a la valoración del cuestionario que acaba de rellenar con el fin de poder mejorarlo.

1. *¿Cuánto tiempo le ha costado responder a todo el cuestionario?*
2. *¿Estaban claras las instrucciones?*
3. *¿Alguna pregunta era confusa o ambigua? De ser así, ¿cuál y por qué?*
4. *¿Ha habido alguna pregunta embarazosa o ante la que se haya sentido algo incómodo/a?*
5. *En su opinión, ¿se ha omitido algún tema importante?*
6. *¿Desea realizar algún comentario que pueda servir para mejorar el cuestionario?*

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DOCUMENTO 6.
EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO POR PARTE DE LOS ENCUESTADOS

Ítems de evaluación

Ev1. ¿Cuánto tiempo le ha costado responder a todo el cuestionario?

Ev2. ¿Estaban claras las instrucciones?

Ev3. ¿Alguna pregunta era confusa o ambigua? De ser así, ¿cuál y por qué?

Ev4. ¿Ha habido alguna pregunta embarazosa o ante la que se haya sentido algo incómodo/a?

Ev5. En su opinión, ¿se ha omitido algún tema importante?

Ev6. ¿Desea realizar algún comentario que pueda servir para mejorar el cuestionario?

Encuestado	Ev1	Ev2	Ev3	Ev4	Ev5	Ev6
ENCUESTADO 1	30'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 2	20'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 3	25'	sí	Las que han tenido que ver con Proyectos Educativo y Curricular, pero más bien por desconocimiento	no	no	no
ENCUESTADO 4	15'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 5	25'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 6	20'	sí	no	no	si tenemos algún material que nos guíe en el desempeño de nuestra labor educativa	no
ENCUESTADO 7	20'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 8	30'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 9	20'	sí	no	no	si se piensa que se debería preparar más al profesorado para dar clases a inmigrantes	no
ENCUESTADO 10	45'	sí	no	no	no	La Dirección Provincial, que coordina el Programa de Atención al Alumnado Inmigrante, debería asesorar más al profesorado implicado y promover la formación de los claustros en Educación Intercultural
ENCUESTADO 11	20'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 12	30'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 13	20'	sí	La que se refería a los proyectos de innovación (se ha pedido aclaración)	no	no	no
ENCUESTADO 14	20'	sí	no	no	no	no
ENCUESTADO 15	30'	sí	no	no	no	no
Observaciones propias	Han sido varios los encuestados que han pedido aclaraciones conceptuales sobre: <i>proyectos de innovación y comportamiento disruptivo</i>					

DOCUMENTO 7.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO, VERSIÓN II (ESTUDIO II)

- Versión diseñada para realización online. Enlace a cuestionario: <https://www.surveymonkey.com/s/forprofintercultural>
- A continuación se incluye la versión en pdf que genera la aplicación en la que ha sido diseñado y distribuido para este estudio:

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

1. PRESENTACIÓN

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación "Formación del Profesorado para la Educación Intercultural. Diseño, Desarrollo y Evaluación de un Programa Formativo Online" que estamos desarrollando como miembros del Grupo de Investigación y Desarrollo Educativo de Extremadura (GIDEX) de la Universidad de Extremadura.

Las preguntas están dirigidas a los profesionales que trabajan en cualquiera de las etapas educativas de los centros educativos extremeños.

A continuación se presentan una serie de enunciados que deberán ser valorados de manera personal y atendiendo a la escala que se indica en cada momento.

Se contempla la posibilidad de dejar en blanco alguno de los ítems en cuyo caso serían contabilizados como "no se hace", "se desconoce", etc. (dependiendo del tipo de ítem).

Se ruega la mayor sinceridad en las respuestas, ya que la finalidad es poder conocer su opinión y experiencia en torno a algunas de las cuestiones que configuran la educación intercultural en nuestra Región.

El instrumento se compone de un bloque de preguntas identificativas y 5 bloques de preguntas sobre el contenido de la investigación. Estimamos que el tiempo que habrá de invertir en la cumplimentación del cuestionario oscilará entre 20 y 30 minutos.

El único interés en los datos es de tipo estadístico, por lo que garantizamos la total confidencialidad de los mismos. No dude en contactar con nosotros a través del correo electrónico del proyecto de investigación (forprofinter@gmail.com) o de la web del proyecto (<https://sites.google.com/site/forprofinter/>)

Agradecemos enormemente su colaboración.

2. DATOS IDENTIFICATIVOS

***1. Fecha de cumplimentación:**

DD MM AAAA

Fecha: / /

***2. Nombre del Centro Educativo:**

***3. Localidad y provincia del Centro Educativo:**

***4. Nivel/es de Enseñanza que se imparten en el Centro:**

Infantil Primaria Secundaria Obligatoria Secundaria no obligatoria

***5. Sexo del encuestado:**

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

***6. Edad:**

***7. Localidad y provincia de residencia:**

***8. Nacionalidad:**

***9. Nivel/es de Enseñanza en que desempeña su tarea:**

Infantil
 Primaria
 Secundaria Obligatoria
 Secundaria no obligatoria

***10. Titulación/es que posee por orden cronológico (Titulación 1 la más antigua y así sucesivamente):**

Titulación 1:

Titulación 2:

Titulación 3:

11. Área/s que imparte (en el caso de desempeñar función docente):

Área 1:

Área 2:

Área 3:

Área 4:

***12. Desempeño profesional en el centro educativo:**

Docente
 Orientador/a
 Director/a
 Educador Social
 Jefe/a de Estudios
 Especialista (Educación Especial y/o Audición y Lenguaje)
 Secretario/a
 Coordinador/a (ciclo, área, programa, etc.)

3. Bloque 1: Apoyo Educativo

Por favor, valore los siguientes ítems:

13. Conozco las principales características y necesidades del alumnado de mi centro

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
De origen extranjero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De minorías étnicas y culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

14. En cuanto a los materiales que utilizo para trabajar con el alumnado de diferentes procedencias culturales:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Las editoriales proporcionan materiales apropiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboro mis propios materiales o adaptaciones del material existente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo recursos de Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Utilizo materiales específicos para trabajar con el alumnado de origen extranjero y/o minorías étnicas y culturales:

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

16. En mi centro empleamos medidas de flexibilización curricular con el alumnado de origen extranjero o de grupos minoritarios (por ejemplo: adaptaciones curriculares, refuerzo educativo, compensación educativa, programas de refuerzo escolar, etc.):

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

17. La mediación intercultural es un recurso conveniente en los centros en los que existe diversidad cultural:

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

18. La atención específica que recibe el alumnado de origen extranjero o grupos minoritarios se concreta en::

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Orientación y asesoramiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo o refuerzo educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza de la lengua castellana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Creo que el proceso de aprendizaje, adquisición de competencias básicas y adaptación escolar del alumnado es diferente según su origen geográfico o su pertenencia a grupos minoritarios:

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

20. Mi centro proporciona enseñanza religiosa diferente a la religión católica (responder sí o no; en caso afirmativo indicar cuál o cuáles, p.e.:ortodoxa, protestante, budista, testigos de Jehová, Islam, judía, evangélica, otra... y en qué consiste la enseñanza, brevemente):

SÍ o NO / Tipo y descripción:

21. Mi centro proporciona enseñanza en lengua diferente a la oficial -al margen del área del lengua o lenguas extranjeras contempladas en el currículo oficial- (responder sí o no; en caso afirmativo indicar cuál o cuáles y cómo se implementa, brevemente):

SÍ o NO / Lengua e implementación:

4. Bloque 2: El profesorado (desempeño profesional y formación)

Por favor, valore los siguientes ítems:

***22. He tenido experiencia docente con:**

	1 Ninguna	2 Menos de 3 años	3 Entre 3 y 6 años	4 Entre 7 y 10 años	5 A partir de 11 años
Con alumnado de origen extranjero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con alumnado de minorías étnicas y culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad:

1 Nunca 2 Casi nunca 3 Alguna vez 4 Frecuentemente 5 Continuamente

24. Participo en proyectos de formación relacionados con la atención a la diversidad cultural:

	1 Nunca	2 Esporádicamente, cuando me lo sugieren	3 Una vez cada dos años	4 Una vez al año	5 Varias veces al año
En mi centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En coordinación con otros centros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En centros de formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ONG y/o asociaciones no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

25. El profesorado de mi centro promueve proyectos de innovación relacionados con la interculturalidad:

1 Nunca 2 Casi nunca 3 Alguna vez 4 Frecuentemente 5 Continuamente

26. Pienso que la diversidad cultural:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Es una de las posibles causas del fracaso escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implica un rendimiento general más bajo del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Creo que el desempeño de la tarea docente del profesorado que trabaja con alumnado inmigrante o de grupos minoritarios implica:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Diseñar actividades adaptadas (diversificadas y niveladas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mayor dedicación a los alumnos de diferentes grupos culturales, individual y colectivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversificar la metodología según los diferentes estilos de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menor profundización y rendimientos más bajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Creo que el profesorado que trabaja en contextos de diversidad cultural ha de tener MÁS en cuenta los siguientes factores, por su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Edad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idioma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situación socioeconómica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenidos curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

29. Creo que es útil para el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje fomentar el valor añadido por la diversidad cultural y considerar las aportaciones que otras culturas realizan a la propia

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

30. Conozco estrategias y metodologías adecuadas para trabajar en contextos multiculturales:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

31. Creo que el profesorado que trabaja en contextos multiculturales posee las herramientas adecuadas (aptitud, formación, actitud...) y necesarias para trabajar con el alumnado posibilitando su inclusión educativa y social:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

32. Creo que los siguientes organismos favorecen la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación intercultural:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
La Comunidad Autónoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La Delegación Provincial: Unidad de Programas Educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Ayuntamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El propio centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros como asociaciones, ONGD, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

33. Considero que recibí una formación adecuada durante mis estudios, para el desempeño profesional en contextos multiculturales (valorar todas las formaciones recibidas):

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Magisterio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educación Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psicología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pisicopedagogía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CAP/Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Considero que me están facilitando una formación permanente adecuada para el desempeño profesional en contextos multiculturales:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Desde mi propio centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde los centros de profesores y recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde determinadas instancias públicas (Ayuntamiento, grupos locales, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde la comunidad (asociaciones, ONGD, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Bloque 3: El trabajo de área y aula

Por favor, valore los siguientes ítems:

35. Mi centro educativo tiene en cuenta la diversidad cultural del propio centro y del entorno a la hora de elaborar sus proyectos institucionales (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular)

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

36. En cuanto al clima de clase, la diversidad cultural favorece:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
La aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El desarrollo de trabajo individualizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La construcción conjunta de conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. La utilización de estrategias y recursos metodológicos adecuados facilita una mejor atención a la diversidad (por ejemplo: adaptación al ritmo de aprendizaje, seguimiento individualizado, diversificación de modalidades de trabajo):

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

38. El diseño del Proyecto Curricular del Centro facilita la elaboración de programaciones de aula acordes el currículo y los principios de la educación intercultural:

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

39. Las estrategias MÁS importantes para un adecuado funcionamiento de las clases en contextos multiculturales son:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Organizativas: tiempo, espacio, agrupamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didácticas: adaptación/diversificación curricular/compensación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socializadoras: espacios de cooperación (tanto momentos como lugares de encuentro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. La mayor parte del profesorado de mi centro trabaja la competencia intercultural (conocimientos, habilidades, actitudes) en las diferentes áreas de conocimiento

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

41. Según tu criterio, el profesorado programa y selecciona los contenidos y materiales teniendo en cuenta la diversidad cultural del aula:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

42. El clima de aprendizaje en el aula es respetuoso con las diferentes culturas:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Por parte del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por parte del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. En el aula se facilita la expresión (a través de cualquier canal) de las vivencias culturales y experienciales del alumnado:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

6. Bloque 4: La Convivencia Escolar

Por favor, valore los siguientes ítems

44. Valora en qué medida los siguientes aspectos condicionan la plena inserción del alumnado en el sistema educativo español-extremeño:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
La lengua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las costumbres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El origen geográfico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El grupo cultural de referencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. En cuanto a la convivencia escolar, la diversidad cultural del aula favorece:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
El desarrollo de valores democráticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El desarrollo de estrategias de resolución de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las manifestaciones de violencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

46. Pienso que la concentración de alumnado de origen extranjero y de grupos minoritarios en los centros educativos y/o aulas genera la aparición de violencia escolar:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

47. Existen espacios (tiempo-lugar) apropiados para la comunicación, el diálogo y la interacción del profesorado con:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
El resto de docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las familias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Mi centro cuenta con medidas de coordinación con otras entidades (servicios sociales, asociaciones, ONG) para el control y seguimiento de absentismo escolar del alumnado de diferentes procedencias culturales:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

49. Mi centro lleva a cabo actividades para la buena convivencia de las diferentes culturas, entre ellas:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Jornadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convivencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talleres específicos (por ejemplo de habilidades sociales, sobre resolución de conflictos, sobre programas socioeducativos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Creo que el grado de inclusión socioeducativa de los individuos varía según las diferentes procedencias:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

51. El plan de convivencia del centro potencia la interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado del centro, atendiendo a la diversidad cultural existente:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

52. Creo que el grado de aceptación del alumnado extranjero por parte del alumnado autóctono varía según las distintas procedencias del mismo:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

53. Creo que los conflictos que se producen en mi centro pueden asociarse, en cierta medida, al hecho de la diversidad cultural del alumnado:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

54. En mi centro se actúa de modo coordinado ante la resolución de los problemas de convivencia:

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

55. El profesorado de mi centro emplea métodos específicos para la resolución de conflictos (p.e.:la mediación, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales,etc.):

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

56. El profesorado de mi centro sabe qué hacer cuando surge un conflicto:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
De tipo disruptivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De indisciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De desinterés académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De tipo antisocial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. El equipo directivo y los equipos docentes de mi centro desarrollan estrategias de actuación para garantizar el buen clima educativo, teniendo en cuenta unos principios básicos de atención a la diversidad

- 1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

58. El Plan de Acción Tutorial del centro incluye acciones para el desarrollo de actitudes que garanticen el buen clima escolar y la convivencia, entre las que encontramos:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Actuaciones de carácter preventivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de intervención específicos (p.e.: habilidades sociales, desarrollo emocional)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Bloque 5: Comunidad Educativa y Participación

Por favor, valore los siguientes ítems:

59. Mi centro organiza actividades relacionadas con la diversidad cultural dirigidas a toda la comunidad escolar, independientemente de los orígenes o grupos culturales de referencia de los destinatarios:

1 Nunca 2 Casi nunca 3 Alguna vez 4 Frecuentemente 5 Continuamente

60. En mi centro realizamos actividades de acogida (de apoyo, de información, de seguimiento, de asesoramiento, etc.):

	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Alguna vez	4 Frecuentemente	5 Continuamente
Con las familias del alumnado de origen extranjero o pertenecientes a grupos minoritarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con el alumnado de origen extranjero o perteneciente a grupos minoritarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. En mi centro se han detectado situaciones de riesgo o posible desamparo de menores entre el alumnado:

	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Alguna vez	4 Frecuentemente	5 Continuamente
De origen extranjero o pertenecientes a grupos minoritarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perteneciente a minorías étnicas o grupos culturales minoritarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

62. Las familias de origen extranjero o pertenecientes a minorías étnicas o culturales participan en:

	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Alguna vez	4 Frecuentemente	5 Continuamente
La organización y funcionamiento del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La Asociación de Madres y Padres de Alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las escuelas de padres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras asociaciones o tareas del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. En mi centro se han detectado situaciones de riesgo o posible desamparo de menores entre el alumnado:

	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Alguna vez	4 Frecuentemente	5 Continuamente
De origen extranjero o pertenecientes a grupos minoritarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perteneciente a minorías étnicas o grupos culturales minoritarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. Mi centro contempla del desarrollo de una educación intercultural que integra la oferta educativa de carácter no formal del contexto local (colaboración con asociaciones, ONG, instituciones locales, etc.)

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

65. Valora en qué medida se refleja una valoración positiva de la diversidad cultural en los diferentes colectivos de la Comunidad Educativa:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Equipo Directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personal de Administración y Servicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asociaciones vinculadas al centro educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación del Profesorado para la Educación Intercultural

66. La sensibilidad hacia el hecho multicultural se refleja en los siguientes servicios ofertados por el centro:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades extraescolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de educación compensatoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. En mi centro se elaboran y adaptan materiales informativos de contenido diverso (p.e.: procedimiento de ingreso, itinerarios formativos, servicios y medidas de atención educativa, actividades y recursos disponibles para alumnado y familias, normas, derechos y deberes, etc.)

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

68. En mi centro se han fijado criterios para la elaboración de planes de acción conjunta:

	1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Con familias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con servicios e instituciones locales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

69. Se han establecido medidas de control y seguimiento de absentismo escolar del alumnado de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas o culturales

1 Nada de acuerdo
 2 Poco de acuerdo
 3 Algo de acuerdo
 4 Bastante de acuerdo
 5 Totalmente de acuerdo

DOCUMENTO 8.
GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS EXPERTOS. VERSIÓN I (ESTUDIO I)

Pág.1

ESTUDIO DEA
FASE DE RECOGIDA DE DATOS
Estructura de la entrevista

Título del estudio:

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PROVINCIA DE BADAJOZ.
ANÁLISIS PEDAGÓGICO DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Datos identificativos de la entrevista
1. Fecha de cumplimentación:
2. Institución:
3. Profesional encuestado:
3. 1. Sexo: Hombre / Mujer
3. 2. Edad: Hasta 25/26-35/36-45/46-55/A partir de 56
3. 3. Nacionalidad:
3. 4. Nivel formativo (perfil):

Estructura y consideraciones previas:

La entrevista consta de tres bloques, que a continuación se presentan, y que enunciamos a continuación: (1) Concepto general de Educación Intercultural e Interculturalidad; (2) Intervención educativa; (3) Formación del profesorado.

Se pretende que el experto-asesor entrevistado ofrezca “su” visión acerca de las cuestiones de interés; no se pretenden respuestas definitivas, absolutas o magistrales, simplemente opiniones generadas desde la propia experiencia y el desempeño profesional, de la interacción con las diferentes realidades escolares, de las demandas más frecuentes, de las circunstancias concretas de la población a la que se atiende, etc.

Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como un uso responsable de los mismos, que únicamente serán empleados para la realización de un análisis cualitativo con fines investigadores. En este sentido, resulta importante poder registrar en grabadora la entrevista, con la única finalidad de poder transcribir y analizar apropiadamente los datos.

Resulta conveniente disponer de una hora de tiempo, aunque lo más probable es que no se cubra enteramente.

Raquel Borrero López
Personal Investigador en Formación
Dpto. Ciencias de la Educación de la UEx
raquelborlop@unex.es
Tífono.: 924289690 (Ext. 86028) 924 289300 (Ext. 86705)

Pág.2

ESTUDIO DEA
FASE DE RECOGIDA DE DATOS
Estructura de la entrevista

Guión de la entrevista

(1) Concepto general de Educación Intercultural e Intercultural**Síntesis:****Educación Intercultural e Interculturalidad en los centros educativos extremeños:**

Algunos aspectos formales: el momento por el que pasa la Educación Intercultural en Extremadura, la evolución de los fenómenos migratorios y cómo han afectado estos a los centros extremeños, la evolución del panorama, tipo de inmigración que recibe Extremadura (concretamente la localidad en la que nos encontramos).

Enfoque desde el que se entiende la educación intercultural e interculturalidad, la percepción del profesorado y de los profesionales que trabajan en el ámbito de la educación del hecho multicultural (atención a la diversidad, compensación de necesidades, “necesidad”, “problema”, concepto integral, abordaje global, etc.).

Consideraciones acerca de la distribución del alumnado “inmigrante” (alumnado de origen extranjero, pero también de minorías étnicas o culturales)

Principales necesidades, problemas, demandas de los centros (profesores, familias, alumnos). Ante ello, principales respuestas de la administración, papel de los asesores y especialistas...

(2) Intervención educativa: planes y programas**Intervención educativa: planes y programas****Síntesis:**

Existencia de medidas administrativas, planes, programas, convocatorias y normativa en general que oriente el trabajo que se realiza en los centros.

Utilización de modelos de intervención aplicados en otras comunidades autónomas, países, etc. Principales recursos (compensatoria, aulas de inmersión, programas específicos, mediación intercultural, etc.)

Existencia de redes (como la RECIN u otras) e integración de las actuaciones en medidas globales (regionales, nacionales, europeas).

Medidas de atención e intervención socioeducativa en los centros: alumnado y familias (existencia y aplicación de protocolos como el de absentismo escolar).

Existencia de materiales para el alumnado y las familias en los centros.

Existencia y aplicación de medidas generales como el “Convenio de Colaboración entre Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Extremadura, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo”, o la implicación en la elaboración de Planes de Convivencia, o Proyecto Atlántida, etc.

Raquel Borrero López

Personal Investigador en Formación

Dpto. Ciencias de la Educación de la UEx

raquelborlop@unex.es

Tífono.: 924289690 (Ext. 86028) 924 289300 (Ext. 86705)

Pág.3

**ESTUDIO DE A
FASE DE RECOGIDA DE DATOS
Estructura de la entrevista**

(3) Formación del profesorado

Síntesis:

Consideraciones, necesidades y carencias detectadas, necesidades planteadas, medidas adoptadas, iniciativas, etc.

Formación permanente en centros, a través de asociaciones o instituciones, etc.

DOCUMENTO 9.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LOS EXPERTOS. VERSIÓN II (ESTUDIO II)

ESTUDIO TESIS

FASE DE RECOGIDA DE DATOS

Guión para la realización de las entrevistas (individuales o grupales)

Título del estudio completo:

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.
PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO PARA LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

ENTREVISTA INDIVIDUAL	ENTREVISTA GRUPAL: <i>FOCUS GROUP</i>
Datos identificativos de la entrevista	
1. Fecha de cumplimentación:	
2. Institución	
3. Profesional encuestado:	
3. 1. Sexo: Hombre / Mujer	
3. 2. Edad: Hasta 25/26-35/36-45/46-55/A partir de 56	
3. 3. Nacionalidad:	
3. 4. Nivel formativo (titulación/es):	
<i>Observaciones:</i>	
Lugar de realización de la entrevista:	
Duración de la misma:	

Programación de la entrevista:

Preparación de material:

- Grabadora, cinta, pilas

Consideraciones previas a la entrevista:

- Solicitar que, en la medida de lo posible, podamos realizarla en lugar tranquilo, en el que no vayan a producirse demasiadas interrupciones.
- Explicar los objetivos de la entrevista, contextualizándola en el estudio en el que se incluirá.
- Indicar el tiempo estimado (1 hora) y pedir permiso para la grabación

Estructura de la entrevista:

1. La competencia intercultural
2. Perspectiva teórica de la competencia intercultural del profesorado
3. Perspectiva aplicada de la competencia intercultural del profesorado

Hoja de registro:

Guión de la entrevista
La competencia intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • Qué se entiende, de forma general, por “competencia intercultural” (tanto en profesorado como en alumnado) o de otro modo, bajo qué condiciones puede hablarse de profesores interculturalmente competentes y alumnado interculturalmente competente.

ESTUDIO TESIS

FASE DE RECOGIDA DE DATOS

Guión para la realización de las entrevistas (individuales o grupales)

Perspectiva teórica de la competencia intercultural del profesorado

- ¿Es posible delimitar las dimensiones de la competencia intercultural?
- Una buena estructuración sería la propuesta de tres dimensiones: cognitiva-conceptual, habilidades-destrezas, emocional-actitudinal. ¿Habría que incluir o excluir alguna de ellas? ¿Por qué?
- ¿Cuál o cuáles de las dimensiones podría considerarse como las más importante, condicionante o determinante para el desarrollo de modelos pedagógico-didácticos verdaderamente interculturales? (es decir, partiendo de un enfoque global).
- ¿Cuáles deberían ser algunos de los indicadores de la consecución de dichas dimensiones?

Perspectiva aplicada de la competencia intercultural del profesorado

- ¿Cómo deben ser los modelos pedagógico-didácticos de formación de profesorado para que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural?
- ¿Cuáles serían las principales diferencias o diferencias clave de los modelos de formación inicial y continua para el desarrollo de la competencia intercultural (partiendo de lo que cada etapa aporta al profesional docente: formación, experiencias...)?
- ¿Cómo deben ser los proyectos curriculares y las propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado?

Observaciones Generales (actitudes, expresión corporal, clima...).

DOCUMENTO 10.

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS EXPERTOS

ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN ESTUDIO I

• E.1.

Entrevistador	[Introducción y explicación general]
Entrevistador	¿Cómo crees que se está entendiendo la educación intercultural en Extremadura, concretamente en nuestra provincia, en Badajoz, y en los centros educativos
Entrevistado	Yo creo que lo de cómo se está entendiendo yo no soy la persona más indicada para decírtelo porque yo soy asesora de formación y como norma aquí se atiende la demanda del profesorado, pero es cierto que en los últimos tiempos no se hace una demanda de una detección de necesidades estructuradas. Yo llevo años aquí ya, y hace unos años se mandaba un documento y ahí los profesores en los centros se manifestaban y te lo devolvían por escrito, pero aquello yo entiendo que era tan variopinto... Luego ya en los últimos años no se hace una detección estructurada, se invita al profesorado para que te diga qué quiere, pero el profesorado no te dice mucho “qué quiero”, entonces lo que pasa es que aquí hay unos mil doscientos profesionales para atender y centros unos cincuenta; eso no implica que haya cincuenta peticiones, sino que un grupo te dice: “yo quiero hacer yoga, o relajación...”, o lo que te puedas imaginar. Entonces, interculturalidad, ¿te digo la verdad? Pues yo creo que en los años que yo llevo aquí, nunca se ha pedido. “Queremos formación de cómo acogemos a chicos extranjeros”, a lo mejor te lo dicen en la calle, te dicen “mira, en mi clase hay tres rumanos, dos africanos que a mi me llegan porque tienen diez años y están ahí, es cierto que aprenden muy rápido a hablar, pero no se quiénes son...” Y yo creo que un maestro, una maestra debe saber la situación en la que llega ese niño: se encuentran con padres que no saben el idioma, el sistema educativo si han estado escolarizados en su país de origen, si no le han estado... porque las matemáticas son las matemáticas, las mismas aquí que en Marruecos, que en Rumanía... La lengua, las estructuras semánticas son las mismas en una lengua o en otra... Entonces, hablando de esa detección de necesidades, nosotros a veces la hacemos por las líneas prioritarias que pone la Consejería en el Plan de Formación Regional de la Junta de Extremadura. Entonces, de ahí las líneas prioritarias, si estamos hablando de la incorporación de las TIC en el aula, pues hay que hacer mucho aunque no te lo haya pedido nadie. Ahora estamos con la promoción del aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues nuestra prioridad va por ahí; la seguridad en el trabajo, seguridad laboral...Pues los profesores no te dicen “quiero cursos en este caso”, sino que como están entre las líneas, nosotros ofrecemos y sí se apuntan. Entonces, ¿cómo está aquí la Educación Intercultural? Es una realidad pura y dura que, en Almendralejo concretamente, en toda la Comarca, hay muchos inmigrantes por el potencial laboral que tenemos. Esto va cambiando con los años, ahora es fuerte en Almendralejo y alrededores la población de inmigrantes de Rumanía. Llegan, pero ellos aprenden muy rápido español, las señoras por ejemplo. Parece ser que también en Rumanía se mantiene el sistema de Portugal, de Finlandia... de no doblar las teleseries sudamericanas, entonces las señoras rumanas vienen con el español que saben de las telenovelas de Venezuela, México, etc. Entonces, ellas aprenden rápido, aprenden también por necesidad y demás; los chicos aprenden en el aula en los dos meses, pero ¿qué se está haciendo? Yo creo que lo que se nos ocurre y lo que te gusta. Yo soy también de atención a la diversidad también, por ser pedagoga, pedagogía terapéutica, y eso me invita a hacer cosas que creo que son básicas, y si la interculturalidad está en la calle, lógicamente está en el aula, y si en el aula hay conflictos a veces por ese motivo pues procuramos que no lo haya... Sobre las aulas éstas [de inmersión lingüística], vamos un poco, creo yo particularmente, a rastras o después de Andalucía. Cuando años pasados he hecho cursos de atención a la diversidad, de interculturalidad... siempre he mirado a Andalucía, porque creo que van muy delante. Las aulas ATAL, cuando las conocí,

	<p>me llamó mucho la atención y traje el curso pasado a una profesora de la provincia de Huelva que me hablaba de alguien que sé que lo llevaba también muy bien, pero era de Almería. Aquí, traer a alguien de Almería, no sólo es el tema económico, sino de desgaste de la persona que viene. La persona que viene de Huelva, esa profesora, compañera, terminó su clase, se vino corriendo, llegó a las cinco y cuando terminó a las ocho cogió su coche y se volvió a la cena o no sé qué... hay espacio. Pero a una de Almería tiene que venir el día de antes, estar en la sesión e irse el día después, son tres días para dos horas. Entonces tiré de ahí y la cosa fue bien. Y ya tiempo ha hemos traído también a profesionales que han trabajado con inmigrantes... También vino una asesora del Centro de Profesores de Jaén, magnífica, que estaba de asesora pero antes había llevado un programa gigantesco de interculturalidad, aquí lo expuso y luego entró en materia sobre el tema, muy competente... Si entraras en contacto con ella te va a hablar de cómo está en España, vamos en España porque Andalucía nos lleva mucha ventaja... y esta asesora de Jaén fue magnífica, toda la documentación que dejó... También vino otra compañera de Madrid que están haciendo un programa y también fue impactante lo que se tenía hecho a nivel de Madrid. Ella trabaja en un colegio de la provincia de Toledo, pero su formación y el trabajo que está haciendo está en Madrid. Es cierto que esa interculturalidad se empieza a estudiar porque te afecta. Por ejemplo, lo de la atención a la diversidad, tocamos el tema del autismo y vino una profesora madre de dos personas con esa dificultad, que las ha resuelto totalmente, porque es una experta, porque es una investigadora; pero ¿por qué se investiga? Porque tienes el problema en casa. Si seguimos hablando de atención a la diversidad, la Asociación de Síndrome de Down, la otra y la otra están hechas pro personas muy importantes de la provincia, pero esa persona tiene un hijo, una hija. Entonces cuando te afecta directamente...</p>
Entrevistador	¿Crees que nos hemos preparado suficientemente para esta realidad?
Entrevistado	<p>La prevención, como que no se estila, vamos a la cura, porque parece que no nos va a pasar, al igual que en cosas médicas, es cuando toca y cuando toca hay que correr. Entonces, en este caso también. Y otra cosa que está ocurriendo con el tema de la interculturalidad es que el alumnado de los mismos países de venida se va concentrando en los mismos colegios, entonces hay colegios que tienen un porcentaje alto, alto de alumnado inmigrante, y otros que tienen casos muy sueltos, y eso es otro tema a tratar. No sé cómo se soluciona, si es positivo o es negativo, pero la negatividad que yo encuentro por oídas, no por datos –los datos te los tendría que dar la Inspección- es que los colegios que acogen muchos inmigrantes van perdiendo alumnado propio de la localidad, en el caso de Almendralejo, porque si ahora vamos a Santa Marta, que también hay muchos rumanos, un porcentaje tremendo, en ese programa incluso había una intervención de Santa Marta, allí no hay opción, hay un colegio y ahí tenemos que ir todos, los inmigrantes y los del pueblo. Entonces ahí la interculturalidad quizás cuesta más hacerla, pero quizás se viva como más natural, porque esto es lo que hay... En cambio aquí en Almendralejo, donde hay seis colegios públicos y dos concertados, los inmigrantes, en su mayoría, están en los colegios públicos, además en los de los extrarradios, y en porcentaje muy alto.</p>
Entrevistador	¿Por qué hay centros en los que tiende a agruparse el alumnado de origen extranjero?
Entrevistado	<p>Creo yo, y sin estar en el aula, porque yo opino sobre mis apreciaciones, sobre lo que me cuenta alguien... Opiniones de padres: prefieren llevarlo un poco más lejos, pero que vaya a un colegio donde no estén los inmigrantes, no por racismo, ni por nada. Es una evidencia que cuando tienes en el aula a alumnado que acaba de llegar, que no trae la trayectoria de un niño o una niña de aquí que empezó con tres años y sigue y sigue y sigue, sino que llega y ¡pum!, estamos en cuarto. Llegan tres muchachos que llegan a esta edad, que nos entran... hay que atenderles, hay que atenderles, es la atención a la diversidad. Y cuando estás atendiendo al que no está al mismo nivel estás repercutiendo directamente, no vamos a decir indirectamente, sobre los demás. Que luego, en el aspecto social se gana</p>

	<p>muchísimo, no hay duda, porque si un niño de cinco, seis, siete años está conviviendo con un chino, con un negro africano, con un rumano gitano, con uno no gitano, con un polaco, con un chino adoptado y con el que está trabajando en la tienda Pues va a ver el mundo como mucho más normal, más natural. Se gana socialmente, pero pedagógicamente, en conocimiento y demás se pierden unos pasos, que se pueden luego recuperar, pero las familias no lo quieren.</p>
Entrevistador	<p>¿Quizás estas carencias pueden deberse a que el profesorado no sabe muy bien cómo trabajar, qué hacer con grupos tan diversos para que no haya repercusiones a nivel académico?</p>
Entrevistado	<p>Ahora mismo, el tener un aula, no te digo ATAL porque esa es preparación del lenguaje, sino un aula especial o un aula donde se les segregue... eso es muy negativo, porque lo social se afianzaría mucho más en plan negativo, porque los estereotipos no hay quien los quite. Hay centros que están haciendo, y es que siempre miro a Andalucía que es lo que conozco mucho, las intervenciones de la familia dentro del aula. Entonces, el ver que llega una mamá que hace los mismos pasteles, pero que les echa miel, que tu madre que echa azúcar; o visitar una casa de una persona –aquí no sería muy conveniente, porque también se mezcla el tema social, las viviendas alquilarlas a un rumano es un conflicto, les cobran más... pero es que luego los rumanos para poder soportar ese alquiler se hacinan, y lógicamente una casa donde se deberían vivir ocho personas, o seis personas, y viven catorce, no puede quedar bien parada, entonces eso es otro problema añadido, la exclusión esa-.</p>
Entrevistador	<p>¿Y esta es una realidad latente? Porque hablamos de la escuela, pero en el resto de la sociedad también se vive...</p>
Entrevistada	<p>Es algo real, yo vivo en una calle del centro total de aquí de Almendralejo y en frente hay pisos de alquiler donde viven rumanos y ahí viven un montón...</p>
Entrevistador	<p>¿Y no hay medidas de la Administración o el Ayuntamiento para promover un acercamiento social...?</p>
Entrevistado	<p>No lo sé, porque conozco gente que en un alquiler, en mi bloque, vale 300-350 euros y están viviendo personas de aquí de Almendralejo, en otro una pareja... entonces ni ruido ni nada... A lo mejor, conozco a otra que me contaban el otro día, que se dedica al tema de alquilar viviendas a rumanos y les cobra 600 euros. Claro, 600 euros tienen que entran 10 personas y eso implica ruido, la vecindad está... potencia la xenofobia porque nadie se pone a pensar, porque claro, tú si tienes tu casa, tus hijos, una vida normal y de pronto los gritos, los ruidos... no te sientes cómoda, y empiezan los “la mierda de los rumanos...”, y se está generalizando y no se está pensando por qué están ahí metidos tanto, porque si en lugar de 600 fueran 300 lo pagaban entre cinco, y no estarían ahí metidos tantos. Todos esos temas repercuten... esos chicos que están ahí hacinados, cuando van a la escuela, ¿cómo pueden ir bien? Si no han comido bien, no han descansado... Mira, ayer estuve en el colegio Ribera y les estuve preguntando a los compañeros, “oye, ¿tenéis muchos inmigrantes?” y me decían que muy pocos en comparación con la gente que se ve en el pueblo que pulula y tal, tienen niños y no vienen al cole... Los profesores no se preocupan de este tema, no se tienen que preocupar, por supuesto, para eso hay otra gente, pero que les extrañaba a ellos mismos como tienen cuatro rumanos, cinco o diez que están escolarizados, pero ellos ven muchos rumanos por el pueblo, rumanos mayores, pero no sabes si esos rumanos tienen niños, o los han dejado en su país, o no tienen... Y luego ves por el contrario, a las chicas en la puerta de la iglesia, chicas jóvenes todas embarazadas, entonces ¿luego llevan a los chicos, los devuelven a su país?, no sé... O como hacen los sudamericanos, que vienen ellos y se pasan tres o cuatro años sin ver a sus hijos y tal y a lo mejor el mandar el dinero les resulta mejor que estar... Porque luego ves cosas un poco extrañas, yo ayer se lo contaba a un compañero, ayer fui a Correos y había una señora, era rumana, tenía un aspecto normal y quería mandar por correo cincuenta mil euros, entonces le dijo el de Correos que de allí no se podía mandar ese dinero, que lo más son tres mil, en no sé cuántos meses, que tenía que buscar otra vía, la vía es que te los llevas no sé cómo... “Aha, cincuenta mil, ¿cuándo</p>

	tengo yo cincuenta mil?”, ¿cómo se consigue... entonces ves cosas como muy extrañas y a mi me llamó la atención porque yo a veces les he visto en Correos, tanto a sudamericanos y tal, pues que están mandando trescientos euros, quinientos euros, y les oyes decir, “ay , este mes sólo puedo doscientos” y como que son cantidades como que sí, pero ¡cincuenta mil euros!, ¿quién gana eso?
Entrevistador	¿Podrías fechar el inicio de esta realidad que ha empezado a preocupar?
Entrevistado	Yo creo que siempre ha habido aquí inmigrantes, hemos tenido chinos, los chinos no son nada conflictivos, todavía estando yo en la escuela hace 15 ó 14 años había algún marroquí y era el hijo de señoras que se dedicaban a trabajar en clubs y demás, pero no había problemas porque estaban muy bien atendidos, aprendían rápido la lengua, entraban de pequeños, tenían una acogida como muy normal, yo ahí nunca vi... estando yo en la escuela eran pocos y nada conflictivos. Como norma necesitaban el apoyo, por lo que te comentaba, porque si eran un poco mayores necesitaban el apoyo de la PT, del Equipo, pero era transitorio. Luego yo creo que los conflictos entrecomillados puede hacer cinco años, seis, porque tengo compañeras que son a la vez amigas y me cuentan “pues tengo esto, esto y esto” y es que no saben nada... y eso yo creo que debe ser muy estresante para una maestra, un maestro, que te llegue alguien... Si el problema es la lengua y aprenden, deja de ser problema, pero cuando te llega un africano bereber que viene del desierto, que aquí llega como ha llegado, ha llegado bien, no importa, pero no tiene ese previo en su propio sistema educativo es complicado, no es fácil, que te llegue un inmigrante europeo, me refiero que te lleguen franceses, belgas... no es lo normal.
Entrevistador	¿Porque los rumanos que llegan, no son de grupo mayoritario de Rumanía, sino que son gitanos, etc.?
Entrevistado	Sí, gente que viene de grupos nómadas que ya han estado en Italia, etc. y muchos vienen rebotados porque la realidad que tenemos ahora es una evidencia, el sistema de paro, en Francia hay un 8% y aquí tenemos un 20%, y a lo mejor ese porcentaje lo están dando muchos inmigrantes además de nacionales, y están aquí porque en otros países no les han dejado entrar, ¿entiendes? Yo tengo mucho contacto con Francia y Alemania y allí ha estado limitado, hicimos un proyecto fantástico en Alemania y allí su principal inmigración son los turcos, pero los turcos ya son alemanes y siguen teniendo unos programas de atención porque ahí el choque puede ser brutal por religión aparte de por país, por lo que allí lo tiene muy controlado con grandes programas a la inmigración turca.
Entrevistador	¿Quizás esa es una carencia nuestra todavía?
Entrevistado	Quizás sea el no enfrentarnos a quiénes tenemos aquí. Es cierto que hay un punto aquí, en le Ayuntamiento y que colabora con los colegios, que son las mediadoras. Y en el Ayuntamiento te encontrarás, si sigues la investigación –que yo las tuve aquí también el año pasado en el curso de interculturalidad- unas mediadoras rumanas fantástica, porque tenían un conocimiento de todo y una agilidad... esas compañeras trabajaban en el colegio y el instituto de Arroyo. Y luego, otra compañera de aquí, de Almendralejo, que estudió filología árabe, entonces es mediadora para el alumnado del mundo árabe; y eso también está muy bien, que el colegio pueda recurrir al Ayuntamiento, a los servicios sociales y decir “yo quiero entrar en contacto con la madre de este alumno, que no hay manera de que venga, de que tal”, porque la madre no sale de casa, es una limitación, conozco a una señora árabe que han estado viviendo del mundo del mercadillo y demás, pero que ella cuando habla tiene mucha cultura y el Ayuntamiento le paga para hacer de mediadora sobre todo en este tipo de juicios de separaciones, juicios de estos rápidos por alguna falta, y el Ayuntamiento le paga por hacer eso. Son puntuales, no es mediadora contratada, sino que es algo puntual, me lo contó el otro día en la calle, le llaman...
Entrevistador	Entrando ya en el terreno de la intervención socioeducativa, esa figura, la de los mediadores, ¿podría ser un elemento interesante?
Entrevistado	Lo es, no sé si has tenido contacto con Talayuela, y también –no sé si fue en el

	<p>curso pasado, no, no fue en el curso pasado, fue en el curso anterior- hicimos un curso de cultura árabe, también porque vimos aquí muchos árabes, y trajimos mediadoras de la zona de Navalmoral. Esa persona yo creo que estaba contratada total y tenía intervención en varios de los centros de Navalmoral, y luego trajimos a profesorado tanto del Instituto como del Colegio de Talayuela, el San Martín, efectivamente y del Gonzalo Encabo – y no sé si trajimos también del Korrea...- y nos contaron esa intervención, como si el director del colegio tenía que irse a la Medina, a su centro religioso y hablar con el que manda y contarle todo lo que hay, parece que se promueve una gran relación. Y cómo funcionan y cómo están, son informaciones bastantes sesgadas, cuando habla el director, cuando habla la mediadora, pues no sé, lo completo será la profesora que en su clase tiene el cincuenta por ciento, ¿no?; es como si tú hablas ahora con la Consejera, si va a los colegios y lo ponemos todo precioso para que esté muy bien, pues ella tiene que decir que esto funciona, que está muy bien, lo veo todo estupendo... Entonces hay que escuchar la opinión de todos los agentes que intervienen en ese medio y cómo afrontan la interculturalidad desde el despacho, desde el aula y desde los servicios sociales.</p>
Entrevistador	<p>¿Te parece apropiado que se enfoque desde el enfoque amplio de la atención a la diversidad, o más concretamente desde la perspectiva de la compensación educativa?</p>
Entrevistado	<p>La compensación es básica, ya que hablas de compensación, ahora mismo en los centros hay un profesor de compensatoria en Primaria y yo creo que es básico, porque la compensatoria no sólo es para los inmigrantes, es para todos los chicos y chicas de la localidad que se perdieron en un momento, pero que su edad les hace avanzar, ya no vale repito cuatro veces cuarto de primaria, ni quinto ni nada. Ahí está estipulado, un año por nivel, pero ese chico no se para en edad cronológica, tiene que seguir avanzando, y cuando llega a quinto de primaria o sexto y no tiene unas competencias básicas asumidas, hay que dárselas por alguna vía. Luego también lo que hablábamos antes, cuando llega el inmigrante que tiene once años y tiene que estar en cuarto o quinto sin todo lo previo alguien tiene que tratar de compensar algo, yo no creo que se pueda compensar todo, pero las destrezas y competencias básicas en algo se pueden tocar, no se les puede pasar sin nada y llegar al instituto y ser “el mueble”, porque no tenemos capacidad para recuperar el aspecto perdido en ningún aspecto de la vida y menos en el del conocimiento, creo yo.</p>
Entrevistador	<p>¿Cuál es tu perspectiva acerca de los programas para alumnado inmigrante y otros más generales que se están trabajando?</p>
Entrevistado	<p>Yo los concretos para inmigrantes, específicos que se estén haciendo aquí, creo que ya has tenido contacto con ellos, los que mejor los conocen son los Equipos de Orientación. Yo ayer estuve en Llera, uno de los últimos pueblos de la demarcación de Almendralejo, con un colegio pequeño, bastante limitado de alumnado y allí estaba una compañera del Equipo, no sé exactamente a qué había ido ayer, porque cada uno vamos a una cosa y como el tiempo es limitado tampoco quieres interrumpir mucho, pero pienso que esa respuesta te la debe dar el Equipo de Orientación, que son los que intervienen directamente en todos los centros de Primaria de nuestra demarcación, en nuestro caso, y si vas al de Badajoz pues creo que allí hay dos, también están los Equipos de Atención Temprana, que hay también pueden intervenir muchos agentes. Entonces, mi opinión en este campo sería muy sesgada, porque sería por casualidad, que mi amiga que trabaja en el Colegio Montero me cuenta qué están haciendo, pero yo no tengo un conocimiento real para poder opinar.</p>
Entrevistador	<p>¿Y con respecto al trabajo en red de otros programas?</p>
Entrevistado	<p>Ahora en Extremadura se están trabajando tres grandes redes, porque nos preocupan todos los campos: una es la Red de Ecocentros, que me parece que hay dieciocho centros repartidos por toda la Región, llevan ya al menos siete u ocho años, yo estoy un poco a favor y en contra –imagínate qué paradoja-, tiene muy buen espíritu, para salvar un poco el medio que nos rodea y que nos está dando</p>

	para respirar..., pero lo negativo que yo veo y no se acaba de cambiar es que son los mismos centros los que se mantienen todos estos años; entraron en esa Red, es cierto que ha entrado alguno, pero yo pienso que tendría que ser más abierta, que unos entren y otros salgan...
Entrevistador	¿Quizás por los recursos?
Entrevistado	No, porque el recurso te va a costar lo mismo que sea este colegio o que sea otro, pero bueno, ahí estamos, aunque en lugar de dieciocho podían ser ya doscientos, pero ahí estamos, el problema no creo que sea de recursos y no sé cuál es, tendría que saberlo más..., pero yo siempre voy diciendo que salgan y entren nuevos, que este colegio que yo tengo no es mejor que el que yo tengo... Entonces está la Red de Ecocentros que está funcionando sólo a medias. La Red más nueva es la de Salud, la Red de Salud lleva muy poco tiempo y en nuestra demarcación no tenemos ningún centro acogido a ella. Y luego la grande, también lleva menos que Ecocentros, en esa llevamos tres, cuatro años, no sé si más, la de Cultura de Paz y No Violencia, nosotros tenemos un centro en la demarcación que está haciendo cosas, por supuesto, pero que no es fiel a las estructuras por las que ha entrado en esa convocatoria, también tienen unas prestación económica, unos apoyos, el alumnado de esta Red y de Ecocentros tiene prioridad para los campamentos y para utilizar medios de la Junta de Extremadura, eso son las ventajas. La Red de Convivencia en los centros en los que está funcionando bien –podría citar alguno-, está funcionando realmente, están haciendo intervenciones con familias, con Ayuntamientos... Si la Red fuese una red sin romper, realmente red, sin romper, que enganche a todos como las que tiras a los peces, pues vale. Esta Red de Convivencia ya te digo que tiene buenos visos; hay centros que están metidos y no están funcionando, por supuesto, pero hay un montón de centros que lo están haciendo. Pero digo lo mismo, si es bueno para mí, también abrir y regalar a los demás... Si estás interesada vamos a tener un encuentro próximamente en Azuaga. Ahí se sacarán conclusiones, se hablará de experiencias... Yo voy a ir y el otro día tú me hablabas de programas educativos, de Victoria, que ya habías hablado... Ellos trabajan mucho desde la teoría y todo lo que yo te contaba por teléfono que ahora no vamos a grabar, son distintas percepciones y tal, crees en ello, por eso estás ahí, pero nos encontramos, no sólo en esta Red sino en todas las demás y en la vida ordinaria de los colegios en los que no están enganchados sobre el papel a una Red, pero que lo están haciendo igual de bien, ¿no? Tenemos, en la escuela, hay un problema, pero no llega de hoy, sino que todos los problemas sociales se van mandando a la escuela: si hay violencia, a la escuela; si hay que aprender las tecnologías, a la escuela; si hay que educarnos en salud, a la escuela... Hay tantos proyectos, tantos programas que son estupendos, pero que la escuela no puede acogerse a todos porque, yo tengo un amigo que se ha jubilado y me decía, “¿pero cuándo se dan aquí las matemáticas y la lengua?”. Hablamos de las competencias básicas, pero si yo tengo que hacer la red de esto y la red otra, el programa de saber vivir, el programa de la drogodependencia, el programa que llega ahora de la interculturalidad, y llegan y llegan y te acoges, y al plan de lectura, y al plan de bibliotecas y al plan... y las competencias básicas, y que se atiende la competencia idiomática, la competencia lectora, y la competencia social, y la competencia... ocho competencias, y las tengo que encajar, que ahora se están haciendo las adaptaciones de los proyectos curriculares de la LOE, adaptación a mí todo. Lo tengo que ver en matemáticas y en lengua... y esos son los temas transversales cambiados de nombre, en la vida social se debe hacer y los colegios hacen lo que pueden. Ahora yo creo que lo que falta y en plan fuerte, aunque hay muchos en los que se hace - porque ahora mismo en el de Cultura de Paz está metida la familia- hay que poner más peso en la familia y descargar un poco a la escuela.
Entrevistador	¿Hay otro tipo de proyectos, como el Atlántida, más integrales, que promueven esta participación, no?
Entrevistado	El Atlántida son las competencias básicas desde un grupo de profesionales que se llaman Atlántida y que van vendiendo su forma de cómo introducirlas.
Entrevistador	¿Cuál es tu opinión acerca de las carencias en la formación del profesorado? ¿Se

	están llevando a cabo actuaciones para mejorar la formación?
Entrevistado	(...) El peso de la Universidad, que tú hablabas antes y que aquí lo apunté, esa gran separación que hay entre la formación inicial y la formación permanente, ahí no hay conexión. Yo que he estudiado dos veces magisterio, tanto lo que he estudiado en un momento como en otro, cuando llegué a la escuela, yo no había estudiado para eso. Ayer yo hablaba con una americana que he tenido, que la llevé el otro día para Málaga y la volví a traer por la noche, está extrañadísima –está en la Universidad de Badajoz haciendo 2º de Química, una americana que viene a hacer Química- entonces está horrorizada porque en Estados Unidos, si tú vas a ser profesor de Química tienes unos estudios, si vas a ser químico, tienes otros; y aquí Química es lo mismo, luego haces el CAP, que son trescientas horas y que si son virtuales son dos ratos, es profesor de Química... Entonces, ¿cómo un químico que está todo el día en el laboratorio... puede ser profesor? Es un error. Entonces, si en formación inicial no hay nada de tecnologías y llegas a Infantil y te dan un ordenador, si hay no hay competencias y aquí llegamos con las competencias.... Hay una realidad tan bien, y es que nuestra sociedad es la del siglo veintiuno, nuestros estudios están a primeros del veinte y los estudios básicos sobre los que los basamos son del diecinueve. Entonces, la escuela no tiene nada que ver con la vida. La informática por la que tanto abogamos, los chicos cuando llegan al aula, por ejemplo este teléfono tuyo, a mi me lo dan y “por Dios, cuándo me entero de lo que hay”, el muchacho lo coge, le pega tres meneos y ya va para adelante. La escuela no está en la sociedad del 2009, la escuela está en 1920 ó 1930... Entonces, cuando esa realidad se ajuste, seremos alguien. La formación inicial va por allí, la escuela es otra cosa y la formación permanente es otra cosa, que quiere enganchar el siglo veintiuno.
Entrevistador	Supongo que todos estamos en que hay que solucionar eso, ¿no?
Entrevistado	Vamos a ver si el Ministro quiere, a ver si dice el Señor Gabilondo que es de la Universidad, entra en la escuela y vea “Dios, pero si allí lo que se está dando...” eso otra cosa, y la escuela es otra cosa... Yo te digo desde mi experiencia, yo estudié en Cáceres, que terminé en el año 1980, Ciencias Humanas, mi primera entrada en un colegio fue en Las Hurdes, cinco niveles para mí solita y veinte muchachos, todo lo que había estudiado en Ciencias Humanas no valió para nada, fue lo que me dio mi colega, a la que yo sustituía, que vivía en el pueblo “pues tú haces esto, chin chin...”. Hago Educación Infantil, “Educación Preescolar” se llamaba aquí en Santa Ana y yo voy a un aula de muchachos de Preescolar y lo que yo di ahí eso no valió para nada, lo que hacía la compañera de al lado, “pues mira tenemos el Micho y hacemos así, chin chin, y aquí aprenden a leer por narices...”. Te das cuenta... Yo tengo la experiencia de haber estudiado dos veces Magisterio por dos especialidades diferentes, he hecho la habilitación por Pedagogía Terapéutica y mi plaza la tengo ahora en un Instituto por Pedagogía Terapéutica y yo estoy segura que lo que yo he estudiado ahí para prepararme esas oposiciones para aprobarlas, nada. He sido presidenta de tribunales para ver si aprendía algo para cuando vaya a mi aula... No te molestes, cuando llegues a tu Instituto tendrás un equipo de orientación, llegará el muchacho o la muchacha con este problema y el compañero te dirá “a este hay que darle de comer esto, y al otro y al otro...”, pero lo que he estudiado yo no vale para nada. Entonces hay que partir de la formación inicial coordinada con la formación permanente y con el maestro. Y dejar el siglo diecinueve, que está muy bien, no podemos olvidar ni a Piaget, ni a Vigotsky... que esos, nos vamos a morir y van a seguir estando presentes porque eran muy avanzados, ya te digo, hemos estudiado en el veinte, no sé qué, y estamos en el veintiuno enfrentándonos a la realidad de lo que nos llega cada día que es diferente
Entrevistador	¿Crees que la formación permanente puede ser la solución a ese desnivel que comentas que existe entre formación inicial y realidad?
Entrevistado	En la formación permanente nos encontramos ahora mismo otra competencia, bastante tienen [los profesores] con solucionar sus problemas del día a día, y que aquí les hagamos un curso de Interculturalidad que son treinta horas que te

	<p>cuentan los de Andalucía y tal... si lo que te cuentan los de Andalucía tú aquí luego no lo tienes, vamos poco lejos. Después hay otra formación que ellos hacen en sus colegios, hacen un grupo de trabajo y... bueno, en su realidad, algo harán, de acuerdo. Pero luego hay otra formación que es por necesidad de créditos y tal y cual, y hay sindicatos que te lo venden en un ratito, la Universidad mismo, algunos profesores de la Universidad que hacen un curso de cuarenta horas que luego cuando yo estoy baremando no les vale para nada porque no lo ha firmado el Rector, porque lo firman... -no te voy a decir nombres porque estás grabando- y ahí se ganan su dinero, yo cuando conozco a mis compañeros les digo "ni un duro". Estoy hablando el otro día con el hijo de unos amigos míos que ha terminado ahora Magisterio en la Universidad de Extremadura y me decía "es que voy a hacer los cursos para luego tener...", le digo "¿con quién los estás haciendo?", le digo "¿sabes que eso no te vale para nada, sólo lo que le estás pagando a ese profesor". Entonces se está convirtiendo la formación en un negocio y como es un negocio y yo que no tengo tiempo y sí tengo cien euros los pago y ya tengo ochenta horas, vamos por mal camino.</p>
Entrevistador	¿Desde los CPR cómo se organiza esta formación?
Entrevistado	Existen unas directrices, unas ideas que están preocupando: la atención a la diversidad, la formación en nuevas tecnologías, la interculturalidad... esas son las líneas prioritarias de la Consejería, que son los problemas que hay en el aula
Entrevistador	¿Y esas líneas se derivan de un estudio previo y del conocimiento de una necesidad?
Entrevistado	Sí, sí, sí... de la necesidad del aula, pero lo que estoy diciendo, ¿todo el profesorado que tiene ese conflicto, esa necesidad, viene a hacerlo? No. Porque el año pasado, el curso que yo hice de interculturalidad tuvieron unos veinte algo, pero que no eran sólo de aquí, sino que venían de Mérida, gente joven que está creyendo en ello, ¿no? Y a lo mejor de los centros que hay aquí en Almendralejo, en la demarcación, que tienen ese porcentaje importante de alumnado inmigrante, no vino nadie. Los profesores no demandan formación y a lo que tú les ofreces como formación porque te parece lo apropiado, no vienen. En la carrera no recibimos nada, vale, pero ahí está tu profesionalidad para prepararte de lo que careces, creo yo. Esto en cuanto al profesorado de los centros públicos, el profesorado de los centros concertados tiene su propia formación y tal, pero tiene prácticamente nada de inmigrantes y si no tengo alumnado inmigrante, ¿para qué voy a ir? Como dijo un responsable de un centro concertado, yo de eso no tengo... - en la tele, eso lo vio todo el mundo-.
Entrevistador	¿Y no crees que la filosofía de la educación del siglo XXI debería prepararse de una forma global e integral, sin necesidad de esperar a que llegue el problema y que sea éste el que desencadene mi interés?
Entrevistado	La filosofía sí, pero la práctica no. El profesorado, si tiene el problema y si lo va salvando en el día a día como puede, no se preocupa de más allá... Porque el chico sabe que lo tiene un año o dos años y luego automáticamente se va, lo que es el ciclo... Y en el peor de los casos a lo mejor se decide que repita un curso y lo puede tener tres años, pero luego ya no lo tengo más. Además está el apoyo, este chico como está el PT, está el AL, al que le toca apoyo me lo sacan y al final del día he terminado dándole dos horas
Entrevistador	Para llevar a cabo la intervención educativa, entre otros aspectos, el profesorado debe estar preparado para elaborar materiales diferentes y apropiados...
Entrevistado	Ahora es lo que te están dando las editoriales, pero es que la editorial en parte es cómodo, porque ya vas siguiendo un orden, también es necesario, porque yo ayer estuve hablando con los compañeros de Infantil de estos dos colegios que visité y también con el director, que me preguntó "oye, tú sabes si con la LOE lo de los tres años..." , mira aquí hay una cosa no está muy clara, en Infantil no tenéis que tener ninguna atadura con ninguna editorial, porque los libros de Infantil duran para ese año y para él, no es como a lo mejor los de tercero, los de cuarto, que si tienen un hermano a lo mejor lo aprovechamos, pero en Infantil todo ese ficheo es de usar y

	<p>tirar, entonces no tienen que tener compromiso. Yo siempre he dicho de editoriales, sobre todo en Infantil, como asesora y especialista de Infantil, que cuanto más flaco sea el libro mejor, lo deben de comprar por el peso, no por el contenido, porque si pesa mucho el profesor está atado a terminar por lo que se han gastado los padres. Si es flaco va a tener tiempo de eso y de todos esos programas de Interculturalidad, de la vida, de los problemas, de... Y en Infantil, no es obligatoria esa etapa, no tienen que aprender a leer – aprenden solos porque además aprenden solos -, pero el peso de una editorial no puede condicionar tu vida profesional, eres tú; y hay que tener los libritos de una editorial porque el peso es duro y siempre el profesor debe de tener un apoyo, cuando te llega un día que te ha cambiado la vida tienes que tener ahí un algo para decir a los niños “hoy vamos a hacer...” y ellos van a estar haciendo, preguntando, entretenidos... y la profesora, el profesor puede hacer otras cosas que también están dentro de su programa y lo que nos pide nuestra Ley de Educación y las intervenciones de la Junta de Extremadura, pero una editorial no puede ser editorial para toda España porque la realidad no es la misma aquí en Almendralejo que si vamos a Llera, que no había – me parece- inmigrantes, que si vamos a un colegio del centro de Mérida o vamos a las barriadas. Y la editorial aunque ya te pone “no sé que de Extremadura”, es que Extremadura es diversa y cada colegio es diverso y Almendralejo que tiene seis colegios públicos no tiene nada que ver la población de los que están en el centro a los que están en las orillas y la editorial es la misma.</p>
Entrevistador	<p>¿Qué tipo de formación crees que debe recibir un profesor que deba enfrentarse en algún momento de su carrera con el tema de la Interculturalidad?</p>
Entrevistado	<p>Pues la formación general, porque tiene que partir de unas condiciones óptimas. La formación inicial tiene que formar profesorado – como me decía la americana-, porque ahora mismo la Universidad está formando químicos, biólogos, médicos, abogados... Y luego cuando estamos baremando –yo soy baremadota oficial- te aparece un cirujano o un tal... ¿A ese cirujano le prepararon para ser profesor? Aunque haga un CAP... Ahora a lo mejor con el Plan Bolonia, ese curso va a ser un año o dos años y ahí yo creo que sí se va a mejorar, yo confío en que sí. Luego vamos, tras esa formación inicial que tiene que estar cerca de cómo está la escuela, será la formación permanente que es lo que pretende la Consejería, sobre los cambios que ha habido en la Ley, qué tenemos que aportar o qué formación... y luego, la formación de cara al profesional: no es lo mismo que vaya de maestra de Educación Infantil a un colegio del centro de una ciudad donde no recibimos otros inmigrantes porque no viven ahí en el centro, por todas las circunstancias socioeconómicas sobre todo y yo estoy pensando en el colegio Trajano de Mérida donde yo trabajé algún año y era un lujo, ¿por qué era un lujo trabajar ahí?, porque eran hijos de unas clases sociales medias altas, ¿qué es lo que pretenden esas clases? Pues que su hijo estudie y tal, ¿de qué está rodeado? De medios que facilitan esa formación. No es lo mismo que trabajar aquí en Almendralejo en el colegio Montero, que también trabajé en un momento, en el que un porcentaje altísimo son inmigrantes, en su casa muchos no tienen la alimentación adecuada, muchos no tienen las condiciones de la habitación y el medio, no tienen cultura que les esté invitando, no tienen unos padres con una formación importante y aunque también lo quieran [que los hijos estudien...] no saben transmitirlo. Es más fácil comprarle una máquina o comprarle la chuchería de turno que les rompen los dientes, etc., etc. Entonces, todos estos condicionantes hay que tenerlos en cuenta. Cuando llega ese profesional que, como norma llegan de interinos, porque si vas al colegio de Mérida, al Antonio Machado “uy que bien, entró con dos puntos a Mérida”, pero estás dos años, a los dos años dices “no me compensa, me voy a un pueblo y tengo un alumnado homogéneo...”, fácil, fácil. Entonces ese profesional tiene que ser muy profesional para estar ahí ya de por vida, prepararse, atender no solamente al niño o a la niña, sino cómo llegar al padre, a la madre... Se trata de tener una actitud diferente... pero todos al final tiramos la toalla: nos falta apoyo, nos falta fuerza... y se tira la toalla. Y se va uno un poco más lejos, pero... Sí porque somos personas, y ese maestro o esa maestra, aparte de ir a</p>

	trabajar y por norma general, tiene otra vida de familia, de amigos y tal. Y hay que estar todo el día dando, dando, dando... Investigando, bueno, hoy todo está en la Red, pero hay que sacar ese tiempo.
Entrevistador	Has comentado que falta apoyo, ¿en qué sentido?
Entrevistado	<p>Es que muchas veces pensamos en el apoyo económico, los medios técnicos... y es otra cosa, otra cosa que no sabría definirla, no sé muy bien desde donde habría que verlo. En el caso de los recursos, desde el ámbito de las lenguas extranjeras, hemos hecho un viaje a Francia y otra a Irlanda, hemos entrado en el aula de inmersión de un colegio concertado, que puedes pensar... Los recursos para la clase de español eran un radiocasette y un cd lo más, no había más, y los chicos hablan español, ojo. Estuvimos en Dublín, en un colegio concertado también, que fue lo que conseguimos, allí hablaban español, el alumnado llevaba poco tiempo, los medios no eran para tirar cohetes y se hacía... Entonces a veces no es cuestión de recursos de este tipo, sino del material humano y de la actitud que hablábamos antes, de profesionalidad, y no es esté diciendo que nuestros profesores no lo sean, para nada, sino que son actitudes, apoyos, a lo mejor habría que decir “no podemos volver atrás”, se recompensa con tal, pero tener a lo mejor esos apoyos humanos... Yo he estado en países de varios colegios europeos y en el aula no sólo estaba el profesor, aparte del profesor hay unos jóvenes que están haciendo una formación antes de encajarse en la Universidad, gente que está haciendo unos preparatorios y ahí interviene; o también veíamos en Inglaterra - no en éste momento sino en otro proyecto que yo tuve-, que los padres también intervenían e iban a echar una hora, dos horas... Entonces todo el apoyo que tengas en el aula y más en estas aulas, viene muy bien, porque antes tenías un aula homogénea donde todos los chicos están receptivos y donde cada uno llega hasta donde puede, que no van a ser todos de nueve ni de diez, vamos a tener desde cinco hasta diez, pero manejable. Pero luego están esos y hay que tener todo tipo de apoyos, no solamente el recurso económico o material, sino otros recursos humanos. A lo mejor puede haber voluntariado, que eso no lo tenemos en cuenta aquí, pero que en otros sitios puede haber una persona que por circunstancias de la vida está jubilada porque haya tenido un problema –no vamos a entrar en más detalles, sí que conozco a gente...- que a lo mejor en su vida ordinaria de estar en casa, de atender a su familia y tal, le sobra tiempo; pues esa persona a lo mejor puede entrar en un aula de éstas. Y cuando estás con un grupo general hay alguien que está con determinados alumnos, no solamente el PT que no puede estar en todas las clases, sólo tenemos uno en cada colegio y si atiende a Pepito Pérez y a Menganito Sánchez ya no le queda tiempo para estar en éste aula y la otra y la otra... porque tendríamos que tener veinte PT...A lo mejor en algún organismo, en algún sitio se podrían tener en cuenta esos apoyos que no costarían dinero, por ejemplo a través de reconocimientos de créditos... que no cuesten euros, pero que todos ganemos. Eso puede ser, yo eso lo he visto en otros sitios. Aquí todavía no, pero puede que llegue en algún colegio, no en todos... Algo se puede hacer, pero no sé desde qué organismo... Hay que contemplar muchas posibilidades que aún no se contemplan, pero yo no sé a quién corresponde eso, yo no soy nadie, ni el propio profesor del aula es nadie para decir, “mira, a mi todo esto me parece estupendo, yo sé que la madre de Pepito podría echar aquí un rato conmigo...”, eso a lo mejor en un colegio privado se replantea y se dice y, a lo mejor... Pero yo no sé en un colegio público, desde la Administración Educativa quién puede hacer eso, quién puede sugerirlo... son cosas que yo he visto en otros países y que creo que funcionan porque estaban ahí, pero yo no sé a quién hay que recurrir, ni quién tiene que proponerlo, ni quién lanza esa experiencia... Yo soy una simple asesora de educación Infantil y Primaria (...)</p> <p>Igual que sobre el tema de la Educación para la Ciudadanía, aquí hemos hecho un curso el año anterior, también se programó en otro Centro de Profesores... no tuvo aceptación y está ahí la Educación para la Ciudadanía, ¡que es una asignatura! Que no es, “venga que me gusta, me acojo a un proyecto de biblioteca”, que está ofertado pero no es obligatorio. Repito que son mis impresiones y opiniones</p>

	<p>personales, no de asesora, mi trabajo de asesora es lo que es, yo propongo cursos y cada uno que haga lo que quiera, pero todo lo que he contado son mis vivencias, percepciones, que me cuentan porque tengo muchas amistades en el mundo educativo, porque he tenido el privilegio de participar en muchos proyectos y acciones europeas, las primeras fueron de lenguas extranjeras en el extranjero, después participar aquí con el Centro de Profesores –porque yo quise- en un programa que se llama Proyecto Grundtvig, donde participamos cinco países sobre el tema de la educación de adultos, y a la vez que estás participando en el tema de la educación de adultos tienes la ocasión de ver colegios de primaria, de secundaria, he hecho visitas preparatorias, que eso se llamaba Proyecto Orión: ibas a un país y veías todo el Sistema Educativo de todos los países que participaban, y luego además tenías el acceso a todas las aulas desde Educación Infantil hasta la Universidad –eso lo he vivido en tres ocasiones- la última ha sido en Bulgaria el año pasado, entonces ver que un país que acaba de entrar en la Unión Europea, que tiene unos problemas económicos terribles, que ves que están dando en leguas extranjeras esos pasos agigantados y que entras en el aula de Primaria y hablas con los chicos en Francés y tienen aparte del Búlgaro otro sistema de escritura , cirílico, que nada tiene que ver con el nuestro, que hablan inglés por supuesto, eso ya ni se plantea, pero que además hablan otros idiomas o aulas de Inglaterra, de Francia, de Alemania, de Portugal... entonces ese bagaje que yo tengo es mío, que lo he disfrutado personalmente, trato de que tenga una repercusión, entonces yo cuento “ah, pues yo ya vi en Inglaterra que ahí tenían la pizarra digital en todas las aulas” o “vi que los chicos de secundaria de Marsella tenían un portátil cada uno” pero firmando un contrato de miedo que si se rompía no por el uso el padre lo paga y el ordenador a principio de curso vuelve impecable, porque ese ordenador pasa a Pepito, (...) y que la Intranet hace diez años ya estaba en Francia en el medio rural, cómo se utilizaba allí... ¿Estamos dando un uso pertinente a todos los recursos que tenemos? Porque tenemos todo, el que tengas Internet en tu propia aula y que digas “el aparato reproductor, vamos a buscar qué hay” y si estamos en primero de Primaria tendrá que ser a través de dibujitos simples y si estamos en Secundaria ya habrá que entrar en materias profundas... Ese privilegio y ese recurso que tenemos en Extremadura no lo tienen en, yo que sé, Castilla León, pero ojo, en las comparativas Castilla y León están ahí arriba y nosotros abajo... ¿Estamos utilizando bien los recursos? Eso son mis reflexiones...</p>
--	---

• E.2.

Entrevistador	[Introducción y explicación general]
Entrevistador	¿Cómo ves la educación intercultural en Extremadura, concretamente en nuestra provincia, en Badajoz, y en los centros educativos
Entrevistado	Yo entiendo la educación intercultural por el devenir de los acontecimientos que hay ahora, nosotros estamos recibiendo un grupo de alumnado de una variedad y entonces tenemos que dar cabida a la diversidad de esos alumnos. ¿Qué problemas teníamos?, en principio, la primera barrera era el idioma, teníamos que dar soluciones a esos alumnos. ¿Con qué problema nos hemos encontrado?, con que nosotros no estábamos preparados para atender a esos alumnos, sinceramente no estábamos preparados para atender a esos alumnos. ¿Qué ocurre?, pues que la Administración, como hace casi siempre –ya te decía que yo era muy crítico- utiliza los recursos que tiene, pero muchas veces no son los más adecuados. Entonces nosotros nos encontramos un problema en el centro y con los recursos que tenemos hay que intentar darle solución. ¿Qué problema tienes al principio, cuando el centro nuestro empieza a plantearse el problema de la interculturalidad, cómo atender a esos alumnos inmigrantes con desconocimiento total del idioma?, pues como se dice vulgarmente, búscate la vida. Han llegado a tu colegio, tú tienes los recursos humanos y búscate la vida... Así no se puede empezar el programa... Entonces claro, el profesorado que tenga más o menos inquietudes es el que da mayor o menor valor, crédito y éxito al programa que desempeña, y en función de eso, el programa caminará por buen sitio o se estancará y a partir de ahí ya empezamos a entrar en lo que sería la iniciativa de cada uno que ya pasaré tranquilamente luego a comentarte.
Entrevistador	¿Piensas que la implementación de un programa como éste por parte de la Administración responde más a una necesidad, que a una iniciativa más genera o de otro tipo que persiga el desarrollo o la creación de centros verdaderamente interculturales?
Entrevistado	Claro, totalmente, totalmente... Hay una demanda social, esa demanda social repercute en los centros educativos, los centros educativos piden ayuda a la Administración, la Administración concede las ayudas, pero como te decía antes, no la más adecuada, es un parche. En este centro han dado conmigo que yo que sé, tengo unos conocimientos a través de unos estudios particulares, soy una persona muy inquieta, me gustan los retos difíciles y bueno, me propuse aceptarlo y lo acepté, y entonces bueno, una vez que te planteas un reto pues decides ver cómo afrontarlo, pero claro, no todas las personas tienen la misma iniciativa o el mismo interés y eso da lugar a que los programas tengan luego más o menos éxito. Los inmigrantes han ido <i>in crescendo</i> , a medida que pasan los años tenemos mayor volumen de inmigrantes; ¿qué ocurre?, que nosotros cuando empezamos con este programa teníamos cinco o seis y tú fijate lo que es que te encuentres con cinco o seis alumnos inmigrantes de procedencia rumana y marroquí, de un idioma totalmente distinto, dos culturas totalmente distintas y vienen a tu centro y desconocen totalmente el idioma y tú tienes que, desde tu colegio, enseñarles el español con el agravante de que tú no conoces ni el marroquí ni el rumano, y ahí los tienes y tienes que sacarlos adelante, eso no lo veo lógico. Yo con éste, llevo nueve cursos en el centro y desde siempre se ha detectado esta problemática, cuando empezamos el programa, yo fui muy reactivo al principio, yo pensaba, “¿cómo es posible que yo atienda a alumnado inmigrante si yo no conozco el idioma?”, hay un programa de compensatoria, yo tengo estudios de logopedia y aplico mis técnicas de logopedia cuando enseño el idioma, evidentemente son niños normales y corrientes, como cualquiera de nosotros que puede tener sus dificultades de dicción, sus dificultades de audición u otro tipo de cuestiones que en el caso de que yo las detecte, le aplico la intervención logopédica; si es un niño normal, lo que intentas enseñarle el idioma, como te dije antes buscándote la vida, y una vez que ya nos entendemos un poquito en el idioma, le aplicas ya las técnicas lectoescritoras –se pueden enseñar las de

	<p>Primaria -, ahora eso sí, las técnicas lectoescritoras que yo aplico, están en función de lo que yo considero que debe ser una enseñanza de la lectoescritura, no hay un material que esté por ejemplo dedicado a la enseñanza de la lectoescritura como yo la pienso, ¿por qué?, porque a la hora de enseñar las letras, los rasgos fonéticos y articulares, a mi me parece que mientras más distintivos mejor se pueden enseñar a los niños. Muchas veces las cartillas presentan letras muy próximas en articulación y al niño le cuesta más discriminar y eso si lo haces con niños en circunstancias normales, cuánto más con niños con un desconocimiento del idioma. Entonces yo hago un tipo de programa que ya digo que está basado en mi experiencia y a base de hacer fichas, hacer fotocopias para encajar lo que yo quiero, y a partir de ahí presentarles el programa a ellos. El éxito que ha tenido ha sido porque eran pocos alumnos, porque propuse un aula de español en el centro –lo del aula de español es lo que más ha sonado en Extremadura, a nivel de Extremadura- [Entrevistador: ¿el aula de inmersión lingüística?]. No, el aula de español, nosotros le llamamos aula de español y el proyecto del centro era Aula de Español, y cuando han venido los inspectores al centro a ver lo que estábamos trabajando se lo presentamos como Aula de Español. ¿En qué consistía? Yo entendía que estos alumnos inmigrantes que venían al centro, estar cinco horas con un profesor, desconociendo totalmente el idioma y lo que les estaban contando era muy duro, entonces las asignaturas más fuertes: lengua y matemáticas, yo les sacaba de clase en su franja horaria, estaban conmigo y luego sus tres horas restantes tenían su parte de recreo, para integrarse, su parte de Educación Física, Manuales, es decir, otras asignaturas en las que podían estar ellos pendientes, podían adiestrarse ellos poco a poco y no tenían que depender tanto de las explicaciones que daba el profesor. Entonces ahí se iniciaba el programa, en el primer trimestre tienen unas nociones del español y a partir del segundo trimestre iniciamos otro tipo de programas. Se inició así y ya te digo, se llamó Aula de Español en ese sentido, es decir, se buscó una programación, yo era el encargado de hacer el material, hablé con los tutores, este material lo hacíamos cualquier persona que apoyara a esos alumnos, mis dos horas por supuesto iban con ese material, pero cuando iban a su clase se llevaban ese material para que cuando el profesor pudiera – claro, tienen veinticinco alumnos y entonces es muchísimo más complicado que el profesor pueda-, que tuviera algún momentillo yo les decía “hay partes de este programa que yo me salto que ellos solos pueden hacerlo, o algún profesor que se metía en la clase de apoyo pues también tenía ese programa, entonces, no pasaba lo que pasa en muchas ocasiones que se atiende a los alumnos, se hacen programas de apoyo, pero que no están coordinados, entonces salen muchas veces mal, porque a lo mejor se trabaja algo y el otro lo repite... y entonces nuestro programa también se basaba en eso, una única programación de cara a un solo apoyo; evidentemente me tocaba a mi elaborar el proyecto, pero no me importaba porque era la única forma de que los alumnos pudiesen desarrollar sus conocimientos, y a partir de ahí, pues...</p>
Entrevistador	<p>Y en cuanto a esta experiencia que me describes, ¿hubo aceptación por parte del todo el claustro?</p>
Entrevistado	<p>Ahí, yo tengo muy claro que me he encontrado un claustro muy aparente, muy dispuesto siempre, veían que yo estaba dispuesto a ayudarlos a ellos, es la implicación del especialista con el profesorado, que muchas veces no ocurre en los centros, de tal manera que les proporcionamos un programa, a ellos les venía bien y yo también les ayudaba en el trabajo de ese programa, entonces se veían los resultados, los resultados eran claros, eran unos resultados a bastante corto plazo porque el niño, una vez que conocía el idioma y empezaban a defenderse, ya podíamos plantearnos otros retos, ya sobre cuestiones curriculares , y el segundo punto, cuando afrontabas las cuestiones curriculares era seguir un programa de un proceso ordinario, como con los alumnos nuestros. Si se detectaba alguna deficiencia en alguno de nuestros alumnos inmigrantes, muy pocos casos, la verdad es que muy pocos casos, lo derivamos al Equipo de Orientación como a cualquier otro alumno con sus problemas... Que no, pues el planteamiento</p>

	<p>ordinario en función de sus conocimientos, de su capacidad e independientemente del curso que estuviera haciendo. Había veces que teníamos alumnos que venían, por la edad, matriculándose en cuarto curso, nosotros empezábamos con el aula de español, iniciábamos el español, paralelamente yo iniciaba un programa de lectoescritura y en función de lo que ellos iban permitiendo íbamos subiendo de nivel. ¿El objetivo cuál era? Pues si está en cuarto, que cuando llegue a sexto conozca lo mejor posible el proyecto curricular del español, el idioma lo máximo posible y acercarlo lo más posible para su llegada al instituto. Y en muchos casos lo hemos conseguido. Ya tenemos alumnos que se han iniciado en segundo de primaria e incluso en tercero y están ahora en quinto o sexto, hemos conseguido que no repitan ningún curso y están dando los proyectos curriculares de sus propios compañeros; el apoyo lo seguimos teniendo durante todo el año, o sea, una vez que empiezan estos niños el apoyo, en segundo o en tercero, siempre lo van a tener, lo que pasa es que cada vez el apoyo está más cercano a su currículum, cuando empezamos por ejemplo a hablar de un programa de compensatoria con estos alumnos si están en segundo o en tercero, hablamos de conocimiento del idioma, ellos están en un desconocimiento total o parcial del idioma, y estamos hablando de tres cursos de diferencia; cuando están en quinto o en sexto, a lo mejor estamos hablando de un curso de diferencia o a lo mejor no tanto, lo cual es muy próximo a la enseñanza que queremos que tengan, y de ahí el éxito del programa. No siempre lo podemos conseguir, también va en función del alumno, de las capacidades... Tenemos un problema con estos alumnos inmigrantes y es que a veces desaparecen un mes, vuelven, vuelven a desaparecer una semana... y entonces con este tipo de alumnado ya es mucho más difícil.</p>
Entrevistador	<p>¿Y ante ese tipo de actitudes de la familia hay algún tipo de medida o actuación por parte del centro?</p>
Entrevistado	<p>Sí, nosotros lo que hacemos es que tenemos un servicio de asistentes sociales, entonces cuando las faltas son significativas lo comunicamos y ellos se encargan de ponerse en contacto con la familia, porque muchas veces son alumnos que los compañeros los ven, que dicen que están por la calle, intentamos que vuelvan al centro pero es muy difícil, vuelven, están una semana para que no les digan nada, o quince días o un mes, vuelven a desaparecer ese año y ya está... Y luego, lo que yo entiendo, vale, es un programa que la Junta tiene para este tipo de alumnado, el Decreto de Absentismo, pero ocurre que muchos compañeros se quejan entre comillas de que la Administración vuelca recursos en este tipo de alumnado para muchas veces infrutilizarlos. Ellos tienen un grupo de alumnos, que quizás hoy en día es lo que yo demandaría, que es la atención de esa medianía de alumnos, que están ahí, que están en el límite y que no reciben ningún tipo de ayuda, nada más que la los padres les puedan ofertar; incluso muchas veces nosotros, dentro del programa de compensatoria, de una forma coordinada el tutor y yo, consideramos que a uno o dos alumnos se les va a dar esa oportunidad. No están dentro del programa de compensatoria, pero a lo mejor, intentamos ver qué posibles soluciones se le pueden dar, entonces, como es un grupo minoritario lo puedo hacer yo y también nos podemos acercar un poquito a ver la problemática de esos alumnos. Se trata de un refuerzo tanto educativo como socioeducativo, porque siempre que tienes a este tipo de alumno, en la parte social hay alguna carencia y repercute en la parte curricular, entonces estamos ahí de esa manera tratando de ayudar a esos alumnos que no los van a poder ayudar, que no forman parte de ningún programa de inmigración, ni de inmersión lingüística, pero que están ahí, que tienen su problemática, no son todo desventajas socioculturales como el resto de niños de los programas de compensatoria, pero están ahí...</p>
Entrevistador	<p>¿Pero siempre se da la casuística de que sea alumnado de origen extranjero...?</p>
Entrevistado	<p>Sí, sí... Con el programa de compensación lingüística ahora se ha desdoblado el grupo de compensatoria: en el de inmersión lingüística se trata exclusivamente a alumnado inmigrante y en el de compensatoria se vuelve a tratar lo que ordinariamente era, que es la atención a minorías étnicas, alumnos socioculturalmente deprimidos... es lo que atendíamos... Y claro, al meterse los</p>

	<p>inmigrantes se abarcó todo, ese año el programa tenía que abarcarlo todo... ¿qué ocurrió? Que yo cada vez atendía menos a los alumnos que tenía y cada vez entraban más inmigrantes, entonces esa problemática es la que originalmente suscitó lo que hemos hablado al principio, que la Junta tomase medidas, bueno, vamos a ver, hay una problemática que está llegando y que hay que afrontarla, y se les ocurrió el programa de inmersión. ¿Qué ocurre? Pues que el programa de inmersión yo te puedo hablar de que viene gente sin tener ni idea de qué va.</p>
Entrevistador	<p>Entonces, ¿cómo ves que este programa de atención al alumnado inmigrante se haya incluido dentro de lo que tradicionalmente hemos denominado compensatoria?</p>
Entrevistado	<p>Yo no lo veo bien, lo primero que plantearía a la Administración es que tiene un problema, que es la llegada masiva de alumnado inmigrante y ese problema hay que afrontarlo de forma seria, de forma coherente, ¿cuál es el verdadero problema que tenemos? Que tenemos muchos alumnos inmigrantes; ¿qué características tienen estos alumnos normalmente? Desconocimiento total del idioma; a esos alumnos hay que facilitarles un aula de transición, yo entiendo un aula de transición donde se les enseñe por parte de unos especialistas nativos o que conozcan su idioma, porque el proceso va a ser totalmente distinto al que pueda enseñarles yo; uno que conozca su idiomas pues les va a enseñar mejor el idioma, ¿por qué te digo esto? Pues porque yo tengo una base de datos de mi experiencia con los alumnos que muchas veces yo tengo expresiones suyas, palabras suyas y ya cuando vienen, muchas veces me dirijo a ellos con sus propias expresiones, más o menos correctas, pero me entienden. Que yo eso luego lo transcribo al español, entonces me es mucho más fácil que cuando yo no tenía ni idea, entonces cuanto más a una persona especializada, que conozca el idioma, que tengamos un aula de transición ¿que dura dos meses, tres meses? No importa, esos dos meses tres meses luego ya los acercas de forma ordinaria al centro que les corresponda y accederá al programa curricular que sea, y a partir de ahí nosotros si podremos atender a los niños con sus carencias, pero con conocimiento del idioma y que nos entiendan; de otro modo lo que se haga es perder el tiempo, no perder el tiempo que nunca se pierde el tiempo, pero sí avanzar muy lentamente. De todas maneras yo me he preocupado de investigar por aquí en Extremadura y me parece que es en Talayuela, donde hay muchísimos alumnos de estas características y existe un programa que se llama ATAL, atención temporal para la adquisición del lenguaje y cuando lo vi dije, “claro, si esto es lo que yo estoy pensando”, si existe, claro que existe, entonces en zonas... en Almendralejo hay mucha inmigración, pues esa atención temporal y tú a los niños luego los vas reubicando en los distintos centros, lo que no puede ser es que en cada centro se vayan reincorporando y todos los profesores tengan el mismo problema, ¿qué pasa? Que yo tengo más experiencia y suelen venir aquí a pedirme referencias, yo se las doy de mil amores, con mucho gusto, pero claro, la problemática la tiene él, “es que claro, sin conocer el idioma y qué le digo, si es que no me entiende...”, claro entonces se ralentiza todo mucho. Queremos atenderlos, el profesorado quiere atenderlos. Es que en este centro ya no existe el Aula de Español como tal y ahora las actuaciones, las dos horas no se ocupan, el compañero que trabaja la inmersión lingüística a lo mejor saca una hora a ese grupo de alumnos al día, dos o tres horas a la semana, pero el día que lo coges una hora, las otras cuatro están en su clase, entonces... el profesor éste dice “es que yo no puedo atenderlos, es que no me entienden nada, es que no puedo dedicarles...no avanzo nada”, mientras que lo ideal sería que alguien pudiera atenderlos para enseñarles el español y luego bueno..., eso sería lo más lógico. Generalizar la experiencia que tienen en Talayuela, que va bien e implantarla en otros sitios, y si tienes que contratar a alguien lo contratas... Talayuela nos lleva mucha ventaja, pero si me preocupo yo como parte implicada en decir y “bueno y cómo se trabaja, me ha llegado esto a ver qué tengo que buscar...”, pues la Administración puede hacer lo mismo, o que pida opinión, no sé...</p>
Entrevistador	<p>¿Crees que el hecho de que no se haya generalizado una experiencia como la de</p>

	Talayela pueda deberse a que pretenda estudiarse qué es lo que realmente se necesita para la provincia de Badajoz? Puede que el modelo que funciona en esa parte de Cáceres no sea aplicable por los diferentes tipos de movimientos migratorios que se han ido produciendo...
Entrevistado	En Almendralejo hay mucha inmigración, en Almendralejo perfectamente cabría un modelo como el de Talayuela con aulas de este tipo. Además el programa más duradero de todos los que hasta ahora se han desarrollado en la provincia es el nuestro, raro es que un profesor lleve dos años en un programa: o viene una persona interina, o viene un provisional, o uno del centro circunstancialmente se reconducen los profesores, que por circunstancias a veces se permite que uno de los profesores del centro provisionalmente acceda a ese programa durante un año; no hay continuidad, ese es otro de los factores que repercute negativamente. Si es una plaza, como digo yo, que lleva ya años consolidándose, sácala a definitiva para que alguien la concurse como cualquier otra especialidad, porque no deja de ser esto una especialidad que va a seguir, viene a corto plazo un estudio hecho y ya llevamos casi medio plazo, son nueve o diez cursos y lo que nos espera es más o menos más de lo mismo, entonces hay que darle un carácter más de continuidad para que la persona que desempeñe la labor también se implique más y pueda desempeñar este programa, los que vienen de paso se pueden implicar, pero no es lo mismo...
Entrevistador	En relación a la formación del profesorado, ¿qué aspectos consideras o has considerado determinantes durante tu experiencia? ¿y qué opinas de la formación del profesorado que desarrolla este programa en general?
Entrevistado	Claro, es que este profesorado no tiene condiciones, no hablo de las ganas y de la buena voluntad de este profesorado, pero es que no tiene ni idea, muchos de ellos no han oído hablar de esta situación, les han dado el trabajo, “ven a un programa de inmersión lingüística” y no saben por dónde van los tiros, no tienen formación ni nada, entonces es muy complicado... Nosotros cuando empezamos hace ocho años con el programa de compensatoria se hacía de otra manera, y se hacía mejor y empezó, pues nosotros fuimos a Badajoz y nos pedían, para empezar este programa un perfil de AL o de PT, entonces accedíamos a un concurso de méritos, nos valoraban y según, y claro, en esa compensatoria empezó a entrar todo, pues igual entiendo lo demás, en ese concurso de méritos, por puntuación, pues tú elegías luego destino, pero ya entendías que todos teníamos que tener un determinado perfil... Luego ya, al segundo o tercer año, ni siquiera en compensatoria tenían ese perfil, ¡podía entrar cualquier! ¿Qué ocurre? Claro, ocurre lo que ocurría, que en compensatoria entra todo, es que en compensatoria, yo me encontré un programa de compensatoria totalmente distinto a lo que llevo, un programa de compensatoria como si dijéramos “estos niños no van bien, ahí los tienes, hazles lo que puedas...”, no había coordinación ninguna, había mucha variedad un programa de lenguaje, otro de matemáticas, pues venga todo, muchas cuentas grandes, muchas no sé qué, cuando no, cuando es un programa muy serio, yo le di la seriedad que requería, de hecho el éxito es eso, le di seriedad, los profesores comprendieron que tenía éxito, que no había que desmarcarse totalmente, porque se caía en el error de trabajar con alumnos de compensatoria una parte específica, sí claro, porque hay mucho desfase curricular, pero no entendían que si a ese niño tú le trabajas de una manera específica, imagínate que está en tercero y que trabaja lo mismo que los de primero, ese niño cuando llegaba a tercero, todo lo que oía le sonaba a chino; entonces el primer año yo veía ahí una descompensación, entonces yo veía el material curricular de tercero y cuando había Conocimiento, que todo el mundo empezaba de la misma forma, a ese alumno que yo tenía se le iniciaba igual. Si se iniciaban en la división, yo el proceso de división, por ponerte un caso, yo se lo iniciaba; luego a lo mejor no se sabía la tabla, pero a mí me daba igual, el concepto de división yo se lo tenía que explicar como a los niños de tercero, y cuando estuviese en clase, por lo menos lo intentaba porque oía el concepto; luego ellos trabajaban de una manera específica, trabajan la tabla, trabajan una metodología distinta, pero muchos

	<p>conceptos los teníamos que conexionar, esas cuestiones que ellos veían en clase, entonces los tutores lo agradecían, y además no se trata de trabajar de una forma específica y que la distancia sea siempre la misma, sino que yo quiero acortar la distancia, entonces los aspectos curriculares que podamos ir metiendo, se los voy metiendo. Claro, necesitas mucha coordinación, mucho contacto con el tutor, mucho cambio de programación muchas veces, y la formación también es importante, porque a mí por ejemplo también me comentan compañeros, hombre que las circunstancias de trabajo pues no son las mismas, en mí confían porque tengo las ideas muy claras, en otras personas no, hacen su trabajo, no critican ese trabajo, pero el trabajo ese no tiene el éxito que podría tener porque es un trabajo como más perdido, un poco más bueno, tengo que trabajar con estos pero no hay coordinación, nadie dice venga, vamos a trabajar, de estos temas hay ocho apartados, yo voy a trabajar cuatro, de forma así indirecta, para que vayamos valorando y ver así la evolución... Y es así como se consigue, no hay más.</p>
Entrevistador	¿Y en cuanto a tu formación permanente?
Entrevistado	<p>Mi formación ha sido a través de mi inquietud, o sea, yo me he encontrado con esta problemática y yo me he tenido que meter en internet, a ver qué tipo de materiales había, pero el que encontraba siempre era muy general, no había algo tan específico como lo que yo buscaba, entonces, el material que yo quería usar al final me lo he tenido que hacer, entonces yo iba haciendo el material que necesitaba, pero eso me requería mucho tiempo y muchas veces parte de este tiempo, desde el centro, por parte de algunos profesores no era del todo bien entendido, ¿por qué?, porque yo dedicaba normalmente el mes de septiembre - empezamos a mediados de septiembre, pues esos quince días, esas dos semanas- a preparar material y el noventa y tantos por ciento perfecto, pero siempre había un porcentaje que “¿y cuándo van a empezar con los alumnos?”, porque claro, esos quince días los profesores tienen a esos alumnos sin saber absolutamente nada y no entendían que si había un profesor de compensatoria no empezases a trabajar con ellos desde el primer día, que era una ansiedad por parte del profesorado y esa ansiedad se la transmite al equipo directivo y en esos casos específicos te comentan, pues bueno, empieza con estos alumnos, con los demás no, porque yo le había dicho al equipo directivo que durante estos quince días hay que preparar el programa, el programa es el material que es fundamental, y en octubre ese programa empieza... Lo que pasa es que esas personas no lo entendían y qué pasa, que esa persona por un lado y yo por otro, o sea que también hemos llegado a casos, hasta que bueno, se da cuenta de que lo que tenía que hacer es lo que hago, porque muchas veces son cuestiones de puro dibujo de letra, porque yo muchas veces he pedido los programas que el alumnado utilizaba antes, de copiado, y era solamente el reflejo de un dibujo, que en vez de ser animado, es de letras no entendían lo que estaban haciendo, eso no tenía ningún valor, simplemente era un entrenamiento para conseguir una motricidad y eso para mí no es</p>
Entrevistador	No sé si se perciben diferencias del alumnado en cuanto a sus procedencias
Entrevistado	<p>Sí, por ejemplo el alumno rumano tiene un progreso mayor, además de cercanía de idioma, los idiomas más parecidos, luego la disponibilidad, la disposición, las ganas, la actitud, son totalmente distintas; en cambio los marroquíes suelen ser unos niños bastante más perrillos, menos trabajadores, menos constantes... entonces esa diferencia se nota, es bastante significativa. Además se unen circunstancias como por ejemplo, en la fiesta del cordero, se van en torno a un mes o quince días... y eso no suele ocurrir con los rumanos. Sobre todo con los rumanos también hay dos secciones, dicho por ellos mismos, los morenos y los claros, ellos les llaman morenos y claros y dicen que los morenos que no son gente buena, te lo comentan ellos porque claro, tú te vas acercando a su mundo, a su país, y que ellos sí vienen a aprender, pero que los de piel oscura vienen aquí nada más que a lo que vienen y les dan mala fama a ellos, entonces se encargan muy bien de decir que no, que ellos son claros. Entonces esa distinción nos la han hecho a nosotros, “nosotros nos vamos a preocupar, pero que sepáis que los morenos no</p>

	se van a preocupar” y es cierto.
Entrevistador	¿Cuáles consideras que deberían ser las características o el perfil de un profesor. Y no hablo de un especialista, para poder trabajar con alumnado de origen extranjero?
Entrevistado	El profesor del aula lo único que tiene que saber bien es lo que sabe ahora y que le faciliten el trabajo, que se lo faciliten, así por ejemplo, si tiene alumnos inmigrantes, que sepan el idioma, si tiene alumnos con desfase curricular, que le faciliten materiales para trabajar, y ya está, no hay más, porque la atención doy por seguro que se la va a ofrecer; lo que le produce ansiedad es no poder hacer lo que debiera por no saber, “José Luis es que no sé qué hacerle, es que no sé, es que no sabe nada”, el mínimo de los mínimos pero que lo tenga, y a partir de ahí... Porque muchos incluso han venido de la zona de Marruecos, de aldeas, que ni siquiera sabían coger el lápiz y les metes en primero, y el profesor te dice “es que no sabe coger el lápiz”, no hay preescritura, no hay preñada, entonces todo lo que hay que programar es prerrequisitos de un nivel de Infantil y tiene que pasarlos, y hay que hacerle un programa a ese niño –que lo hemos hecho- el profesor y yo, nos hemos ido a Infantil, porque como te decía antes no hay materiales que se ajusten exactamente a lo que se necesita, y a través de material deshecho hicimos una composición, “venga, vamos a trabajarle esto” (...) pero no hay nada.
Entrevistador	¿Y recursos para la intervención en el aula se facilitan por parte de la Administración?
Entrevistado	No, recursos tangibles no, que si páginas web, que si cuando vienen los inspectores todo está muy bien, pero yo siempre digo lo mismo y vamos a lo de siempre, a la limitación grande de recursos, es así, es trabajar con lo que tienes e intentar optimizarlo al máximo, pero muchas veces esa optimización no es la más objetiva ni la más exitosa posible, hay que hacerlo mal, yo siempre en las memorias lo pongo, que hay esas carencias que se deberían de considerar, pero vamos, no hacen caso. Yo a los inspectores pues se lo hago saber... Cuando vino Claudio estábamos en pleno desarrollo del proyecto del Aula de Español y le enseñé cómo era el horario y el resto de cosas y decía que claro, que así sí, con una implicación como ésta... Pero es que esta implicación no es tal, porque yo además de profesor soy delegado sindical en el sindicato CSIC independiente, entonces sale a colación porque visito muchos centros, solamente los miércoles me toca visitar centros y claro, yo tengo mis programas y yo pregunto en los centros y es que la realidad que conozco por ahí es que es totalmente distinta, a mí incluso me cuenta gente de compensatoria “no, a mí me los echan, los que no quieren que molesten me los echan”, ¿y tú tienes contacto? “no, no tengo contacto...”, y es muy general y como que se quitan del medio a los alumnos y cuando yo cuento lo que hay me dicen “si es que tú eres rey”, cuando esto es lo normal o lo que yo entendía que debía ser lo normal, pero no, esto es lo anormal. Por eso cuando se pone en conocimiento de inspectores y de gente, que se trabaja de esta manera, con la buena intención con que trabaja el profesorado del centro como una parte más integrante del programa, pues entonces... Pero es que claro, aquí hay ya un bagaje, cuando en otros centros no tienen esa cabeza visible, está un año uno, otro año otro, no tienen continuidad, cambian los alumnos del programa, al revés, muchas veces están a ver quién viene, pues éste y este toma y yo no acepto alumnos así como así, que también es una cuestión muy importante, en otros centros, a través del Equipo de Orientación, se marca el programa de compensatoria, a mí no me ha marcado nadie jamás el programa, yo he dado con gente del Equipo de Orientación muy aparente siempre, hemos hablado mucho, hemos comentado, hay otro apartado dentro de la compensación, ahora no tanto -no sé si vendrá o no a colación, si no lo quitas- que es el perfil del alumno de compensatoria, tienen que tener dos años de desfase curricular, y yo tengo alumnos de menos, ¿por qué? Porque hay alumnos de primero que no pueden tener un desfase de dos años, pero estás viendo que en primero van a fracasar, yo quiero atender a esos alumnos en primero, no cuando acaben segundo, porque tengan dos años de desfase lo voy a tener en segundo con un desfase de dos años importante. Un niño

	<p>en primero que ya ves tú que la lectoescritura, conocimiento e incluso los prerrequisitos básicos que se dan en Infantil no los tiene... se habla de madurez, ya llegará la madurez, pero las limitaciones las tiene y yo muchas veces lo hago, y me peleo porque no lo puedes trabajar, y bueno, no consta en lista pero intentamos hablar y sacar un hueco... entonces son niños que les falta lo justo, pero no, es que no es para compensatoria, no tiene dos años de desfase, está en primero... ¿qué más da? Estamos siempre con lo matemático, incluso hay veces que está en tercero y... “es que tiene año y medio”, y digo yo, vamos a ver, estamos peleándonos con el año y medio cuando debería ser una cosa más real. Es necesario que sea muy flexible todo, pero sobre todo ya te digo, en los primeros años es donde el fracaso es real, el niño empieza a tener carencias en la base, toda la Primaria, y yo es que antes eso me rebelo, es que me rebelo, cuando un profesor te dice “es que está en Primero y no sabe nada”, pues claro ese niño quizás tenga unas carencias, a lo mejor madurativamente va más lento su desarrollo, pero hay que ayudarle un poquito y si es en primero y va detrás pues que vaya, pero que no se quede parado, al quedarse parado va a pasar a segundo con su curso, y luego en segundo ¿qué hace? Ahora en segundo le vamos a atender porque ya tiene los dos años de desfase, ya el salto de dos años cuesta mucho más... Para atenderlo tienen que tener un perfil de PT, que tienen su diagnóstico, cuando está diagnosticado ya sí, porque es de PT, pero es que el niño a lo mejor es límite y límite no entra en el perfil del PT, pero el límite tiene unas carencias tales que es que le va a costar mucho desarrollar su proyecto curricular en clase, cuanto más si el profesor tiene veinticinco alumnos; pues deja que podamos atender a esos alumnos, ¿no? Los apoyos que concede la Administración en los centros tiene su idea, pero es que los apoyos muchas veces no tienen programas estandarizados como nosotros, que yo tengo mi horario y lo haces siempre así, pero es que el apoyo está sujeto a una sustitución, a una casuística, entonces no hay continuidad, entonces si ese niño no tiene continuidad ya no es lo mismo, el programa que tiene éxito es el que tiene continuidad, el que no tiene continuidad se acabó su progreso.</p>
Entrevistador	¿Además de la continuidad, qué otras cosas consideras importantes para el éxito de estos programas?
Entrevistado	<p>Pues por ejemplo, de cara a las editoriales, ver de qué forma pueden afrontar ellas la atención a estos alumnos y consultar con quien proceda, pero claro un alumno de compensatoria cómo se le motiva, qué tipo de material tienen. Si por ejemplo partimos de la base que nos atienden de cara a la enseñanza del idioma salvamos una parte importante del material, porque ya sí hay en español material didáctico educativo para atender a esos alumnos; pero si no, son programas muy generales de saludos, de cosas que yo no veo esa realidad, los niños quieren otra cosa, los niños quieren cuanto antes comunicarse con sus compañeros y con los profesores, entonces hace falta un material más real, basado en muchas imágenes y a partir de ahí que te dejen trabajar los otros aspectos.</p> <p>Cuando estudié logopedia yo aprendí que la enseñanza del idioma a cualquier niño tenía que tener unas características, lo que te dije al principio, que los rasgos fonéticos y ortofonéticos fueran lo más diferentes posibles para que el niño fuera madurando lo que tenía, entonces esa metodología es en la que se basa el programa que yo he querido llevar a cabo con todos los alumnos. Me he tirado seis o siete cursos, en primero empecé yo a trabajar y aplicaba ese programa que es para niños con dificultades, para niños en circunstancias normales, entonces volaban, volaban, porque este programa se trabaja con mucha insistencia y con mucha consistencia al mismo tiempo, es un programa que reforzaba mucho cada letra que ibas aprendiendo, entonces aprendías una letra y la siguiente iba a ser muy distinta para que no hubiese rasgos que contagiasen a una u a otra, porque el niño que está maduro no tiene ningún problema aunque sean las dos iguales, pero el niño que tiene menos madurez necesita muchos rasgos distintivos, por ejemplo, niños que tienen dificultades ortofónicas, lo más típico, no pronuncian la r, ¡pues hay programas y cartillas de lectura que es casi de las primeras letras que enseñan!</p>

Entonces ya le creas al niño una ansiedad porque no pronuncia esa letra, déjala al final porque hay otras letras que tienen el punto de articulación igual que la r, claro, y estás entrenando a la lengua para ese punto de articulación, es mucho más fácil acceder a él, y cuando llegue la r a lo mejor no te saldrá, vale, pero ya habrás entrenado, entonces hacia ese aspecto es hacia el que vamos. Y abarca desde la enseñanza de una serie de letras, me paro, cuatro o cinco letras, sonidos de dos, de tres, de cuatro, de cinco, formas palabras, formas oraciones, pero siempre igual. Entonces, las cartillas muchas veces van saltándose muchos aspectos concretos, la discriminación visual, la discriminación auditiva, la comprensión, la expresión, todo eso hay que trabajarlo en cada letra y reforzarlo, yo que sé, una letra la enseñan lo típico “ma, me, mi, mo, mu” y te meten las palabras, no porque no exista material, hay material por ahí para trabajar cada letra, con sonidos de dos y de tres variando las vocales “ma o me o mi o mua” para que el niño pronuncie ese sonido, pero que lo pronuncie y lo repita, si el niño lo que está aprendiendo es la m, la m, si es la p, la p, y si es la e, la e... Entonces hay mucha repetición de esos sonidos, mucha, mucha repetición, y es entrenamiento fonético (...) Y a partir de ahí ese programa lo confecciono y lo voy adaptando, evidentemente al principio busco material de un sitio, busco material de otro; vienen las editoriales y yo siempre les digo “¿no tenéis otro material de lectoescritura?”, “es que esto es lo que hay”, sí, es lo que hay pero le falta esto, esto, esto, lo otro... no lo tenéis, no lo tenéis y entonces no me interesa, que lo tenga en uno nada más y que no los tengas que buscar, para discriminación visual, una sopa de letras que venga en un programa de lectoescritura, ¡no vienen! No sé, si estás trabajando la n, o la ll fonéticamente y también visualmente, tú la dices y ahora discrimínamela en una sopa de letras, o discrimínamela en tal o cual cosa, pero que estén en la misma cartilla, que no tenga que buscar otro material de eso, la cartilla es la cartilla, otro material el de escribir... no, en la cartilla hay que tener lectura y escritura en ese mismo, y es lo que te digo yo del programa que yo estoy haciendo, tiene lectura, tiene escritura y tiene de todo. Cuesta, es bonito cuando lo dices, cuando te escuchan te dicen “sigue con ese trabajo”, pero requiere mucho tiempo, en el recreo, en exclusivas, en tu casa... y claro.

Hombre, ahora tenemos los ordenadores en las clases y ya hay mucho material que se está elaborando, no específico pero bueno, tienes material, deberían de ser mejores, pero bueno, hay muchos más recursos. La Junta de Extremadura ha dado recursos a través del Linex, que ese es otro capítulo aparte porque también soy muy crítico con el Linex, lo siento pero es así, es lo que siento..., no es lo que siento yo, no te voy a exagerar, un noventa por ciento del profesorado no está por la labor del Linex, por lo que yo voy viendo, la gente no quiere Linex pero por una sencilla razón, porque tenemos Windows en casa, en las aulas tenemos Windows, en la propia Administración tiene Windows, y luego el Linex es un programa para mí obsoleto que tiene muchas carencias, muchas limitaciones, es mucho más arcaico que lo que tenemos en Windows, quieren meter programas muy generalistas. Yo soy partidario de, si tenemos todas aulas de informática, darle mayor rentabilidad a esas aulas de informática, haz programas adecuados a esas aulas de informática. Si tú estás dando en Primero, que el programa de matemáticas de apoyo sea de primero, del proyecto curricular de primero, no que hacen uno en el que está todo mezclado y luego en primero son cuatro cosas y siempre las mismas. No, haz un programa amplio, que merezca la pena y que sea motivante para el alumno, que está yo qué sé, trabajando la comprensión lectora, se vaya al ordenador, tenga texto, lea y sea capaz de contestar igual que lo hace por escrito.

Yo soy muy crítico con estas cosas, pero al mismo tiempo realista, crítico porque conozco la realidad y tengo motivos suficientes y fundados para criticarlo. En el programa de nuevas tecnologías yo creo, pero los profesores no creen por eso, porque se van a los ordenadores y fallan, la red se cuelga, los programas no funcionan, yo soy además, del profesor de compensatoria el responsable de las nuevas tecnologías.

	<p>Ten en cuenta que con este programa ocurre lo que ocurre porque la gente lo rechaza, ten en cuenta que en Almendralejo hay seis profesores que requieren una atención, te encuentras que mi programa yo lo tengo que solicitar todos los años desde el centro, yo tengo mi plaza aquí definitiva, la conseguí hace dos años, pero aun así quiero seguir con este programa, no sé, yo todavía no sé si el curso que viene voy a coger una tutoría o voy a seguir con el programa de compensatoria, no me dicen nada, yo llamo a la Unidad de Programas “no, todavía no sabemos nada, no ...”, entonces claro, y bueno ahora ¿qué hago yo, qué material preparo, el material de compensatoria educativa para el año que viene, y que luego no lo renueven y tenga que preparar una tutoría, y ya no me sirve de nada? Claro, das palos de ciego, yo entiendo que bueno, tú acabas, “¿tú has solicitado la continuidad?”, “sí”, “te la concedemos automáticamente porque yo entiendo que si tú la solicitas siendo definitivo, no hay ningún motivo”, que tú no lo has solicitado, entiendo que no lo quieres (...). El otro día me dice la directora “¿y lo has solicitado?” y le digo “sí”, “¿y te la van a dar?”, “no lo sé”, entonces muchas veces me digo “voy a seguir, entiendo que será así...”, pero... La directora ha hablado con la inspectora y le ha dicho “oye, que tengo este problema, si no nos decís nada José Luis va a empezar con Primaria y compensatoria pues para quien venga y si no funciona como está funcionando pues...”. Lo que digo desde el principio es que le den un carácter más de continuidad; vale, yo no digo que saquen seis plazas, pero que empiecen por una o dos, que vayan dando y vayan viendo, y si llega un momento en que las circunstancias sociales cambian, pues lo mismo que te quitan plazas en Primaria y en Infantil porque ya no hay alumnos, pues igual aquí, si es lo mismo. Si tú ves que año tras año, y ya son muchos, son diez o nueve cursos, y quedan todavía porque últimamente se están matriculando aquí en Almendralejo, creo que la población de inmigrantes está ya a los tres mil quinientos habitantes inmigrantes, de personas que están en activo y que sus niños se están matriculando en nuestros centros, entonces lo vas a tener aquí, pues dale un carácter de más continuidad, no lo dejes ahí a la buena de Dios... La continuidad es fundamental, y por supuesto la ratio: no es lo mismo que tú le tengas que dar clase a seis alumnos de características variopintas a que tengas tres o dos. Es que ten en cuenta que el centro en el que estoy trabajando con mi programa, con mi horario y vienen por ejemplo en enero dos inmigrantes, cuando están ya los grupos hechos: a compensatoria, en febrero viene otro: a compensatoria... ¿entonces qué pasa, vale todo? ¿No hay un cupo? “No, es que tienes cuatro” y donde caben cuatro caben cinco; sí, pero si tengo el programa ya elaborado, ahora viene uno y me rompe ese programa, inicias de cero y ¿ahora qué? Vale, lo atiendes, pero disminuye la atención a los otros, ¿qué es lo que queremos que se metan en nuestro centro, que los tengamos aquí y que los atendamos? ¿en detrimento de quién? De los que ya van encaminados... Vale, si queréis eso vale. ¿Los horarios? “pues quita una sesión, o reconduce...” y estás continuamente jugando con el horario y... eso no es, porque eso, yo he comprobado que el éxito se ralentiza muchísimo, cuando teníamos al principio nuestro aula de español y las dos horas exclusivas a lo que se hace ahora, dos sesiones pero una un lunes y la otra un miércoles, una un martes otra un viernes. Y claro, además ocurre que no son grupos estables, Rafa ha tenido que ir cambiando, le ha pasado que le han venido, se le han ido, en un grupo tenía cuatro, ahora dos, ahora tenía dos que no saben nada y los meten con otros que saben, ya te digo... Tienes que irte adaptando, siempre adaptando y bueno, lo intentamos, pero notas esas carencias....</p>
Entrevistador	¿Y con respecto a algún otro programa de la Junta o de otra entidad que contribuya a la intervención socioeducativa en el centro?
Entrevistado	No, el único otro material que conozco es el UDICOM, pero que resulta flojo, muy lento, si yo aplico ese programa me quitaría, madre mía... yo quiero una cosa más viva, más directa, que vayamos corriendo, mientras tú vayas pudiendo, con mucha insistencia, con mucha continuidad, con mucha insistencia, con mucha continuidad y así, continuamente. Y esa ansiedad te la crean, te destrozan cuando te dicen “no

	<p>esto”, “ahora lo otro”... y contra eso no puedes luchar. Si a la directora le han dicho que están así, que tienen que contestarle y que no saben si hay compensatoria o no compensatoria, da igual lo que tengas, cómo lo tengas que ahí lo tienes, y si tenías antes la clase lo más homogénea posible y ahora la tienes super heterogénea, pues subdivide la clase, los subdivides, si es una hora de atención que son cincuenta minutos a tres o cuatro ahora subdivide porque se ha unido uno que ahora no sabe nada y a ese lo tienes que atender sin descuidar a esos tres o cuatro.</p>
Entrevistador	¿Crees que podemos hablar de centros interculturales?
Entrevistado	<p>Es una realidad, ten en cuenta que hay clases en las que hay cuatro o cinco alumnos de esa realidad y ya de por sí el propio perfil del alumnado lo dice, son distintas culturas las que conviven en una misma clase; pero por otra parte, la propia actitud, las propias ganas de cada uno también te permiten el desarrollo o no de lo que tú quieres. Esa interculturalidad influye mientras se hace el desarrollo ordinario de la clase, si tienes perfiles de alumnos distintos pues lo tienes que tener en cuenta a la hora de programar, obvio, porque vienen de otro país y ya sabes que en la clase tienes que hacer referencia a sus países de origen, integrarlos de forma que en clase cuenten cosas de sus países, muchas veces lo desconocemos, hay un dato significativo que yo no observo en los centros y aquí ya he hecho mención y lo voy a insistir, toda la rotulación del centro debe estar en los dos o tres idiomas que tengamos, toda la rotulación para que el niño cuando vaya por los pasillos lo vea en español pero que también vea su idioma, y son detallitos que están ahí, pero que se escapan... “clase”, “servicio”, no sé cuánto... que a medida que vayan aprendiendo el idioma no les hace falta, pero que cuando vienen, que ellos vean en su propio idioma los rótulos, pues por lo menos, yo qué sé... es algo que les da un poco más de tranquilidad y que tampoco cuesta tanto trabajo.</p>
Entrevistador	¿Y en cuanto al trabajo con la familia?
Entrevistado	<p>Muy poco y muy mal, te dicen que están trabajando y no pueden venir a hablar contigo, cuando vienen, en muchos de los casos desconocen el idioma, sobre todo los marroquíes, viene alguien que sabe algo, si no... les dices que se traigan a alguien para poderte entender tú con ellos, cuando te puedes entender ellos te dicen que sí, que hacen, por no contarte la realidad, que no hacen... yo, este año, el caso de una alumna de segundo, que la madre es marroquí y a esa chica le enseñé yo el idioma en Infantil, entonces hizo su primero, ha hecho su segundo ahora y va a repetir segundo, y ahora dice la madre que por qué repite segundo y la profesora dice “es que no ha hecho nada”, y lo que te decía antes, es que son alumnos a los que les cuesta mucho el trabajo, no ha hecho nada, y hablas con ella y le dices, “no se preocupe...”. Sí ayuda al trabajo esa atención por parte de la familia, tanto de los marroquíes como de los rumanos, se nota que familia se preocupa porque se nota en el rendimiento de los alumnos, igual que en las españolas, en ese aspecto es lo mismo... No sé, ahora en educación en general hay una mayor despreocupación por en las enseñanzas, por eso muchas veces los niveles curriculares bajan, el profesorado muchas veces no podemos hacer frente a eso, el alumnado no pone los medios y por parte de los padres tampoco se le exige, pues ante eso no puedes hacer nada. Y la barrera del idioma es fundamental, esa es fundamental, me acuerdo que los profesores me decían, “ya por lo menos me puedo entender con él”, a lo mejor en enero, ya ha pasado un trimestre y ya están iniciados..., por ejemplo este trimestre nosotros lo hemos hecho, pero de forma más lenta, y luego claro, el alumno es el intermediario con la familia, pero eso es muy pobre... Ahí debería estar esa persona de referencia que hemos dicho, que sabe el idioma, que en cualquier momento tiene que hablar con algún profesor pues claro, esa es la que se acerca y es la que va traduciendo, muchas veces en becas, matrículas... Claro, a lo mejor un mediador para cada centro es muy difícil, pero por zonas o por algo tener y ver si esta figura tiene repercusión o no, pero por lo menos que lo tengan en cuenta, y una vez que lo analicen y vean “pues sí, pues es cierto que...”, si ya te digo a ti, que la enseñanza</p>

	del idioma a lo mejor es un trimestre, si nosotros en un trimestre conseguimos que se acerquen, a lo mejor ellos incluso antes, a lo mejor en dos meses tienen un medio bagaje del idioma suficiente para que te pueda permitir comunicarte, luego ya se encargarán ellos de seguir, en los recreos, en las clases, que participen ellos de forma más común..., pero si no te encuentras con cero, empiezas con cero
Entrevistador	¿Cuál es tu opinión acerca de las carencias en la formación del profesorado? ¿Se están llevando a cabo actuaciones para mejorar la formación? ¿Cuáles son las principales necesidades formativas?
Entrevistado	Es que necesidades formativas, ya te digo... Un profesor que esté preparado en condiciones normales, la necesidad formativa es atender al alumnado inmigrante con conocimiento del idioma como otro cualquiera, entonces necesidad, específica yo no veo, es decir, yo por ejemplo soy profesor generalista y me llega un alumno inmigrante que conoce el idioma y yo afronto la enseñanza curricular como uno más, el problema es cuando ese alumno desconoce el idioma, hay habría una barrera clave en mi opinión desde el punto de vista del profesor, y ahí alguien te tiene que ayudar para que ese niño conozca el idioma, porque claro, ellos pueden intentar enseñar algo, por lo demás no necesito nada específico
Entrevistador	¿Y desde la formación inicial crees que hay una suficiente preparación para trabajar con alumnos en la diversidad cultural?
Entrevistado	Sí, es aplicar lo que tú sabes a la realidad que te encuentras, lo único, adaptarlo y buscar material. En Internet, gracias a Dios, cada vez hay más material, Internet, si sabes buscar, te proporciona mucho material, más que por libros y eso...
Entrevistador	¿Y en cuanto a la actitud del profesorado?
Entrevistado	La actitud del profesorado con respecto al alumnado inmigrante al principio es de rechazo, pero de rechazo no por el alumno en sí, sino por el embolado que se le viene encima, esa es la palabra, porque va a tener un problema, ten en cuenta que un alumno inmigrante ya no sabe... "uf, un alumno inmigrante", pero no por nada, sino porque no va a poderse comunicar con él. Si supiera perfectamente, alumno inmigrante, no te preocupes que sabe el español, esa es una parte; y una vez que accedes a esa parte, la segunda cuestión es que no se preocupan, pero ahí ya entramos en la cuestión de que los españoles, también muchos no se preocupan. Pero la primera barrera es esa: inmigrante, desconocimiento del idioma, cuando hablamos entre nosotros, muchas veces, "no, no te preocupes que éste es Colombiano", es distinto, muchas veces los nombres se parecen, "no, no es rumano, es tal"... Hemos tenido aquí alumnos colombianos e incluso un brasileño que conocían el idioma y perfectamente, con sus dificultades los que las han tenido, con sus problemas los que los han tenido... Te encuentras muchas veces otro problema, es que no aportan material, o sea, no sé por qué, esta gente se piensa que aquí se les regala todo, es que no traen nada... nada, nada, ni compran, ni acceden a beca, ni nada. Muchas veces desde el propio centro se les facilita, pero luego está el agravio comparativo porque hay otros alumnos tuyos que tú conoces su realidad socioeconómica, que sabes que están teniendo mucha dificultad, y te lo van trayendo como pueden... Y ahora a estos se lo das. Entonces, también eso... "no traes nada, dile a tus padres que te compren esto o lo otro", y nada, nada, nada, eso también hay que tenerlo en cuenta.
Entrevistador	¿Y en cuanto a la formación permanente, crees que se le está dando importancia?
Entrevistado	No, yo creo que formación permanente no, ten en cuenta que nosotros cuando empezamos este programa al principio sí teníamos reuniones trimestrales, había alguien que coordinaba a todo el profesorado de compensatoria, llegamos incluso a hacer grupos de trabajo, llegamos a tener más contacto con la Unidad de Programas... pero yo creo que no quieren oír nuestros problemas, porque no tenemos ningún contacto. Antes nos requerían un control de asistencia por parte del alumnado al que nosotros atendíamos, porque parece que eso era lo más importante, yo me acuerdo que los primeros años nos pedían una memoria que se basaba en cuatro rasgos, y yo cuatro rasgos no trabajaba, yo mandaba una

	<p>memoria bastante densa pero efectivamente no le hicieron ni caso, pues no volví a hacerlo; y tampoco mandé la hoja de las faltas de asistencia y tampoco me dijeron “oye, que no la has mandado”. Entonces estamos ahí, pero no veo yo que haya una preocupación o algo, y que vengan, y “oye qué problemas tenéis”, si se van solucionando... No, no, no... El programa, vas solicitando, te vas ubicando y vas funcionando, unos funcionan mejor, otros peor, depende de la iniciativa del profesorado, de las ganas, de la implicación que quieras ponerle...</p> <p>Los cursos muchas veces los sacan a deshora, ¿por qué no sacan cursos de formación dentro de nuestros horarios? Muchas veces a lo mejor no te apetece, no te apetece, porque hay otras administraciones que hacen los cursos dentro de su horario, ¿por qué no?</p>
Entrevistador	<p>¿Y el Ayuntamiento u otro tipo de entidad, asociación se está encargando de esta formación?</p>
Entrevistado	<p>Yo sé que en el Ayuntamiento, algunas veces a las minorías étnicas les ponen programas de atención educativa en los veranos, contratan a profesores y hacen como unas escuelas de recuperaciones, particulares, pero sin seguimiento, la verdad es que no se siguen...</p> <p>En cuanto a ONG u otra asociación no lo conozco yo. Aquí lo que tenemos son los recursos que tenemos en los centros, e intentar optimizar al máximo nuestros recursos (...).</p> <p>Nosotros la verdad es que estamos muy contentos, pero yo por ejemplo desde que está el programa de inmersión lingüística, que no sigo tan de cerca el programa de inmigración sino que lo sigo de forma indirecta y veo a mi compañero como entran, salen, van y vienen y dice “es que no puedes tener un seguimiento”, es que se van, es que vienen... es muy complicado, la Administración utiliza unos recursos y luego ves la realidad de los centros, otros alumnos de otro perfil que no tienen tanto tipo de ayuda como puedan tener esos (...) y eso es innegable y está ahí.</p> <p>Yo, lo primero es que le den un carácter de más continuidad, un perfil de más definitivo, eso lo primero; partiendo de eso, que se planteen la situación de cuando desconocen el idioma que haya una situación de temporalidad, la que requiera el alumno, unos más y otros menos, y después de ahí, dotar a los centros de ese recurso humano y material, y yo creo que esos serían los pilares básicos para plantear una cosa más seria, un profesor que tenga un carácter de continuidad sabe qué va a hacer, qué se va a encontrar y así va cada año adaptando el programa a las necesidades del alumno. Ten en cuenta que nosotros partimos de una base, Primaria, que es la enseñanza de la lectoescritura, el acercamiento curricular; y luego la otra que es el acercamiento curricular propiamente dicho para que ese alumno se vaya integrándose poco a poco en su grupo clase, que es de lo que se trata, que cada vez haya menos distanciamiento entre su grupo clase y lo que nosotros le ofertamos, a medida que ellos lo van permitiendo, porque ahí sí que no hay ningún problema, sino totalmente flexible, es una programación trimestral, este alumno vamos a trabajarle segundo de Primaria y a lo mejor está en cuarto, pero eso no quiere decir que a mitad de curso no hayamos desarrollado ya el programa de segundo en sus aspectos más fundamentales, y nos planteemos iniciar el de tercero y en él ya hay contenidos muy próximos a los de cuarto, así que los vas solapando, pero hay mucha coordinación, “¿qué estáis dando?”, claro, tienes que estar todo lo preparado que te decía yo porque muchas veces, desde la improvisación, pero no desde la improvisación que no tiene sentido, sino desde la improvisación con conocimiento de causa, me refiero a la improvisación de si en algún momento dado estás dando las divisiones, que pusimos antes de ejemplo, y a lo mejor no lo tienes programado, pero hoy te voy a enseñar yo las divisiones, y quien dice las divisiones te dice las fracciones, yo no lo tengo programado, pero estás dando las fracciones, es un conocimiento que yo te puedo explicar, te puedo decir qué significa eso de forma particular, pues te lo voy a dar, y a lo mejor no lo tengo programado, pero tengo ese bagaje, esa experiencia, tengo esos conocimientos y te los aplico, y tomo nota, es muy importante la memoria, yo hago una memoria diaria de lo que</p>

	<p>avanzo, más que una programación de lo que voy a hacer, un reflejo diario de lo que hago, entonces anoto diariamente las carencias, muchas veces anoto “hay que repasar esto”, entonces tú vas viendo en tu programación diaria real las carencias que van teniendo y lo que tienen que repasar; tú en una clase ordinaria lo que has hecho es programar anticipadamente lo que ibas a hacer, con ellos es más difícil, haces una programación trimestral de los objetivos que tú quieres, sabes lo que vas a hacer, pero realmente empiezas a trabajar con ellos y es un diario lo que tienes con ellos, como lo que tú tienes con tu grabadora, pues yo por escrito. Este alumno se ha atascado aquí, pues mañana vamos a seguir en estos aspectos, mañana con lo otro, tengo que ver al profesor, a ver cuál es el próximo tema para ver qué aspectos podemos ir introduciendo de cara a que el próximo tema a ellos les vaya sonando y así... Eso requiere mucha implicación tuya y profesional, muchas reuniones en petit comité, recreos, para ver cómo voy, no solamente las formales: una vez a la semana, una hora juntándonos, a lo mejor no hacemos las de una hora, pero hacemos muchas de diez, quince, veinte minutos... “estamos trabajando esto, ¿te importa?”, “no, perfecto”, “estamos trabajando lo otro, tú que tienes pensado”, “pues tengo lo otro”, “venga sí, vamos a hacerlo que esto le viene bien”, perfecto... y vas haciendo esta adaptación, que es lo bueno, y cuando ellos te van demandando, cuando el profesor te demanda a ti tu atención quiere decir que están implicados, si no, te obviarían, saben que te los llevas, se los quitas del medio esa hora o dos horas, vuelven y luego allí están y esa es la mayor parte de la realidad, entonces yo quiero cambiar aquí y aquí por lo menos estamos en ello. Lo que te decía también antes, el Equipo de Orientación en algunos centros les marca, el número de alumnado, el perfil del alumnado, lo que tienen que trabajar con ese alumnado, claro hay gente a la que le viene bien, pero a mí no porque eso es una cosa muy estanca. El Orientador no sabe de la realidad de tu centro, el que sabe es el especialista que es el que está trabajando con esos alumnos y sabe dónde han llegado el curso anterior, y no que cuando llega otro distinto “ponte al día”, esto es lo que se ha trabajado con los alumnos, un profesor puede tener una memoria hecha general, pero en la realidad yo sé cómo han quedado este año mis alumnos y sé dónde empezar el año que viene. Yo por mucho que lo tenga por escrito es que no, la forma en la que has trabajado no, yo sé el año que viene con cuál voy a trabajar, y cuando empieza uno nuevo pues me queda investigar de qué manera podemos ayudarle y ya está, y así es como tiene que ser, personalizado.</p>
--	--

• E.3.

Entrevistador	[Introducción y explicación general]
Entrevistador	¿Cómo ves la educación intercultural en Extremadura, concretamente en nuestra provincia, en Badajoz, y en los centros educativos
Entrevistado	Yo llevo diez centros de aquí, unos los llevo de manera más sistemática, otros no los llevo de manera tan sistemática sino que voy simplemente cuando surge algo y entonces yo trabajo mucho las aulas de compensatoria. En las aulas de compensatoria sí que es verdad que hay bastantes niños emigrantes. Ahora que estoy aquí en Olivenza, en Olivenza no hay tantos niños emigrantes como puede haber en Navalmoral, que es a donde me voy el año que viene. En Navalmoral sí que, verdaderamente, es una fuente bastante importante de trabajo, aquí no tanto, aquí se trabaja mucho con los niños portugueses, hay bastantes niños portugueses, hay colegios [interrupción teléfono] (...) como te decía aquí se trabaja principalmente con niños portugueses. Por ejemplo, tanto aquí en el colegio de Olivenza, como en Valverde de Leganés se imparte lengua portuguesa [entrevistadora: incluso el programa de lengua y cultura portuguesa, me imagino]. Efectivamente es lo que predomina, porque luego verdaderamente no hay muchos niños emigrantes. Sí que es verdad que ahora en al Instituto han llegado bastantes de hecho, el Centro de Menores Ana Bolaños ahora mismo está ocupado por muchos niños de esas edades, edades en las que quedas fuera del colegio y deberías estar en un instituto.
Entrevistador	¿Pero los niños del centro de menores están escolarizados?
Entrevistado	Claro que sí, lo que sí es verdad es que no están en colegios porque superan la edad y pasan a instituto, superan los catorce años. Estos niños, que ya te digo que no son muchos, están en los centros sin ningún programa que los incluya, están con el resto, aunque sí es verdad que con algunos, cuando se quiere que tengan un mejor aprendizaje del idioma se les mete en aulas de compensatoria, no sé si conoces un poco como va el tema.
Entrevistador	¿Cómo ves que este tipo de atención desde la compensatoria?
Entrevistado	Creo que se trata de aprovechar un sistema que ya estaba creado, pero no creo que sea incorrecto el que estén ahí. Generalmente hay dos maneras de enfocar la compensatoria: una es con los niños que tenemos aquí, que llevan una pérdida de curso y la mayor parte de los niños extranjeros, de los que vienen inmigrantes, no forman parte de ésta, sino que hay otra paralela en la que se les imparte el idioma, el castellano para que lo vayan aprendiendo. Hay muchos niños de los casos que yo conozco, concretamente en Valverde, que podrían estar fuera de la compensatoria porque llevan aquí casi toda la vida y saben casi tanto castellano como tú y como yo, y por supuesto van al mismo nivel que el resto de los compañeros, pero se sigue trabajando con ellos por esta trayectoria que se ha iniciado. Tampoco hay muchos casos, en Valverde que yo conozca hay tres o cuatro, dos casos de la antigua Yugoslavia y otros dos que son Marroquíes... La realidad de cada localidad es totalmente distinta, de hecho ya te digo que en Navalmoral es tal, el otro día estuve informándome un poco por saber quiénes iban a ser los niños con los que iba a trabajar el año que viene y la mayor parte son marroquíes, hasta cierto punto que llegas a pensar que están en Marruecos, porque es una cantidad de niños. Anteriormente estuve trabajando en la zona de Mérida, Cañamero... y estuve trabajando mucho tiempo, pero no fue con niños inmigrantes, sino con gitanos, y se tomaban bastantes medidas. Hay una cosa que está bastante clara y es que la mayoría de los programas estos surgen cuando verdaderamente se necesitan, y bien trabajados. ¿Qué ocurría? En Mérida por ejemplo había varias asociaciones que trabajaban con niños gitanos, porque fundamentalmente el problema que había allí, que es otro problema que aquí no se da, era el tema del absentismo. Entonces las propias asociaciones gitanos que había allí eran las que tenían la encomienda, creaban con Educación una serie de acuerdos y esos acuerdos lo que hacían es que ellas mismas se encargaban de que los niños no faltaran a clase. Cuando un niño faltaba a clase tú llamabas a estas

	<p>personas que eran monitoras gitanas y eran ellas las que iban a las casas y convencían a los padres de que los niños en lugar de estar en los mercadillos tenían que estar en los colegios. Bueno, pues eso por ejemplo en Mérida se trabajaba, aquí no tiene mucho sentido, de hecho aquí el grado de absentismo es muy bajo, muy bajo, circunstancialmente tienes que trabajarlo y el absentismo, como sabes tú, normalmente se suele dar más en familias desarraigadas. En uno de los colegios que he estado trabajando este año, el de Barcarrota, una de las familias que me ha dado mucho trabajo –porque a veces una sola familia te da más trabajo que veinticinco en otro sitio-, pero generalmente el absentismo es muy bajo, y sí que suele ser algo más alto en niños inmigrantes.</p>
Entrevistador	<p>¿Consideras que existe diferencia, por tanto, con respecto al resto de la población escolar? ¿Cuál crees que es el motivo?</p>
Entrevistado	<p>Sí, sí que existe y lo tienes que trabajar mucho más, tanto en la etnia gitana como en la población inmigrante. Yo creo que son motivos culturales, ellos no tienen la conciencia de que los niños tienen que ir al colegio, sino que piensan que los niños deben acompañarles si ellos tienen que ir a trabajar al campo a recoger... Pues los niños tienen que ir a ayudarles y es un dinero más que sacan... Entonces es verdad que eso no tienen totalmente asumido</p>
Entrevistador	<p>¿Qué ocurre con los protocolos que existen para trabajar el absentismo desde la normativa de la Junta de Extremadura?</p>
Entrevistado	<p>Creo que son efectivos, la cosa ha cambiado bastante, estos decretos salieron hace dos años cuando yo estaba en Mérida y hombre, si bien es cierto que estos protocolos lleguen hasta el final, que el final sería la retirada de la tutela de los padres, es muy difícil y tiene que haber –lo comentábamos el otro día en una reunión que tuvimos- no sólo el tema de absentismo, sino que tiene que haber otras incidencias que tienen que ser muy importantes para que se siga adelante, pero generalmente sí funciona porque te ven como alguien externo. Como te he comentado, son muchos los colegios que llevo, en cierto sentido para mí es malo porque descontrolas un poco lo que hay, pero en cierto sentido es bueno porque, por ejemplo, los padres de los niños absentistas no te conocen, entonces cuando tú vas allí al colegio, a pesar de que tú formas parte del colegio, te ven como alguien extraño y al ser alguien extraño te toman mucho más en serio; a los profesores están hartos de verlos. En cuanto tú les llegas y les dices “mira existe esta orden y este decreto y la orden te dice que los niños no pueden faltar y que les podemos declarar absentistas y puedes tener problemas si los niños...”. Entonces generalmente eso se soluciona. Normalmente este protocolo sigue una serie de pasos, primero es el profesor el que llama a la familia y él se lo dice, generalmente es ese paso el que no suelen atender mucho los padres, pero el siguiente paso ya es el jefe de estudios y con el jefe de estudios ya si suelen prestar bastante atención, y en el caso de tampoco eso funcione ya sí entramos nosotros, y cuando entramos nosotros prácticamente el cien por cien de los casos se suelen solucionar.</p>
Entrevistador	<p>¿Y cómo se abordan temas de absentismo más puntuales, motivados por celebraciones en el país de origen de las familias y ante los cuales los protocolos son demasiado lentos?</p>
Entrevistado	<p>Hay que mejorar este decreto porque, ahora que lo nombras, en esos tiempos yo sí que he notado que a veces es cuando tiende a fallar, ya que normalmente como te digo eso se arregla, tú llamas, hablas con los padres y se arregla durante bastante tiempo, luego se olvidan y vuelven a las ausencias, pero vuelves a dar un toque y vuelve a funcionar. El problema es que hay muchas familias que conocen ya bastante cómo van estos protocolos y ellos sabes que es muy difícil llegar hasta el final, eso se va demorando, se va demorando, de todas maneras que cuando finaliza el curso escolar es a lo mejor cuando verdaderamente se están tomando cartas en el asunto, y ya es tarde. Al año siguiente vuelve otra vez a ocurrir, pero ya no lo retomas sino que empiezas de cero; otras veces, como en mi caso, ahora yo me voy, cambio de destino y me voy como te decía, aquí viene otra chica y hasta que vuelve a coger los papeles qué ocurre, que pasan tres o cuatro meses, y</p>

	cuando pasan tres o cuatro meses qué ocurre... que ha pasado mucho tiempo y es fácil relajarse
Entrevistador	¿Crees que el sistema educativo ofrece todas las respuestas posibles ante este hecho?
Entrevistado	Yo creo que ni las ha dado ni las va a dar, es que no sé si afortunadamente o desafortunadamente la sociedad va cambiando, de tal manera que cuando tú ya sabes cómo tomar medidas ante una cosa ya ha cambiado, ha cambiado totalmente... Hace veinte o veinticinco años el fenómeno migratorio era al contrario, ¿sabes? Entonces, por eso ha tenido que ir cambiando, antes éramos nosotros los que emigrábamos y ahora... bueno, yo no sé si pronto tendremos que volver...
Entrevistador	En Extremadura se ha empezado a oír hablar de educación intercultural hace relativamente poco... Basándote en tu relación con los diferentes centros y familias, ¿cómo crees que se está entendiendo este fenómeno?
Entrevistado	Muy poco, muy poco... La teoría existe, es decir, existen determinados programas de la Consejería de Educación que te hablan de ello y luego seminarios por ejemplo ha habido muy, muy pocos y cuando los hay te los montan muy lejos, y claro, tenemos familia, con lo cual es difícil. Yo me imagino, pues lo que te digo, que nos vamos amoldando y nos vamos haciendo según nos van saliendo los problemas. Ahora no sé si llamarlo problema, pero es ahora verdaderamente cuando estamos tomando un poco de cartas en el asunto, lo comentaba precisamente a ella [la compañera con la que hablaba por teléfono], se les ha llenado el centro de menores de niños inmigrantes... pero no son niños que hayan aparecido por aquí, sino que son niños que estaban imagino en Badajoz, que aquello se ha llenado y los van derivando, entonces en un problema, que ya te digo, que no sé si llamarlo problema... (...) en los centros de menores –otro año no te lo habría dicho- están entrando muchos y me imagino que esto lo deben estar contemplando. Hace ocho o nueve años no se habría tratado para nada este tema porque no existía esta realidad. En Arroyo, hace tres años –te lo comento un poco como anécdota- hubo un asentamiento de rumanos impresionante y era gracioso, hasta cierto punto, porque había muchos escolarizados y luego no iban a clase, no aparecían, yo los buscaba porque yo lo necesitaba para el tema del absentismo, estos niños están aquí matriculados y aquí no aparecen una semana, y otra semana y otra semana... Ibas a los servicios municipales, a los servicios sociales y no aparecían y luego ya nos enteramos, los niños estaban y de hecho se los veía por la tarde, además yo iba a l Sola Rica y por allí estaba lleno de ellos, “pero bueno, estos niños tienen que ir al colegio” y luego ya me decían que el problema era que los escolarizaban porque de esa manera digamos que obtenían ya algún papel para luego poder arreglar el tema residencias y tal. Bueno, pues este era un tema que dos años antes el colegio no había tenido y de pronto se vieron con eso, con el embolado ese que un poco te coge sin saber, no sabes si ir a la policía porque yo iba al Ayuntamiento y me decían “no, es que esto no lo podemos hacer”, ¿cómo que no lo podemos hacer? Como en ese momento todavía la Administración educativa no estaba muy coordinada con la de Bienestar Social por aquella época, ¿quién tomaba la iniciativa? Pero ¡estos niños no pueden estar ahí!, alguien tiene que ir y traerlos al colegio y pasó medio curso y no se daba con la solución... luego ya sí.
Entrevistador	En realidad esta era otra de las preguntas, ¿desde dónde se está enfocando, desde la perspectiva problema, necesidad, prevención...?
Entrevistado	Antes esto no existía y si existía no lo vivías así... Y luego hay otra cuestión que tampoco termino yo de ver muy claro, esto debería cogerse desde la Consejería de Educación, la Consejería de Bienestar y la Consejería de Sanidad y sin embargo le van dando soluciones puntuales cada uno desde las diferentes consejerías, no existe ningún protocolo que contextualice o aúne a todas las consejerías o al menos si existe yo no lo conozco o a mi nadie me ha informado de su existencia...
Entrevistador	¿Crees que Extremadura se está embarcando en un modelo propio o está

	bebiendo de modelos de otras comunidades (Andalucía, Madrid...)?
Entrevistado	De hecho, cuando tú me llamaste dije “voy a ver un poco” y de aquí de Extremadura, que yo intenté buscar, porque aunque que en mis centros no se trabaje, pero para ver un poco en otros centros cómo está. Efectivamente, te digo que cuando estuve buscando, se lo dije a mi compañera, y vi que no hay nada... De hecho, lo único que encontré son unos folletitos de Interculturalidad de la Junta y de la Dirección Provincial y una guía... (...) que cuando estuve en Mérida sí que trabajaba con ella. Claro, no es lo mismo trabajar en Olivenza, que trabajar en Almendralejo, que trabajar en Talayuela... no, no, no... yo sé que esto lo voy a trabajar muchísimo el año que viene, porque lo sé, porque es un lugar donde sí que hay materia para trabajarlo; aquí, por suerte o por desgracia... Un poco venimos actuando por ensayo y error, que tampoco es mala manera, adaptándonos a la realidad de cada sitio y es la manera en que lo estamos haciendo...
Entrevistador	¿Cómo está siendo la intervención educativa través de planes, programas y medidas que es estén llevando a cabo en los centros educativos? ¿Existe un enfoque más o menos global que ofrezca respuestas a todas las necesidades?
Entrevistado	Creo que un poco lo que nos ha ocurrido a nosotros es eso, que no se trabaja antes de que llegue la realidad, sino cuando ya ha surgido el problema. Sí es cierto que en toda la comarca ésta en la que yo trabajo el problema no ha llegado, yo he visto el problema como te comentaba, cuando he hablo con la gente de la zona aquella de Navalmoral que es donde verdaderamente tienen aquello, un maremagnum, hay muchísima, muchísima gente. Aquí se trabaja bastante y se trabaja muy bien, fundamentalmente el colegio que más toco yo que es el de Olivenza, se trabaja muy bien con los portugueses que son los que suelen venir aquí de temporeros cuando hay mano de obra... Hay algunos que están un curso entero, que son los que vienen para trabajar en las fincas, pero la mayoría suelen ser temporeros y vienen en determinados momentos. De todas formas te digo que ni siquiera hay muchos. De los centros que yo toco, ninguno forma parte de los Centros de Atención Educativa Preferente y ninguno está dotado de programas específicos aparte del programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Sé que en Mérida sí los hay, y a éste que voy yo el año que viene –Jaraíz-, pero ni siquiera es de esta provincia, pero aquí el problema... Si es que el problema aquí, en todo caso está en el instituto, pero no lo llevo...
Entrevistador	¿Qué opinas de la posibilidad de crear centros interculturales sin la necesidad de que exista alumnado extranjero en ellos?
Entrevistado	Imagino que aquí no se plantea, pero fundamentalmente por tema económico, porque efectivamente yo creo que debería ser así, nos hacen mejores todos estos temas, yo creo que nos abren al mundo y vienen muy bien, pero yo creo que por tema económico ahora mismo las preferencias de las consejerías imagino que deben ser otras. Quiero decir, ahora mismo están desarrollando la LOE (...). Todo esto sería fabuloso, además ya te digo, yo pienso que esto debe ser así, creo que es muy importante que conozcamos a la gente de fuera, pero no sé si económicamente ahora hay dinero para dedicarlo a esto y no se tienen otras prioridades, yo creo que ahora mismo tienen otras prioridades, entonces con lo único que trabajan es donde tienen creado el que yo te digo que, lo digo entre comillas, pero el problema. Los programas de compensatoria aquí, la mayor parte de los niños que hay, son niños que tienen problemas, pero por parte de la familia, que están totalmente desestructuradas... pero niños con dificultades por el aprendizaje del idioma, muy escaso, muy poquitos.
Entrevistador	¿Qué características o recursos crees que debe tener un centro intercultural?
Entrevistado	Seguramente un centro de estas características no necesite económicamente muchos medios, seguramente lo que sí necesita son muchos profesionales válidos, pero no medios, quiero decir, que no se necesitan materiales muy caros para trabajar con estos niños, sino personas que estén por la labor de hacerlo y personas que tengan la mente muy abierta.

Entrevistador	Y hablando todavía de la intervención educativa, ¿crees que puede repercutir el hecho de la convivencia de alumnado de distintas procedencias?
Entrevistado	¡Pero favorablemente! Pienso que sí, favorablemente, sí, sí, sí... De hecho es verdad que yo eso lo noto, en los centros donde se trabaja con alumnado inmigrante mucho mejor que en otros centros, te hablo ya de aulas de compensatorias. Sí, totalmente, el ambiente que se crea es mucho más favorable. No sabría explicarte el porqué, o sea, no sé el motivo o la razón, pero que eso sí lo vengo yo notando, que donde hay alumnado de este tipo el ambiente más cordial y bastante bueno. De hecho en los sitios así, donde hay niños inmigrantes no veo ningún problema acerca del tema racial o... no he conocido ninguno.
Entrevistador	Ese dato es interesante porque siempre se suele asociar, donde hay alumnado inmigrante siempre hay conflictos, violencia...
Entrevistado	Pero mira, no por parte de los niños, generalmente el conflicto viene por parte de los padres por temas laborales, por ideas como “nos vienen a quitar el trabajo...”, es el problema que seguramente... Ahora que hay poco trabajo, anteriormente como había mucho trabajo, los peores trabajos los podías dejar para la gente de fuera, al menos esa era la conciencia, ahora ya es que ni eso, entonces por ahí pueden venir los problemas. Pero luego, los niños no, yo que he estado trabajando también el tema del bullying, aunque en los colegios no se da tanto como en los institutos, no he detectado ningún problema que haya tenido un niño de estos, sino que los niños acosado han sido niños de aquí, y había niños de fuera, ¿sabes? O sea que no.
Entrevistador	¿Y a qué puede deberse ese buen clima que detectas?
Entrevistado	Generalmente los profesores en ese aspecto están muy concienciados, lo trabajan, porque sí que es verdad que igual que todos los años hay el día de la Constitución, etc., trabajan muchísimo, muchísimo, muchísimo estos temas, de tal manera que desde pequeñitos, desde la guardería, los niños se van empapando de ello y yo creo que estas generaciones que vienen desde abajo son unas generaciones con la mente totalmente abierta, les da exactamente igual de dónde sea el niño, el color que tenga de piel y si me pego contigo no es por el color que tengas de piel, sino porque me estás quitando el camión... pero vamos, eso ha sido así de toda la vida. Pero yo creo que en eso sí está trabajando bastante el profesorado desde que son muy pequeñitos. En la familia, tampoco lo he detectado mucho, hombre desde luego, evidentemente el profesorado está mucho más concienciado culturalmente, el problema de la familia es que verdaderamente ahora se encuentran con el problema ese, antes no tenían necesidad de ir de temporeros y ahora sí, y resulta que vienen de fuera y piden menos dinero, con lo cual... y me están quitando trabajo y ahí sí que puede surgir, pero vamos, no por parte de los colegios.
Entrevistador	Y dentro de la intervención socioeducativa, y dentro de tu perfil, ¿cómo ves el tema de la mediación intercultural como posible recurso?
Entrevistado	Trabajamos mucho, generalmente nos reunimos y se trabaja sobre todo en esta zona –he trabajado en muchas zonas, en muchas comarcas y no en todas se trabaja de la misma manera- , aquí sí, aquí en el Equipo mantenemos reuniones periódicas con los médicos de los centros de salud –porque es muy importante-, con los trabajadores sociales de los ayuntamientos, de tal manera que se trabaja de manera globalizada, te hablo de estos niños como de cualquiera. Así, generalmente se ve, el médico te puede decir, pues mira, tal niño tiene una carencia de esto, esto y esto que yo detecto; lo mismo te ocurre a ti, pues mírale a este niño cuando vaya a la consulta porque yo le he visto tal y cual carencia; y así se trabaja conjuntamente, y esto yo lo he visto trabajarlo aquí. En la teoría, se debería trabajar en todos lados, pero no se trabaja... En este Equipo sí, sin embargo en el de Mérida era todo más teórico, en la teoría aparece, pero luego en la práctica la reunión era más una reunión de “qué tal estás, qué tal te va la vida...”, pero no el día a día como vemos aquí. Esta chica que llamó antes –la que nos interrumpió por teléfono- trabaja en Aprosuba y es más o menos la que se encarga de mantenernos a todos unidos, efectivamente, y es una muy buena

	<p>manera de trabajar todos estos temas, porque tienes pleno conocimiento no sólo de la materia que te toca a ti de lleno, sino que trabajas de una manera global, con lo cual se trabaja muy bien. De tal manera que yo sólo puedo llegar en el colegio, muchos de los niños con los que tengo que trabajar, si yo llamo a los padres en el colegio que es donde yo trabajo y los padres no van, los vuelvo a llamar y no van... ahí se te queda el trabajo totalmente cojo, no eres capaz de llegar y de poder poner remedio o solución a los problemas que tengas. En estas reuniones tú coges y le dices a la trabajadora social “oye, cuando aparezcan por allí a pedirte trabajo o a pedirte ayuda les dices que ayuda sí, pero tienes que ir al colegio porque tus hijos necesitan que te pases por allí porque los profesores quieren hablar contigo para determinado tema...”. Entonces es muy importante, si yo con la trabajadora social no tuviera relación o contacto, no habría posibilidad... Yo aquí veo que con este enfoque, con esta metodología se trabaja mucho mejor, nos obliga a trabajar más, porque además las reuniones son muy difíciles de coordinar, no tenemos los mismos horarios y nos tenemos que reunir a horas que no son de nuestro horario de trabajo unas veces para nosotros, otras veces para los médicos, pero es la única manera.</p>
Entrevistador	¿Y en cuanto a las medidas de la Administración?
Entrevistado	<p>La Administración el armazón lo tiene creado, ella nos dice que lo hagamos, sólo que luego eso está un poco a lo que uno quiera o no quiera hacer. Entonces hay determinadas zonas en las que se hace para “rellenar la ficha”: tienes que mantener tres reuniones con los servicios sanitarios y con los servicios sociales... La estructura está creada, creo que depende de la Unidad de Programas, no recuerdo bien ahora, tú las ves y ellas te dicen que tienes que mantener reuniones periódicas con el resto de servicios afines a Educación y entonces hay quien las mantiene un poco para cumplir el expediente y quien lo hace no sólo para cumplir el expediente y en el fondo es lo mejor, porque de esta manera digamos que es muy difícil que te venga un caso que desconozcas, si no es por un lado es por otro, aquí conocemos a todos los niños, todos los problemas que hay, todos los profesionales sean del ámbito que sean; eso es muy importante y aquí se está llevando muy bien. Como ya te digo que he estado en otros sitios, no quiero decir que en otros sitios no se trabaje, a lo mejor se trabaja en otras cosas más, pero desde luego en esto, no. Posiblemente trabajar de esta manera pueda ser un punto fuerte para este tipo de intervención, podríamos considerarla como una “buena práctica”, trabajar de esta manera. Es que es una manera de enfocarlo globalmente, si es que además conoces todo, ya te digo que yo conozco casos que conmigo verdaderamente no van, pero que a lo mejor en cualquier momento van conmigo y resulta que ya me sé toda la trayectoria, con lo cual no te tienes que poner a buscar sino que te puedes poner a trabajar directamente porque conoces el tema.</p>
Entrevistador	¿Cuáles serían algunas medidas concretas que se demandan al Equipo o a tu perfil, desde la intervención socioeducativa?
Entrevistado	Me demandan mucho, que es algo que he trabajado bastante, el tema de charlas; el tema de charlas se demanda mucho....
Entrevistador	¿Cuáles son las principales inquietudes, demandas, necesidades del profesorado desde tu percepción?
Entrevistado	<p>Yo creo que debería haber más formación de la que verdaderamente hay. En cuanto a demandarte, ellos no es que te demanden determinados temas porque es lo que venimos hablando, todo va cambiando, de tal manera que hoy te están demandando de una cosa y mañana te están demandando de otra. Ahora por ejemplo de lo que se está demandando muchísimo es sobre el tema de las competencias básicas, que todo esto de lo que estamos hablando va inmerso muchas veces en el tema de las competencias básicas. Sería cuestión de que la propia Administración se lo planteara, el hacer cursos... Y luego, lo que también demandan mucho de los profesores es que esa serie de peticiones de cursos que ellos hacen se realicen un poco más a la carta, que ellos puedan elegir, y que se realicen en los centros, que ellos no tengan que hacer desplazamiento. Luego la</p>

	<p>formación, es verdad que quien realmente quiere formación la busca; hoy en día en Internet encuentras prácticamente de todo, y si sabes filtrar, porque precisamente por eso, porque encuentras de todo encuentras muy bueno y encuentras muy malo, entonces tienes que saber un poco qué es lo que te viene bien y qué no, no estaría de más, porque lo que sí es cierto – y esto no lo digo por lo que demanden los profesores, sino que lo digo yo –es que sería necesario que se formara un poco más al profesorado sobre interculturalidad, yo creo que tendría que ser de forma permanente y desde la carrera indudablemente, tenemos que venir un poco con la base hecha, que no haya que verlo aquí cuando verdaderamente tenemos al toro metido dentro... Creo, particularmente pienso, que hay mucho profesorado que tiene un desconocimiento bastante generalizado, hay mucho profesorado cuya gran preocupación es “yo tengo que dar matemáticas, esto es lo que tengo que dar, y a mí del resto no me cuentas nada...”, entonces les dices “oye no, es que esto es muy importante, tiene que ver mucho con las matemáticas...”, al fin y al cabo estás enseñando a una persona a serlo y a trabajarlo... Y habría que concienciar mucho más al profesorado, no sé si a través de jornadas... Desgraciadamente, la Administración –no sé si tiene que ver mucho con el tema éste, pero bueno, yo te lo digo...-, trabaja mucho obligando al profesorado a rellenar papeles y el rellenar papeles lleva tiempo y además cansa mucho, quema mucho; entonces pudiendo dedicarte a otras cosas, no te dedicas seguramente por esto... A mí me gustaría que la Administración educativa tuviera esto en cuenta... Además les cuesta mucho el cambiar, ahora actualmente la Plataforma Rayuela, muy bien, fenomenal, pero primero, no todos los profesores, profesores que llevan muchos años sin Rayuela y que no les puedes venir ahora con esto... Entonces, a toda esta gente digamos que hay que tratarla de otra manera... Yo entiendo que esto es muy difícil, el arreglarlo...; las competencias, que ahora se llaman competencias pero que eso ha venido existiendo toda la vida... En realidad no cambia, se sigue enseñando igual ahora por muchas competencias lingüísticas que haya, que cuando estudiaba yo... Antes se llamaba de otra manera, pero sigue siendo igual y eso cansa mucho al profesorado, el tener que ir cambiando toda la terminología; antes eran ACNEE y ahora son ACNEAE, y a los que venís nuevos no hay ningún problema porque ya lo traéis incorporado, pero a los que van cambiando, cambiando, cambiando pues te vas hartando porque dices “si yo sigo enseñando igual que antes”, no ha cambiado... Es que la LOE, la LOGSE, la LOCE...</p> <p>Un método de formación del profesorado que puede funcionar son los grupos de trabajo, aquí funciona bastante, nos juntamos los Equipos y además es una buena manera de saber lo que se está haciendo en otros sitios porque sino estamos como viviendo en islitas y cada islita a su manera, y “no, no, aquí lo hacemos de esta manera”. Badajoz, Olivenza, Albuquerque y Montijo -te hablo de nuestra zona- mantenemos todos los años grupos de trabajo en los que generalmente se suele trabajar lo que ese año se va a trabajar más a fondo, como este año las competencias. Yo creo que esa es una buena manera de trabajar, esto en nuestro caso como formación de asesores, pero en los centros exactamente igual, en grupos de trabajo que de hecho también en algunos casos los hay. Aquí no sé si los he visto, pero en Guadalupe había un grupo de trabajo de profesores, no recuerdo muy bien con qué programa es con el que estaban, y estaban de un centro, de otro centro... y se reunían allí y se notaba que aquello bullía y se movían, mucho más que acudir a un curso. Si verdaderamente, si te pones a pensar, más que te venga alguien a darte una lección magistral, quien más conocimiento tiene es quien está a pie de obra...</p> <p>Desafortunadamente la motivación suele venir por los puntos que te dan para los concursos... Pero no es la única fuente de motivación, hay gente a la que verdaderamente le gusta, es una motivación intrínseca que es la que realmente funciona. Yo creo que se deberían potenciar los grupos de trabajo.</p>
--	---

• E.4.

Entrevistador	[Introducción y explicación general]
Entrevistador	¿Cómo ves la educación intercultural en Extremadura, concretamente en nuestra provincia, en Badajoz, y en los centros educativos?
Entrevistado	Aquí sabes qué pasa, que tenemos alumnado que forma parte de dos grupos, por ejemplo, tenemos gitanos portugueses [interrupción teléfono]. El perfil, el tipo de alumnado que tenemos, la inmensa mayoría son minorías étnicas, las cuales, la mayoría de ellos pertenecen a otras nacionalidades, principalmente portugueses. Actualmente, en este curso escolar se nos han incorporado otras nacionalidades como es el caso de los tres senegaleses, pero lo que más estamos tratando es a minorías étnicas de origen gitano, es con lo que más tratamos. Yo llevo doce años aquí y desde que estoy aquí te puedo comentar que ha ido totalmente hacia arriba, ahora hay muchísimos más, con el paso del tiempo se ha ido incrementando. Creo que lo que está pasando también un poco es el efecto llamada, son familias que se vienen enteras porque tú ya sabes que son clanes, parte positiva y parte negativa, como tú muy bien comprenderás, ¿por qué? Porque tenemos que tener mucho cuidado porque hay que respetar, primero lo que son sus clanes, su cultura, su forma de vida... Pero también tenemos que tener cuidadito, cuidadito porque se nos puede pasar aquí dentro lo que hay fuera y eso no lo vamos a consentir, vamos, bajo ningún concepto lo vamos a consentir, por eso hay que estar muy pendientes. Aquí por ejemplo te dicen la Pastori sí, la de Sevilla, la de Badajoz, la de aquí, la de allí... y son todas primas hermanas, son todas.
Entrevistador	¿En qué momento se ha empezado a hablar de Interculturalidad? ¿Por qué ahora se oye hablar de esto y antes no?
Entrevistado	Nosotros siempre lo hemos hecho y siempre hemos estado en contacto con esto. No te puedo decir cuando ha saltado la cosa a nivel oficial, porque como a nivel oficial porque como nosotros siempre lo hemos estado haciendo... No te podría decir "este ha sido el detonante por el que", no, lo hemos hecho siempre, siempre. El contacto, en este caso te hablo Pueblo Gitano [Desarrollo de Pueblo Gitano], lo hemos hecho siempre, efectivamente a medida que va creciendo el número de alumnado de este tipo pues lógicamente nuestros contactos ha sido mayores, pero lo hemos hecho siempre, siempre; además ha estado siempre sistematizado, una vez al mes nos veíamos...
Entrevistador	¿Y algunas de las dificultades que se viven en el día a día por parte del profesorado, o de la Administración...?
Entrevistado	Pues, a ver, por parte del profesorado, hombre, se trata de un profesorado estable, que ya lleva mucho tiempo, que ya... pues somos una profesorado que lo consideramos como la cosa más normal del mundo, que es lo que es, la cosa más normal del mundo, que seamos diferentes, que si no sería todo aburridísimo. Hombre, yo aquí en este centro no veo ningún tipo de, como te diría, de discriminación por parte del profesorado, es que ninguno, de verdad, ninguno; luego por parte de la familia, además hay una cosa que ahora sí me estoy dando cuenta, antes cuando venían las familias gitanas no te verbalizaban todas las cosas, ahora ya sí te las verbalizan, sí te las cuentan....Este tipo de centros requieren una continuidad en el claustro, requieren una continuidad en el claustro, este trasiego de uno, otro, otro... pero claro, eso no lo puedes evitar, aunque sí sería conveniente que la gente que viniera en este sentido nos comprometiésemos con el centro, a estar un número determinado de años en el centro, claro eso no puede ser porque si a mí me pasa algo a nivel personal mañana bueno, pues me largo y ya está, pero sí al menos una predisposición, o sea, a mí en el centro, en el barrio, tú hablas de mí y me conoce todo el mundo, pero claro, llevamos aquí doce años. Entonces los padres nos cuentan cosas que son... pero incluso de la cultura. Por ejemplo lo que tú has estado escuchando ahora, como viene la madre y me dice "mire usted es que yo quiero que mi hija siga estudiando, pero es que somos gitanos y mi marido es de los cerrados, cerrados y no quiere, a ver si usted puede

	<p>hacer algo...” y si no, pues tiras de esta gente ¿no? [se refiere a PDG], además no tenemos solamente una asociación, tenemos dos -porque tú sabes que en la etnia gitana también hay muchas diferencias entre ellos y bueno, de hecho, se parten la calle y como pases de la raya te meto dos tiros y se acabó- entonces algunos de ellos se llevan mejor con una parte y algunos con la otra, entonces ellos te dicen “no, esto mejor tal”, “esto mejor tal” y entonces los mediadores también los tenemos así y ya sabemos que con esta familia uno, con esta familia el otro, o como hemos dicho, ellos mismos te dicen (...). Entonces, en cuanto a nivel de la Administración, yo creo que está a por uvas. Sí es cierto que a nosotros como Manuel Pacheco nos miman, y además quiero que lo digas porque desde luego nos miman, tanto Unidad de Programas, como a nivel más general nos miman, también porque saben que se curra. Pero yo plantearía a nivel de Administración que la gente que viene que sepa a qué viene, que haya más o menos una continuidad, que las ratios no sean como las del resto de los centros porque no se nos puede considerar así, yo tengo compañeros que se han ido ahora a otros centros y dicen “Dios mío, voy a engordar” y a lo mejor tienen allí veintisiete, y el resto de los profesores de ese centro se quejan diciendo “jo, y por qué tenemos que tener nosotros veintisiete o veintiocho” y luego hay centros que tiene ocho o nueve y dicen “qué bien tienen que estar allí”, entonces estos compañeros que sí saben de lo que hablan dicen “pues mira, yo prefiero veintisiete y treinta y siete de estos que ocho de los otros, porque tú no te puedes ni imaginar”, este, cuando se le cruzan los cables se tira por el balcón o te tira a ti, una de dos, el otro día un niño de tercero cogió una mesa y se la iba a tirar a la profesora de inglés diciendo “y tú so tía bruja, so tal, so cual... ahora mismo te voy a pisotear la cabeza como se la pisotee a la maestra del otro colegio”. Tú dime a mí, es que no tienen ningún problema, pero es que luego se te presenta la familia aquí, cuidadito, les da lo mismo que aprendan como que no aprendan, pero que no les pase nada que entonces, a la fiesta iremos... Ese bagaje te lo da el estar aquí, te lo da el estar aquí. Pero claro, a nivel de ratio no podemos tener una clase con veinte niños porque es que eso, acabas en el psiquiátrico, acabas de psiquiátrico, no podemos. Entonces la ratio aquí y la relación alumnado profesorado tiene que ser mucho más baja porque si no... Claro, cuando estás en otros centros no sabes de que estamos hablando, pero... Y además en cualquier momento se te puede ir todo al traste, porque nosotros teníamos un tercero que era un dulce, vamos un pastelito, había un niño y ahora me dice la madre “mi niño tiene terrores nocturnos”, claro yo también las tendría, es que un niño donde antes era una balsa le ha venido éste, otro y otro, tres del mismo calibre que claro, que el niño tiene terrores nocturnos, claro, yo también los tendría... y a mitad de curso y en mayo también te vienen... Yo desde luego, eso la Administración lo tendría que tener muy presente, claro yo entiendo a la Comisión de Escolarización, que si hay un alumno, pero vamos, que se consienta, en fin... Yo te digo que sí, que sí es cierto que la Administración nos mima, claro hasta donde pueda.</p>
Entrevistador	¿Considerarías el trabajo que se está desarrollando en el centro, aunque se centre en alumnado de minorías étnicas, educación intercultural?
Entrevistado	<p>Sí, totalmente, es que en cuanto las raíces no son las mismas ya estamos hablando de distintas culturas, y la integración precisamente para mí es incluir, no excluir, es el principio de inclusión; y entonces para mí educar en la diversidad no es educar al gusto de la mayoría, sino que habrá que incluir a todos. Hombre, tu libertad termina donde empieza la mía, hay unas cosas de las que no se puede pasar, ni tú, ni yo, ni el alto, ni el bajo, ni el rubio, ni el moreno, ni el gordo... de ahí, esas son las normas que rigen para todos; y luego por debajo no está mal que cuando tú hagas una cosa yo entienda por qué tú haces esa cosa, por ejemplo “me cago en tus muertos”, pues eso aquí puede ser motivo de disputa, pero vamos, de clanes familiares... También pasa una cosa, aquí se hacen actividades, en la escuela, en las que incluso ellos aprenden cosas de sí mismos que no sabían. El origen de esto, a ver ¿de dónde venimos? Y no lo sabían... Es cierto que todas estas organizaciones, Proyecto de Desarrollo Gitano... vienen, les dan charlas; luego por ejemplo, la</p>

	<p>semana pasada, vinieron unas chicas que son gitanas, que han llegado a la Universidad y vinieron a explicarles sus experiencias, cómo habían empezado igual que ellos, que sus padres también se oponían, y como han ido... Animando sobre todo a las chicas a que sigan. Yo creo que los chicos son un caso aparte [risas]. Las chicas están más motivadas, pero son las que más trabas encuentran. Yo tengo niñas de sexto de primaria que ya están prometidas y me dicen "mira seño éste es mi prometido" y yo digo "¿iqué??? anda tú estás tonta... ¿y no lo consentirás?", "sí seño, es mi primo"... Entonces no puedes imponerte, si te impones, se trate de la cultura que se trate, siempre vas a encontrarte con oposición. [interrupción puerta]. Aquí nunca sabemos por dónde vamos... Hay una trabajadora social que viene los martes y pasan cosas y no dejan de pasar cosas y cuando se va dice "es que en este colegio nunca sé qué es lo que voy a hacer"... Pues así llevo yo diecisiete años.</p>
Entrevistador	<p>¿Y cómo se trabaja la educación intercultural, cuáles son las características, condicionantes...?</p>
Entrevistado	<p>¿Te refieres a un profesor nuevo, que entra de fuera? [Aclaración entrevistadora: incluso alguien que esté aquí dentro, qué es lo que tiene que saber, competencias, actitudes...] Dicen que la práctica hace al maestro, por mucho que se hable, por mucho que se diga, por mucho que nosotros tratemos de transmitir lo que sabemos, yo creo que hasta que no se está en un centro de estas características y trabajas y aprendes, no... Es que además nosotros aprendemos cada día, yo aprendo cada día, porque siempre hay algo que me sorprende, siempre hay algo que me sorprende y algo que aprendo, y desde luego de los errores también se aprende y a base de mucho errar y mucho levantarte... vas aprendiendo, vas aprendiendo, pero como todo en la vida, va en cambio porque si no sería un aburrimiento total. Yo también he visto que si estuviera en un centro en el que supiera todos los días lo que va a pasar me habría aburrido como una ostra, pero aquí, este es un centro con unas características bastante especiales en el que el profesorado, se necesita también y esto es algo que por lo menos la Administración debería informar en los concursos de traslado, que la gente venga a aquí sin saber a dónde viene, porque una cosa es que sepas hacerlo o que no sepas hacerlo, pero que sí sepas a dónde vienes. Tú no puedes pedir el Manuel Pacheco pensando que te vas a encontrar un colegio con unas características estándar, que todos los colegios tienen problemas, todos, pero los nuestros son, no digo peores ni mejores, son distintos, entonces son unos centros con unas características especiales y por lo menos yo eso sí lo reivindicaría, que la Administración sí debería indicarlo en los concursos de traslado, porque aquí llega gente que se lleva las manos a la cabeza... nos las llevamos de todas formas. Yo me acuerdo cuando llegamos las de Infantil, que aquello nos sonaba a chino capuchino, o sea que el primer día, que además llegamos las tres y además las tres nuevas, un niño de cinco años se nos saltase por la valla, desapareciera, que no sabíamos ni como se llamaba el niño y los otros llorando (...) y se nos escapó un niño por la valla y se lo encontró el padre y aquello fue para nosotros un mazazo gordo, gordo... Los de Infantil, cuando están en el juego simbólico y oyes determinadas cosas... pues sí; y ya lo malo de esto es que nos encorchamos y ahora nos llaman la atención cosas de estas y decimos "Dios mío...", entonces son cosas muy... Y decir pues ahora hago un cursillito de tal y un cursillito de tal, pues eso no va a servir para nada, eso no va a servir para nada. Por suerte o por desgracia hay que estar aquí. Ahora sí es cierto que tendrían que saber que vienen a un centro de estas características, porque hay compañeros que venían de otros centros que sabían a qué venían y más o menos conocían el perfil. Han venido compañeras que eran licenciadas en Filología, que venían de los institutos y vienen y se meten aquí... Aterrizaste. Una de las cosas, a todos los niveles, que yo creo es que el paso del primer ciclo de Primaria a los institutos, los primeros días han sido.. porque los licenciados están acostumbrados a transmitir conocimientos, mientras que aquí se transmiten, que también, pero aquí hay que primar otras cosas, otras cosas.</p>

	[aludiendo a un comentario de la entrevistadora] Sin esa actitud te quemas, te quemas en dos días.
Entrevistador	¿La línea de trabajo es la compensatoria, dentro del área de la atención a la diversidad, te parece la apropiada?
Entrevistado	Está así estipulada y yo creo que debe ser así.
Entrevistador	Ya hemos iniciado el tema y te pregunto para concretar ¿Por qué crees que hay centros como en el caso de éste, en los que tiende a agruparse el alumnado de origen extranjero?
Entrevistado	Llamada, efecto llamada. Aquí yo estoy notando el efecto llamada, además en cuanto a clanes familiares... ¿Sabes qué pasa? Que nosotros recibimos lo que hay en el entorno, a ver cómo te lo explicaría yo, esto es como el efecto dominó, son unas fichas que van cayendo a las otras, o sea, si se permite o no se permite –no quiero usar un término que no sea el adecuado- que haya concentración en las casas y en barriadas pues lógicamente dónde van a ir los niños, pues al colegio de esa barriada. Si hay concentración en la barriada, pues lógicamente eso lleva a eso. Si se toman medidas han de tomarse a otra escala, nosotros no somos más que el centro escolar, porque claro, todos viven aquí, entonces si todos viven aquí, vienen al colegio aquí. Las medidas tienen que venir de otra parte. Tampoco, con la etnia gitana te puedo asegurar que no hemos tenido ningún problema, quizás porque ellos saben que aquí son bien acogidos, no hay ningún tipo de xenofobia ni de exclusión por parte de nadie, ni del alumnado, ni del profesorado... Ellos tienen un ambiente agradable y no hay ningún problema. No todo el mundo es igual...
Entrevistador	¿Cómo está siendo la intervención educativa través de planes, programas y medidas que es estén llevando a cabo en los centros educativos? ¿Qué opinas de este programa de acogida al alumnado extranjero?
Entrevistado	No sé yo hasta qué punto va a ir en aumento la llegada de alumnado de este tipo de alumnado extranjero a nuestro centro... es que sabes, yo he notado mucha diferencia entre la familia ésta de los tres alumnos senegaleses -que son hermanos-, tienen otras expectativas, tienen otros valores, tienen otros cánones de vida. Por ejemplo, esta familia si se queda sin trabajo lucha y se va a buscar el trabajo, si se tienen que ir a Pernambuco... Eso en otras minorías no es así, van al trapicheo, a la droga... mientras que este otro colectivo de inmigrantes buscan trabajo. Las escalas de valores tampoco son las mismas, a ellos sí les interesa mucho la educación. De hecho esta familia tienen al padre y a la madre que vienen – no sé si te lo habrá comentado Mary Ángeles, nos han concedido un aula de alfabetización de adultos- a la escuela de adultos, viene el padre, la madre, el tío y el vecino si hace falta, ¿de etnia gitana cuántos vienen? Más bien poquitos por no decirte ninguno. Es que no es lo mismo, es que si los destinos son distintos los caminos no pueden ser iguales, entonces estamos hablando de dos cosas totalmente distintas, estamos hablando de interculturalidad, sí; estamos hablando de distintas raíces, sí; pero las expectativas de unos y de otros no son las mismas, ójala las expectativas de determinados colectivos fuesen las mismas, esa es nuestra lucha, por eso es por lo que les traemos aquí a gente “mira, pues este es diputado y es gitano”, “ala... seño, ¿y eso es así?, pero esa será paya...”, “que no, que es gitana”. (...) creo que el papel de la mujer es muy importante y tienen que valorárselo mucho y me meto con los xy mucho. Yo no sé qué es lo que estábamos hablando de los trabajos, de lo que es población activa y todo eso, y no sé por qué... y por qué había descendido ahora también la natalidad desde que la mujer se incorporó al mundo del trabajo, “antes claro es que la mujer sólo se dedicaba a cuidar a los niños y a los ancianos, ahora las mujeres somos bastante más tontas que antes, hacemos lo mismo y encima salimos a trabajar”, y salta uno “es verdad seño, sois tontas, las mujeres lo que tienen que hacer es estar en casa barriendo, limpiando, fregando y haciendo la comida” y les digo a los otros “ese crucificado, ese ni pensarlo”, pero te estoy hablando de niños pequeños y ya lo tienen totalmente asumido, que vienen las madres a hablar y cuando hay algún problema son las niñas las que se quedan a ayudar, y ¿por qué? “A ver, porque tienen que hacerle la cama a los hermanos”, y ¿por qué va a tener que hacerle la cama a los

	<p>hermanos, a ver por qué... Entonces tú ves venir a los matrimonios, él como un pincel y ella como una zarrapastrosa. Yo tengo alumnas que se han ido de aquí en sexto, alumnas de etnia gitana, en sexto, perfectamente vestiditas, y cuando llega noviembre del curso siguiente, que tendrían que estar en el instituto y ya no están, y te las ves ahí puestas, con la bata de estar en casa, el moño aquí puesto y parecen mi madre... Y yo veo a la madre de Mamadou y al padre de Mamadou con unas chilabas preciosas, mira el otro día venía él con una chilaba y una eso, en un verde manzana fuerte y ella en naranja, con un turbante, guapísima... ¡Es que no es lo mismo! Si no vas al mismo sitio no podemos trabajarlo igual, no lo podemos meter en el mismo saco, vamos sería un error total, total, total... Pensar que un aula de integración intercultural se soluciona o lo hace todo una persona con el dominio de la lengua, sería pegarse un batacazo, pero de los gordos. El lenguaje es el dominio de la inteligencia, por supuesto que hay que empezar por ahí, pero como te quedes ahí, como pensemos que eso va a ser así... Por ejemplo en el caso de la etnia gitana el lenguaje no es el problema, pero hay años, de siglos, te estoy hablando de lo mismo; ahora desde luego la inmersión lingüística es muy buena y super necesaria, sino sería imposible.</p>
Entrevistador	<p>¿Pero en este programa no hay expectativa de desarrollar este trabajo más cultural, únicamente persigue la parte de la inmersión lingüística?</p>
Entrevistado	<p>Yo por lo que sé, son programas que se enmarcan dentro de los programas que van a estar dentro del sistema educativo, entonces ya estamos hablando de otras cosas... Estamos hablando de que van a ser alumnos con y sin desfase curricular, porque hay mucha gente que no tiene ese desfase curricular, pero sí el desfase lingüístico, entonces hay que darles apoyo siempre.</p>
Entrevistador	<p>En cuanto a la intervención educativa, De todos los programas, recursos y medidas que ofrece la Administración, de muchos de los cuales sois beneficiarios (CAEP, el programa Muse...) ¿cómo repercuten en la intervención educativa del alumnado inmigrante? Resulta beneficioso y/o funcional?</p>
Entrevistado	<p>Nosotros formamos parte prácticamente de todas las redes y programas de la Junta. Además este año estamos también en contacto con la Red de emprendedores –mañana tenemos una reunión en Campomayor- y también mantenemos algún contacto con la RECIN aunque se trabaja en los Institutos [se trabaja tanto Primaria como en Secundaria]. Nuestro centro, más que meterse en redes, siempre es bueno estar en contacto con algún centro de tu mismo entorno, de tus mismas características porque siempre se aprende, he empezado diciéndote que hay que aprender siempre-, pero sí que hay que tener muy presente nunca perder quiénes somos, nuestra propia identidad es la que nos va a definir, entonces nuestra identidad es distinta con el centro de Talayuela, son gente que tienen otro tipo de características, ahí si hay más inmigrantes, nuestro centro es más... hay mucho hijo de gente que está en la cárcel... Entonces claro, llevamos a cabo otro tipo de programas que están orientados al desarrollo de la identidad y la autonomía, con materiales interactivos que próximamente los vamos a publicar..., pero todo con respecto a nuestro centro, aprender a dominar emociones... O sea, tú a este niño que tú has visto aquí, ¿qué le pasa?, pues que no sabe dominar sus emociones, es un caballo desbocado, si no sabe lo que siente... Tú no te puedes imaginar, cuando empezamos a trabajar las emociones, no sabían distinguirlas, no sabían diferenciar la ira de... no saben lo que sienten, entonces si no saben lo que sienten como va a... Entonces nuestro trabajo va también muy encaminado hacia ahí, hacia el dominio de las emociones, conocerse a sí mismo... Y si ningún programa de los que existen trabaja lo que nos interesa lo creamos, por ejemplo para trabajar en Infantil una de nuestras compañeras se fue con Médicos Mundi a Camerún, luego allí cogió una enfermedad –y murió-, la estuvieron tratando en Cataluña y allí se puso en contacto con la escuela de Rosa Sensat y empezamos a trabajar con el método de Filosofía para Niños, se empieza a trabajar en Infantil, de ahí se subió a primero, de primero a segundo y se va subiendo para arriba. Entonces, programas de este estilo son los que le vienen bien a nuestro centro, aunque evidentemente luego está el MusE, que sí, que está muy bien, que luego</p>

	<p>está el proyecto emprendedores que nos lo han presentado y que nos parece bien, pues bueno, “una idea que pueda cambiar el mundo”, será por ideas nosotros, pues bueno, van más encaminados hacia la autonomía.</p> <p>Los programas más específicos con los que trabajamos para las minorías gitanas son Proyecto de Desarrollo Gitano (PDG), Zaro y Secretariado Gitano, y ahora también se va a hacer el proyecto Barrio, y bueno, también estamos metidos, evidentemente, en el desarrollo de la Barriada, dentro del proyecto de la recuperación del Rivilla, ya está hecho el diagnóstico (...) y ahí estamos nosotros y como núcleo porque nuestra población es la que más lo necesita. Hay tantos cables que coger que como se te escape uno adiós, es que no tiene nada que ver... A veces digo “voy a concursar y me voy a cambiar de centro” y mi hijo me dice “mamá te vas a aburrir”, “ya lo sé, ya lo sé...”</p>
Entrevistador	<p>Puesto que vuestra intervención puede definirse como socioeducativa y trabajáis también sobre el contexto, ¿se podría destacar algún tipo de convenio con otras entidades, administraciones, etc?</p>
Entrevistado	<p>Ahora por ejemplo, aparte de lo del desarrollo de las barriadas se va a poner en marcha el proyecto Barrio, entonces en el proyecto Barrio va a ser como quien va a coordinar a todas las instituciones que estamos por debajo. También estamos llevando a cabo un programa de desarrollo sociosanitario y además el centro de salud de San Roque se ha pringado pero bien, se ha pringado pero bien, entonces nos hemos traído a los veterinarios, nos hemos traído a los farmacéuticos, nos hemos traído a los enfermeros, los enfermeros se han puesto a mirar cabezas aquí... los pediatras, médicos de familia, ¡se han venido aquí a mirar cabezas! Y nosotros, niños para acá, niños para allá, cómo cepillarse los diente, cómo... Eso sí, nos han comentado “es que vosotros llamáis muchas veces a la puerta” y alguna vez nos tendrán que responder, pero por eso hay que reconocer que también ellos han estado ahí y que el proyecto sociosanitario ha dado sus frutos este año. Son proyectos que se echan a rodar y que vamos poquito a poquito, poquito a poquito... Muchas veces me dicen los compañeros, “ay que ver Encarna, ¿cuándo vamos a enseñar a multiplicar?” y digo “pero si no saben sentarse, cómo les vamos a enseñar a multiplicar si no se está enterando”, si “te voy a rajar” le está diciendo el uno al otro; hombre, claro que es importante que sepan multiplicar, pero ¿no es más importante que no se rajen?</p>
Entrevistador	<p>¿Cuál es tu opinión acerca de las carencias en la formación del profesorado? ¿Se están llevando a cabo actuaciones para mejorar la formación?</p>
Entrevistado	<p>Lo primero, todos los de Magisterio que pasen por aquí... Los alumnos no salen preparados para hacer frente a este tipo de realidades, ni después de pasar muchos años, cuando aterrizamos aquí, estamos preparados. Las demandas las hacen los propios compañeros cuando llegan aquí y la respuesta se la damos el resto de compañeros que ya estamos aquí. Es que sería muy difícil, los CPR lo han hecho, hemos tenido aquí a Manuel Segura, gente que saben mucho, que aportan mucho, que por lo menos nos dicen esto que está pasando, no es que tú seas un lantánido -¿sabes qué son los lantánidos, no? Los elementos de la tabla periódica que están al final, los que no siguen ninguna norma- es que eso ocurre, es que eso es así, es que la desestructuración externa es síntoma de desestructuración interna, es que la inteligencia es como el paracaídas que sólo funciona si se abre... toda esta gente que sí, el CPR te da todo el apoyo que tú necesites, que cuando nos queremos formar a través de seminarios nos apoyan y están ahí, pero que hemos de reconocer que quienes más domina, somos nosotros. En el caso de Filosofía para Niños, o en el de Educar en la Diversidad, o en el de Identidad y Autonomía, o el de las Emociones... todos esos programas que llevamos, algunos nos formamos bebiendo de las fuentes, por ejemplo adaptamos a nuestros niños el programa para educar los sentimientos de Manuel Segura y hemos hecho nuestro propio material, por supuesto con su permiso -además él ha estado aquí, el año pasado, lo ha estado viendo- y ahora nosotros los hemos lazado, la Administración nos ha concedido una subvención y los hemos lanzado para publicar, pero que nosotros no lo hacemos por eso, lo hacemos porque nos viene</p>

	<p>muy bien, es la necesidad la que te obliga a que estemos embarcados en tantos proyectos... A mí cuando me dicen “ah, pues este colegio es movidito”, es que es el instinto de supervivencia, es que como no lo hagas te comen, es que tienes que estar continuamente en cambio, es que o lo haces o te comen, o acabas con una depresión de caballo. No te da tiempo a darte cuenta o a pensar que no has encontrado la clave porque enseguida pasas a otra cosa. Tenemos muchísima experiencia, somos únicos en España...</p> <p>También hemos utilizado, para la formación continua, los seminarios intercentro, sobre todo comunicación intercentro, nos juntamos, aparte de los centros de aquí de la Barriada, durante años nos hemos estado juntando el Enrique Iglesias, el San Roque, el Reino Aftasí, nos hemos juntado y hemos dicho, a ver hasta dónde podemos llegar, sobre todo nuestros niños para que cuando lleguen sepáis que van hasta aquí, y vamos a hacerles estas pruebas de nivel... y nos reunimos varias tardes en el centro de uno, en el centro de otro... Y lo hacíamos así, por ejemplo cuando llega la época en la que nuestros niños se van a los institutos yo me voy allí con ellos, con los jefes de estudios de los institutos y les digo “mira, éste no se te ocurra ponerle con aquel...” y nos reunimos los jefes de estudios de los centros, y usamos los seminarios intercentros para el tema de la coordinación.</p>
--	--

• E.5.

Entrevistador	[Introducción y explicación general]
Entrevistador	¿Cómo ves la educación intercultural en Extremadura, concretamente en nuestra provincia, en Badajoz, y en los centros educativos
Entrevistado	Bueno, yo creo que es algo que va evolucionando positivamente, evidentemente. Nosotros somos una Comunidad relativamente joven el tema de la recepción de inmigrantes. Cuando en Extremadura, o en Badajoz mejor dicho, porque en Extremadura la inmigración empezó por Talayuela, con el tema del trabajo, y allí llevan ya bastantes años con muchísima población inmigrante –de hecho el colegio público de Talayuela tiene más alumnado extranjero que oriundo-; pero en la provincia de Badajoz sin embargo no ha sido así. La provincia de Badajoz empezó a recibir alumnado extranjero hace bastante poco tiempo, a lo mejor, yo que sé: 6, 7... ponte que 10..., pero de una forma más significativa por lo menos eso, 5 ó 6 años. Entonces, al principio, yo creo que la educación intercultural al principio se veía como un problema, es decir, que el alumnado iba llegando y el profesorado conceptualizaba aquello como una dificultad, un problema que había que resolver. Y se solicitaban recursos fundamentalmente para sacar a los niños de clase, bueno pues porque se estaba perdido, no se sabía, no sabíamos qué hacer. Entonces bueno, poco a poco eso ha ido evolucionando, positivamente creo yo, no solamente por las corrientes interculturales, tú sabes que al principio se hablaba de interculturalidad y ahora ya hablamos de multiculturalidad, es decir que ya lo que se intenta hacer es que la escuela sea un crisol de todas las personas no solamente en culturas distintas sino en diferencias de todos tipo y por eso hablamos de la escuela inclusiva. Yo creo que el concepto de escuela inclusiva influyó y está influyendo positivamente en cómo se trabaja la interculturalidad y la multiculturalidad. Actualmente yo creo que la evolución es positiva, es adecuada; tanto el profesorado, los equipos directivos, como la administración han tomado conciencia de que es una realidad a la cual hay que dar respuesta cuanto antes en el sentido incluso preventivo, es decir preparar a las escuelas para que el fenómeno de la inmigración no les caiga por sorpresa, sino que ya estén preparados, y bueno... en ese sentido yo creo que vamos dando pasitos. Sin embargo ¿estamos consiguiendo el objetivo de integrar de forma clara tanto escolarmente como socialmente al alumnado extranjero? Bueno, pues creo que, en general, no. De hecho hay muy poco alumnado extranjero que termina la secundaria obligatoria, muy poco. También es cierto que a lo mejor no tenemos todavía una generación que haya hecho la escolaridad completa en nuestro país. No tenemos una generación amplia, tenemos a lo mejor casos puntuales, pero no hay mucho alumnado. Pero lo que sabemos es que el alumnado, por ejemplo asiático, en cuanto cumple los 16 años se va, lo único que busca es aprender a leer y a escribir para defenderse en sus negocios y poco más... Y el alumnado marroquí o de origen árabe (sic.), tenemos problemas con las niñas, que pasa como en la etnia gitana que enseguida se retiran, y si continúan es porque hay presiones, depende del centro, hay centros que tienen mejor organizado el tema del absentismo... Pero vamos, una respuesta buena no estamos dando todavía, no la estamos dando, todavía no. Pero bueno, se está avanzando y creo que lo más importante es la concienciación del profesorado, de la sociedad y de las familias, que yo creo que eso sí, poco a poco se va consiguiendo. A la misma vez que se consigue la concienciación hacia otras diferencias, que... no teníamos la conciencia de que la diferencia es un valor, sino que es un problema, y eso ha afectado tanto al alumnado extranjero como afectaba al alumnado con discapacidad o con cualquier tipo de discapacidad. Y en eso yo creo que poco a poco vamos avanzando, despacito, pero bueno... es normal, ¿no?
Entrevistador	¿Cómo ves que este tipo de atención se lleve a cabo desde los servicios de la atención a la diversidad?
Entrevistado	Bueno, nosotros lo que tenemos que hacer es dar apoyo a ese profesorado que está atendiendo a un número de alumnado extranjero importante, porque el programa éste que se ha puesto en los centros se ha puesto en función del

	<p>número de inmigrantes, cosa que además es curiosa, porque fijate, este curso nos ha pasado que hemos puestos a los maestros, y uno de los centros, cuando ha llegado el principio de curso nos ha llamado y nos ha dicho que su ratio de inmigrantes ha bajado exageradamente, ¿por qué? Pues porque eso pasa con los inmigrantes; los inmigrantes vienen a trabajar, cuando no lo encuentran se van, y muchas veces se van en bloque, porque por ejemplo aquí en Badajoz tenemos centros donde hay una mayoría de asiáticos y centros en los que hay una mayoría de árabes, o gente del mundo musulmán, porque se juntan, viven en los mismos barrios, se buscan entre ellos, cosa que yo puedo comprender perfectamente... Entonces, en ese sentido, nosotros lo que tenemos que hacer es apoyar a los centros desde la formación del profesorado, por supuesto y también desde la búsqueda de recursos, tanto recursos personales, dotación de recursos, hacer estudios para que la Administración los dote de más recursos, como la dotación de recursos materiales, búsqueda de materiales, etc.; incluso apoyo en que ellos elaboren sus propios materiales, que también lo están haciendo...</p>
Entrevistador	¿Por qué hay centros en los que tiende a agruparse el alumnado de origen extranjero?
Entrevistado	Claro, ellos vienen aquí, la gente viene... No viene la familia completa: vienen el padre y la madre, o sólo la madre, o solo el padre... Y entonces luego, cuando ya tienen trabajo, cuando se sienten un poco más seguros, se traen a su familia. Pero es que esa familia atrae a otra, y esa a otra... Y al final son familia extensa, que si los primos, que si los tíos, que si los abuelos... Y tienden a vivir en los mismos barrios, a vivir juntos....
Entrevistador	¿Y esto puede ser contraproducente?
Entrevistado	Claro, lo es para las escuelas, pero fundamentalmente por eso, por la poca costumbre que tenemos, por esa cultura –porque yo creo que es cultural-, en la que hemos crecido, al menos los de 40 años para arriba, en la que se nos hizo creer que la diferencia era un problema. Entonces, claro, la gente lo vive mal: el profesorado lo vive mal, las familias lo viven mal, porque lo que ocurre en muchos sitios es que cuando el centro se va poblando de extranjeros se va despoblando de oriundos, por ese rechazo o esa creencia que tenemos de que es un problema la diferencia. Pero por el lado humano yo lo entiendo, porque si yo me tuviera que ir a un país extranjero y mis primas vivieran allí me iría con ellas, donde ellas estuvieran me gustaría estar a mí, yo eso lo entiendo perfectamente. Entonces bueno, por eso es por lo que, de alguna manera, en los centros educativos se tiene que dar una respuesta educativa como muy integral, como muy integral y además abierta al entorno, que esto es una cosa muy buena, algo que está ocurriendo ahora también, algo que yo creo que es un movimiento imparable en educación, que es el tema de las comunidades de aprendizaje, la apertura al contexto completamente, no tener una escuela cerrada en la que todo lo que ocurre allí dentro pues es para los alumnos, para el profesorado y el alumnado y ya está... No. Ni siquiera alumnado, profesorado y familia, sino mucho más abierto a todo el barrio, al entorno, a las entidades públicas, privadas, etc. Y eso yo creo que ayudará mucho y mejorará mucho, pero de momento todo eso son cambios que van muy despacito, que obtienen resistencia, porque la tienen, de todos sitios, no sólo del profesorado, sino también de las familias y del entorno, del propio entorno, de los barrios, etc., y bueno, que tendrá que ir mejorando; sin embargo, a mi modo de parecer es imparable porque todas las experiencias que tenemos de centros educativos que están haciendo eso, en ese sentido, de comunidades de aprendizaje, de procesos comunitarios, pues están dando buenos resultados, con poblaciones marginales, que es lo que nos importa claro, porque con poblaciones buenas –socialmente buenas-, los resultados siempre son buenos, hagas lo que hagas, cualquier cosa, se aprovecha. Pero este tipo de experiencia está dando muy buenos resultados en poblaciones socialmente desfavorecidas y eso es lo más interesante. En este sentido yo creo que vamos por buen camino y te digo que yo este año compruebo que aunque es cierto que hay mucha resistencia, que el profesorado todavía hay mucho que tienen una formación muy anticuada,

	<p>continúan con una enseñanza tradicional y tal, también hay muchos profesores y profesoras que están trabajando ya de otra manera y que ven claro que hay que cambiar. Yo creo que tenemos bastantes signos de esperanza de que las cosas van a cambiar...</p>
Entrevistador	<p>Ofreces una visión bastante optimista, ¿no?</p>
Entrevistado	<p>Sí, yo lo soy, la verdad es que sí... Es verdad que hay muchas veces que dices "hay que ver";..., pero también veo otras cosas y entonces me agarro a eso, porque veo que la gente se da cuenta. Y de hecho, los centros donde más alumnado inmigrante hay, porque llevan mucho tiempo trabajando con ellos, no han tenido más remedio que cambiar y no han tenido más remedio que abrirse. Y luego ellos lo exponen a los demás con ilusión porque se dan cuenta de que las cosas han mejorado mucho.</p>
Entrevistador	<p>Pero entonces, es la propia realidad la que obliga a cambiar, ¿no? ¿El hablar de centros interculturales en los que no tenga que haber alumnado extranjero, queda lejos?</p>
Entrevistado	<p>Eso todavía está lejos... en realidad, es la propia realidad la que va cambiando. El maestro o la maestra se ha encontrado con esa necesidad y ha empezado a buscar, ¿qué puedo hacer? Y afortunadamente ha tenido abierta su mente y ha visto que se pueden hacer otras cosas y se están haciendo. Y luego, claro, hay debate entre lo que se debe hacer, hay debate... Nadie nos ha dicho, lo mejor de todo, de todo, de todo, para todos, todos, todos, los extranjeros es esto. No, porque es que eso en educación es que no se va a dar nunca. Entonces, como hay debate pues hay diferentes modelos de programas y la gente funciona de distinta manera.</p>
Entrevistador	<p>¿Cómo funcionan las redes, los programas, etc.? ¿Son beneficiosos?</p>
Entrevistado	<p>Mi opinión en estas cuestiones se centraría en dos aspectos. Por un lado, ¿es enriquecedor, es algo que provoca innovación educativa? Sí, rotundamente sí. Además, precisamente esta semana he estado en dos jornadas de dos programas distintos y en todos los sitios a los que voy me doy cuenta de que el profesorado trabaja y hace muchas cosas, muchas cosas. Y cosas innovadoras en muchos casos. A lo mejor no grandes cosas, no es algo que salga en los periódicos, pero es algo que le está sirviendo a su alumnado y a su comunidad educativa, que está sirviendo para que ese alumnado adquiera las competencias básicas que necesita para que cuando salga de allí pueda ser un ciudadano activo, que pueda tener una vida exitosa, que es de lo que se trata. Entonces, ¿este tipo de programas está contribuyendo a mejorar nuestra educación y que las cosas mejoren? Rotundamente sí, sí. No tengo ninguna duda. Ahora bien, ¿qué haya muchos programas es bueno o es malo? Yo creo que dificulta. No voy a decir que sea malo porque no puedo decirlo, porque si yo me voy a ver el programa de inmigrantes le voy a ver muchísimas cosas buenas, muchísimas ventajas; si me voy a ver el programa de cultura de paz, pues me encanta porque está trabando tantas cosas: unos trabajan el comercio justo, otros el maltrato... todo el mundo está haciendo cosas y entonces, eso es bueno, no puede ser malo. Los que están trabajando en la red de salud, están trabajando por todas partes; los que están en la red de ecocentros, el medio ambiente. La realidad es que todos esos programas en realidad trabajan lo mismo, van hacia el mismo sitio, buscan el mismo objetivo y al final trabajan las mismas cosas, porque el que trabaja en medioambiente llega al maltrato, aunque no lo parezca, y el que está trabajando el maltrato llega al medioambiente. O sea que todo enriquece. Pero yo creo que estar demasiado dispersos dificulta por una razón fundamental, no por ellos, no por los centros, no, sino por la Administración que no puede abarcar tanto, es imposible. En este momento estamos embarcados en un proceso de una ley de educación de Extremadura, estamos en el debate, la gente está haciendo aportación y tal y yo espero que cuando la ley esté aprobada se organicen de otra manera y se establezcan una serie de líneas claras y que se establezcan una serie de programas limitados. Porque ahora lo que está ocurriendo es que salen programas como las setas. Es imposible, cuando tú llegas a un colegio de Primaria, a la sala de profesores, hay una cantidad de folletos, de miles de cosas que les llegan, pero ¡no</p>

	<p>sólo de la administración sino de fuera! Que entonces claro, la gente no sabe, no puede dedicarse a todo, es una locura. Ahora eso sí, cuando el centro decide dedicarse a una serie de temas y decide meterse en una red, pues bueno, esa temática engloba todo su proyecto educativo y a partir de ahí trabaja todo lo que nos interesa que se trabaje que es la educación integral del alumnado, nada más. Que lo hace plantando árboles, estupendo; que lo hace con personas sobre el maltrato de género, estupendo. Sea lo que sea nos va a dar el mismo resultado. Pero claro, sí tenemos claro que desde la Administración, por lo menos los que trabajamos en los mandos intermedios, porque claro, la gente que está arriba recibe ofertas de todos los sitios, yo que sé, por decirte algo, del Colegio de Enfermeros, del Ministerio de Sanidad, del Ministerio de Educación de Madrid, del Ejército, del Consejería de no sé donde, de la Universidad, de la Unión Europea muchísimas cosas... Todo lo va recibiendo y las Administraciones responden “ah, esto está muy bien, es muy interesante, pues vamos a hacer un proyecto...”; claro, suelen venir además acompañados de dinero, de dotación económica y a veces incluso impuestos, porque los programas del éxito educativo, estos se hacen por las tardes, esos vienen impuestos, esos hay que hacerlos, a eso no se puede decir no. Entonces claro, al final hay un poquito de esquizofrenia... porque los que los tienen que llevar a cabo al final son los mismos, son los quince mil profesores que tenemos. Y no se puede hacer seguimiento, un seguimiento adecuado y exhaustivo no se puede hacer, no se puede. Desde el punto de vista vuestro, de la Universidad, desde el punto de vista científico es un desastre, un desastre total porque nosotros no podemos hacer de ninguna manera un seguimiento adecuado de todos esos programas, de ninguna de las maneras. Nosotros aquí, en este Departamento estamos solamente tres personas y nosotros podemos llevar más de veinte programas y eso es imposible evitar solapamientos, establecer criterios claros e incluso procesar todos los datos que tenemos. No obstante, igual que te decía que soy optimista en el tema del profesorado, también lo soy en este tema porque se está dando movimiento. Nosotros este año por ejemplo hemos tenido un seminario permanente de asesores de centros de profesores y recursos para hacer seguimiento de programas, de programas de las redes concretamente. Entonces eso está creando movimiento y vidilla a nivel de Administración que nosotros creemos que está siendo positivo y los jefes de servicio que están en Mérida, las personas que tienen una responsabilidad que tienen una responsabilidad para crear estructuras, para decidir funciones... están un poco al loro del tema y están viendo que es una cosa necesaria. Entonces en principio también soy optimista en ese sentido, aunque sé que va a haber siempre cosas que no se van a poder controlar, como por ejemplo eso, la Unión Europea decide algo y eso se lo dice a los Estados, el Estado a las Comunidades y eso hay que llevarlo a cabo, por supuesto, pero bueno, yo creo que si se hace una red adecuada de asesoramiento externo, porque los centros necesitan ese asesoramiento externo, sin asesoramiento externo no pueden funcionar.</p>
Entrevistador	¿Crees que Extremadura se está embarcando en un modelo propio o está bebiendo de modelos de otras comunidades (Andalucía, Madrid...)?
Entrevistado	Bueno, yo creo que en principio sí que estamos bebiendo de otros modelos por lo que te he dicho antes, porque nosotros somos de las más recientes comunidades que reciben alumnado extranjero, pero yo creo que Extremadura quiere hacer un modelo propio, de hecho, por eso estamos debatiendo la Ley y creo que está decidida a hacer un modelo propio. No creo que sea un modelo requeteoriginal y diferente porque es que todo está pensado y todo está hablado, y todo va por donde ya te he dicho. La educación hoy en día va por las comunidades de aprendizaje y por los proyectos comunitarios, porque es que no puede ir por otro sitio.
Entrevistador	¿Cómo está siendo la intervención educativa través de planes, programas y medidas que es estén llevando a cabo en los centros educativos?
Entrevistado	En un principio todo el mundo lo que hacía era sacar al niño del aula, a los extranjeros, sobre todo a los extranjeros con graves problemas del el idioma; esos

por supuesto dejaban el aula. Es más, cuando un centro recibe, aún hoy, a un alumno extranjero que no conoce el idioma, pues enseguida te llaman porque ellos entienden que necesitan a alguien que le enseñe el español, pero alguien de fuera. Bueno, eso también es labor nuestra, decirles “no mira, vosotros sois profesores, sois maestros y le podéis enseñar perfectamente, tenéis que organizaros...”. Entonces, el modelo primero era ese: sacar al alumnado para darle refuerzo fuera, para enseñarle español y todo lo que se pudiera; y luego, aparte, en clase, tenerlo allí con un apoyo -o lo que fuera- de algún alumno, pero no se le ayudaba mucho. Claro, hasta que el alumno o alumna no aprende español la verdad es que el pobre lo pasa mal. Pero gracias a Dios aprenden español muy rápido todos ellos. Ese es el modelo, entonces claro, la discusión está en cuánto tiempo hay que sacarlos, porque la inmersión lingüística está claro que es necesaria por lo menos al principio, pero ¿cuánto tiempo los sacamos?, ¿los tenemos todo el tiempo fuera? Había modelos, había gente que decía que todo el proceso escolar aparte, pero eso es exclusivo. Y luego, hay una discusión entre los expertos sobre qué es lo mejor, no se ponen de acuerdo... Lo que sí sabemos es que si tú coges un modelo en el que hay, por ejemplo, diez ó doce horas semanales de inmersión lingüística y otro modelo que tiene a lo mejor sólo cinco horas semanales y el resto en el aula ordinaria, pues no hay diferencia luego ni a la hora de aprender el idioma, ni en el rendimiento escolar, no hay diferencia. Entonces claro, aquí hay un problema más que nada de actitud del maestro o de la maestra, porque el maestro ve que tiene en clase a dos rumanos, a tres asiáticos y a un marroquí y su actitud tiene que ser distinta; y ahí está el problema. Entonces, ahí hemos tenido un debate, nosotros la propuesta que les hacemos siempre es una hora de inmersión lingüística diaria, o sesión –porque a veces las sesiones no son de una hora, son de cincuenta minutos-, a principio de la mañana si puede ser –o que se lo organicen como ellos puedan o quieran-, en función de la competencia lingüística que tenga el alumno o la alumna, porque la competencia oral la adquieren con cierta rapidez, oralmente se comunican bien por lo menos, entienden bastante bien desde bien pronto, luego expresarse les cuesta un poco más, pero lo van consiguiendo con cierta facilidad y rapidez, sin problema; pero claro, la comunicación escrita es lo que más les cuesta. Ahí también hay problemas, los mismos problemas que hemos tenido y seguimos teniendo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que son los relacionados con la evaluación. Entonces claro, esa es nuestra labor, asesorar al profesorado y hacerles ver que se puede evaluar de otra manera que no sea por escrito, pero a la gente le cuesta mucho trabajo, mucho trabajo... El profesor y la profesora de Primaria, pero fundamentalmente de Secundaria es muy resistente a cambiar de prácticas. No sólo en prácticas de evaluación sino en otras prácticas, cuesta mucho. Nosotros somos asesores, no somos inspectores, y cuando vamos a los centros nuestras preguntas van siempre por cómo te organizas, qué tipos de agrupamientos haces, qué apoyos das, con qué metodología trabajas y cómo evalúas. Y cuando llegamos a la evaluación suele haber problemas, porque claro, tienen que ponerse de acuerdo con el profesorado de aula y eso no siempre es fácil, casi siempre es difícil. Pero bueno, nuestro asesoramiento siempre es ese, que busquen otras maneras de evaluar porque el alumnado extranjero, lógicamente, no se va a poder expresar igual que el alumnado oriundo, español. A veces te encuentras que te dicen “no, si éste se expresa mejor que muchos españoles”, a veces te encuentras eso, pero bueno, es una dificultad... Y luego, el asesoramiento nuestro va siempre por el tema inclusivo: una sesión, una hora en la que se trabaje vocabulario básico referido a temas significativos: la escuela, la casa, el mercado, los amigos y este tipo de cosas, y luego ya inmersión en el aula que es lo que hay que hacer. Lo que pasa es que claro, eso requiere un trabajo también del profesorado, no sólo del profesor o profesora que tiene la responsabilidad del inmigrante, sino del profesorado que da las áreas al niño, que tiene que, primero estar en actitud y luego prepararse; y lo mismo, no todo el mundo lo hace, las cosas como son, hay gente que sí y gente que no. Hay quien te dice que “estos niños no deberían estar aquí”, esto te lo dicen como nos lo han

	<p>dicho toda la vida con los Síndrome de Down o con los autistas, entonces, eso sigue pasando pero bueno, yo soy optimista como te digo porque pienso que esto es cuestión de tiempo, esto es imparable, esto es así y no va a cambiar para atrás, sino para adelante. Y luego, aparte del trabajo que se hace con el alumnado como trabajo imprescindible y necesario, por supuesto, pues hay que hacer un trabajo con la familia y que también es responsabilidad de los maestros que están en este programa, y es un trabajo de todo tipo, desde un asesoramiento básico de en qué país estamos, en qué sistema educativo se encuentran, qué derechos tienen, pues el tema por ejemplo de los libros de texto, de las ayudas que se tienen para becas, el alumnado con discapacidad extranjero qué tipo de ayudas puede pedir... todo eso lo tienen que hacer el profesorado que integra el programa; hasta otro tipo de ayuda como por ejemplo enseñarles el español, que también se hace, se hacen grupos con las familias, se hacen grupos para que las madres y los padres aprendan español, porque claro, lo necesitan, muchos de ellos no saben... Normalmente, los que se han venido antes han aprendido español, pero si se ha traído a la mujer, o se ha traído al hermano, o se ha traído al abuelo pues no, entonces a esas personas también se les hace un apoyo en el idioma. No en todos los centros porque no todos los maestros tienen disponibilidad horaria, pero claro, como te he dicho estos programas no tienen más remedio que abrirse al entorno y normalmente están en contacto con asociaciones o con ayuntamientos. Por ejemplo, una localidad donde hay mucho alumnado y muchas personas extranjeras es Almendralejo, y Almendralejo tiene programas de ese tipo, de asociaciones y del propio Ayuntamiento, entonces en comunicación, pues a lo mejor el personal de esa asociación o del Ayuntamiento va a los centros y allí tienen la ayuda a los padres y a las madres, eso también se hace. Luego, también se le solicita a los propios padres y a las propias madres de estos niños que ayuden, que presten ayuda como intérpretes cuando viene una familia nueva. Imagínate que viene una familia nueva china y en el centro ya hay dos o tres familias chinas, pues se le pide a alguno "mira es que ha llegado una familia nueva, si no te importa..." y entonces hacen tarea de intérprete y para el centro es estupendo, y ellos además yo creo que se sienten estupendamente porque ven que son útiles, porque ven que les acogemos, que les valoramos, así que se están haciendo también ese tipo de cosas. Hombre y luego lo típico, de todas las actuaciones tienen que hacer un programa de acogida para las familias y para el alumnado que llega, porque claro, el alumnado extranjero que llega no llega en septiembre: llega en septiembre, llega en octubre, llega en noviembre... llega hasta en marzo y en abril y hasta en mayo, y a final de curso también. Entonces tienen que tener un programa de acogida elaborado, tanto para el alumnado como para las familias para cuando ocurren estas cosas, para enseñarles todas las cosas, para que se sientan acogidos, que se sientan bien... porque llegan a un sitio nuevo y para que encuentren acogida por parte del centro. Y luego tiene las típicas actuaciones y actividades que se hacen en todos sitios de toda la vida pues de la semana cultural donde se meten temas gastronómicos, temas culturales y tal, pues eso también se sigue haciendo claro...</p>
Entrevistador	¿Y no crees que puede ser incompatible con ese otro modelo más integral del que hemos hablado...?
Entrevistado	No es que sea incompatible... en este momento no podemos descartarlo porque el otro modelo no está implantado. Verás, nosotros estamos avanzando, es como si tuviéramos un punto de partida y un punto de llegada; en el punto de partida hay muchas actuaciones que se han hecho de aquí para atrás que ahora de un plumazo no podemos decir "no, eso ya no lo puedes hacer, no vale", "eso lo estás haciendo, pues estupendo... y ahora vamos a integrar esto...", entonces, poco a poco se va incluyendo en el proyecto educativo para que eso sea algo genera, que la multiculturalidad no sea una semana multicultural, sino que se trabaje todo el año. Pero hasta que lleguemos a eso no vamos a quitarle valor a lo que se ha hecho hasta ahora. Tú date cuenta, los maestros y las maestras de mi edad para arriba – de cuarenta para arriba- y muchos más jóvenes ¿eh?, porque nosotros a veces

	<p>damos ponencias en los cursos de funcionarios en prácticas y nos asombramos de la gente joven que entra, con ideas un poquito arcaicas... pero bueno, yo supongo, creo que para los jóvenes es más fácil, pero es que nosotros hemos vivido eso, nosotros hemos vivido lo que te dije antes, la diferencia como problema, y cambiar esa mentalidad cuesta un poco, cuesta bastante. Y a la gente le está costando. Pero yo creo que se están haciendo cosas y que, sobre todo, cuando el maestro o la maestra percibe experimentalmente que lo que está haciendo diferente mejora no sólo el rendimiento de sus alumnos sino la motivación de los alumnos y la suya, la del propio maestro o profesor, la cosa cambia, cambia mucho. Entonces yo creo que por eso debemos estar esperanzados, porque la cosa va a mejorar seguro y va a ir convirtiéndose en lo que aspiramos, que es eso, un modelo más comunitario, más abierto al entorno, más globalizado dentro del centro... pero de momento lo que tenemos es eso y no lo podemos quitar de un plumazo porque claro, ellos necesitan sentirse reconocidos con lo que están haciendo.</p>
Entrevistador	<p>Hay otros programas, recursos y medidas que ofrece la Administración como los CAEP, el programa Muse, el programa de lengua árabe y cultura portuguesa, las aulas de inmersión lingüística... ¿cómo repercuten en la intervención educativa del alumnado inmigrante?, ¿son incompatibles estos recursos o ayudas con el programa de atención al alumnado de origen extranjero?</p>
Entrevistado	<p>Mira, nosotros no tenemos normativa. El problema nuestro es que Extremadura no tiene ninguna normativa sobre Atención a la Diversidad, cero patatero. Lo único que tenemos son las instrucciones de los equipos de orientación, no hay más, y bueno, diversificación curricular y después de la LOCE se sacó una instrucción sobre altas capacidades, ya no hay más. De compensatoria no tenemos nada, nada, nada. Nos estamos manejando con órdenes e instrucciones de los años 92 y 96, entonces claro, como te decía antes yo creo que esto cambiará en breve, en cuanto tengamos la Ley que supuestamente se aprueba en 2010, la aprobaremos en 2010 y ya empezamos a legislar, eso espero, y ya pondremos nombre a las aulas de inmersión lingüística... Como te digo el modelo desde el que trabajamos defiende una inmersión lingüística moderada, porque desde el punto de vista de los expertos no cambia si tienes al niño veinte horas dentro del aula de inmersión lingüística o si lo tienes cinco, pero luego lo reubicas en el aula ordinaria. Claro, si lo tienes aparte no, pero si le metes en el aula ordinaria y el muchacho está todo el día escuchando y teniendo que expresarse, al final es inmersión lingüística, lo que pasa es que a lo mejor un poquito más a lo bestia, pero bueno, si tú lo preparas, la sesión anterior le has preparado para que al menos tenga unas nociones para seguir las clases, en poco tiempo ese alumno o alumna en poco tiempo se puede comunicar oralmente, que es lo primero. Entonces no sé cómo lo recogerá la legislación, pero bueno, le pondremos un nombre, me imagino, pero de momento, siempre que hacemos referencia a eso hablamos de inmersión lingüística. Luego, centros de atención educativa preferente, igual: la normativa que tenemos es del año 2000, cuando cogimos las transferencias, y es una normativa cogida completamente, literalmente del antiguo MEC, del actual Ministerio de Educación. Entonces claro, ese programa ha estado absolutamente paralizado, han ido entrando centros cada año, un centro o dos cada año más o menos, la mayoría de los centros son de Primaria, alguno de Secundaria –en Cáceres, en Badajoz no tenemos ninguno-, y esos centros, hasta ahora, son centros que escolarizan fundamentalmente alumnado de minoría étnica o de población socialmente muy desfavorecida, pero española, pero española. Tenemos pocos centros de atención educativa preferente con alumnado extranjero, muy poquitos... ¿por qué? Por eso, porque no había inmigrantes, no había extranjeros. Es una normativa antigua, la única ventaja que tiene es la dotación de recursos prácticamente y la preferencia de entrada en algunos programas, programas por ejemplo de Rutas Literarias y cosas de estas, ahí tienen preferencia y poco más; y luego, eso sí, la dotación de recursos: suelen tener más maestros y maestras y más maestros de atención a la diversidad también suelen tener, pero bueno, esos programas están ahí un poco paralizados, pero también les queremos meter mano en cuanto salga la Ley, eso</p>

	<p>hay que hacerlo. Luego, el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa es un programa fundamentalmente dirigido a centros que tienen alumnado cuyas familias son de origen portugués y hablan portugués, como los centros de La Raya, esa zona –toda la parte de Badajoz que está pegando con Portugal-. Suele haber alumnado que tiene familia portuguesa y que tiene las dos lenguas en casa, entonces es ahí donde se concede el programa. Debe estar cofinanciado por nuestra Consejería, el Ministerio y la embajada portuguesa que es la que pone los recursos, pone el profesorado, y es un programa que lleva mucho tiempo, se da en toda España, no sólo en Extremadura, en toda La Raya. Es un programa dirigido a esa población; entonces, nada tiene que ver con el programa de extranjeros porque el alumnado suele ser alumnado español, lo que pasa es que por cercanía, su padre o su madre es portugués, o incluso los dos, los abuelos... Lo que se intenta es que no pierdan la lengua portuguesa, claro, y que esa lengua sea conocida y se amplía a todo el alumnado del centro, claro, se da a todos los niños no sólo a ellos. Entonces ese programa no tiene que ver en ese sentido y no es incompatible, tú puedes tener un centro con Lengua y Cultura Portuguesa y con el programa de inmigrante, no tiene nada que ver, son poblaciones diferentes. En cuanto al programa Muse, es un programa que en Extremadura solamente lo pueden solicitar los centros de atención educativa preferente. Es un programa muy restrictivo porque cuesta mucho dinero, es un programa precioso y todos los centros que lo tienen están encantados con él, porque procura el desarrollo de los valores en el alumnado a través de los valores, y claro, es una pasada. El profesorado que lo imparte son artistas de verdad, son bailarines, personas que trabajan en el cine, son actrices y actores... y está muy bien, un programa muy en la línea de las competencias básicas porque se trabaja a través del arte, de la expresión artística ya sea corporal, como del teatro, como de la danza, también expresión artística mural... Y es un programa que aquí en Extremadura solamente lo pueden solicitar los centros de atención educativa preferente. Y solamente entra un centro al año, entonces tenemos bastantes centros que no lo tienen, que están en lista de espera, porque claro, vale mucho dinero y no abren la mano más. Un programa bastante bien organizado por la Fundación Muse, tiene su coordinador nacional que viene al menos dos veces al año, tiene sus reuniones. Hoy se está celebrando el día Muse en Extremadura, en Villanueva de la Serena. Y una vez están ya no salen, normalmente empieza el primer año en primer ciclo de Primaria, el segundo año lo amplían a segundo ciclo de Primaria y el tercer año al tercer ciclo. Claro, cada año cuesta más mantener el programa en cada centro, porque se paga por sesiones –no sé si son quince o veinte, no me hagas caso en el número porque no lo sé-; porque a lo mejor van varias veces al centro, una o dos veces, depende... y eso se lo pagan por sesiones, así que van progresivamente entrando... Y los centros están muy contentos, los niños disfrutan, participan y se hace muy bien.</p>
Entrevistador	¿Y el programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí?
Entrevistado	Ese no existe en Badajoz, sólo en Talayuela. Es que Talayuela como tiene esa casuística tan concreta pues tiene programas a lo mejor más específicos, pero nosotros no lo tenemos
Entrevistador	¿Qué utilidad se está dando al Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y de Asuntos Sociales (...)?
Entrevistado	Ese es el convenio al que se acogen las asociaciones sin ánimo de lucro que colaboran, pero no está directamente relacionado con la escuela, sino que colabora con la escuela, ¿comprendes lo que quiero decir? Por ejemplo, en Almendralejo como te comentaba antes, las asociaciones solicitan estas ayudas y a través de estas ayudas ponen en marcha sus programas para colaborar con la escuela, pero la escuela no lo puede solicitar, sólo pueden ser solicitadas desde asociaciones y entidades, los colegios no pueden...
Entrevistador	¿Pero crees que está revirtiendo positivamente en el desarrollo de la educación intercultural?
Entrevistado	Sí, por supuesto, fundamentalmente sobre las familias y los refuerzos educativos.

	<p>Lo que pasa es que ahora mismo nosotros tenemos también programas de apoyo al éxito escolar, que son los PROA, no sé si te suenan... Claro, esos programas también revierten porque el PROA está destinado a todo el alumnado del centro, entonces si tú tienes alumnado extranjero pues perfectamente puedes organizar un refuerzo educativo, por ejemplo aquí en el Instituto Zurbarán existe ese refuerzo educativo por las tardes para ello...</p>
Entrevistador	<p>¿Cuál es tu opinión acerca de las carencias en la formación del profesorado? ¿Se están llevando a cabo actuaciones para mejorar la formación?</p>
Entrevistado	<p>Pues carencias muchas, porque hay muchas, porque no estamos habituados a esto porque como siempre pasa, no nos preparamos para esto, pero bueno, quizás lo que te decía antes, incluso en la formación del profesorado yo veo la globalización, es decir, que igual que veo que las escuelas se tienen que abrir al entorno y que se trata de un fenómeno inminente e imparable, porque no puede ser de otra manera porque si no, no vamos bien. Y lo vemos claramente en la evaluación de competencias básicas, es que está claro, es que las competencias básicas no las va a aprender el alumnado en la escuela solamente, no, porque aunque formemos específicamente al alumnado extranjero, tenemos que enseñar a la globalidad, porque el problema no es de formación realmente, sino de actitud, ese es el problema. El problema es que tenemos que abrir nuestra mente y reconocer que la escuela es un crisol de diferencias como lo es la sociedad, como es nuestra propia casa, porque cualquiera que se pare a pensar como es su padre, sus hermanos, su marido y sus hijos, pues es que somos todos distintos. Entonces, la diferencia como valor es el concepto que veo más importante y que tenemos que inculcar en nuestras mentes para poder empezar a trabajar. Y luego la formación, ¿cuál es la formación que se necesita? Simplemente eso, aceptar que la diferencia es un valor, ver como una riqueza lo que me aporta a mí el extranjero y luego, sencillamente, ponerle las herramientas más sencillas para que vaya adquiriendo las competencias lingüísticas que es lo que necesitas; porque luego todo vendrá añadido a través del trabajo que se hace a la escuela para la adquisición de todas sus competencias básicas como cualquier alumno o alumna. Pero claro, sin la herramienta de la competencia lingüística, pues el pobre no puede, pero eso está claro. Nosotros tenemos la obligación de dar una formación científica para los maestros que llevan este programa, entonces se hacen unas reuniones de coordinación al principio de curso y a final de curso, que te comentaba al principio que este año no me acuerdo, yo creo que la hemos hecho porque la tenemos que hacer y a final de curso para organizarnos, para que nos conozcan, cuando llaman nos pongan cara, sepan quiénes somos y luego tengan buena comunicación con nosotros. Y luego ya los Centros de Profesores y Recursos organizan en función de las necesidades del profesorado y ¿qué suelen hacer?, pues más que nada seminarios permanentes, grupos de trabajo porque es lo mejor, porque los cursos están bien hasta cierto punto, a veces son necesarios, es como el pistoletazo de salida: voy a un curso, me hablan de las cuatro cosas, qué es la inmersión lingüística, cómo se puede trabajar, qué tipos de materiales hay... Materiales hay miles, y en la red, que no hay ni que comprarlos. Hombre se compran porque queda más bonito que tenga cada uno su cuaderno y tal, pero que en la red hay muchas cosas, gracias a Dios todo el mundo lo comparte y entonces, ahora mismo materiales hay muchos, compartir las experiencias y todo eso muy bien, pero luego claro, luego hay que ponerse a trabajar en función de lo que tú tienes en tu centro, que cada uno tiene una cosa: unos tienen de una nacionalidad, otros tienen de otra y otros tienen de muchas nacionalidades que es diferente. Pero vamos, la formación del profesorado fundamentalmente depende de los centros del profesorado, a través de grupos de trabajo y seminarios permanentes: se reúnen los profesores que están llevando a cabo esos trabajos dentro de la misma zona y entre ellos comparten experiencias, elaboran materiales, a lo mejor traen también alguna vez a algún experto, y ese tipo de cosas; pero mejor así que asistir a cursos porque se aprovechan menos para lo que tú quieres que es que me encuentro con Alina o con ... para enseñarle, así que un poco en ese sentido.</p>

• E.6.

Entrevistador	Bloque 1: Sobre la Educación Intercultural
Entrevistados	<p>Se puede contextualizar el origen temporal de este fenómeno en unos seis o siete años, habiendo sufrido el proceso una transformación que se caracteriza por haber pasado de un movimiento migratorio puntual a masivo. La Tierra de Barros siempre ha sido una zona en la que se han instalado trabajadores inmigrantes por ser una zona agrícola en la que se necesita mucha mano de obra, principalmente para la recogida de la uva y para la recogida de la aceituna. Ya no sólo llegan temporeros –lo habitual antes-, sino que llegan las familias enteras y los asentamientos tienden a ser permanentes (asentamientos familiares), aunque el cabeza de familia sí tenga que desplazarse temporalmente en busca del trabajo. Por tanto, el tipo de estancia ha cambiado, aunque sigue estando en función del trabajo. Además las campañas también han cambiado, antes la vendimia se limitaba al mes de septiembre, pero ahora el periodo se ha ampliado de agosto a octubre. Después de esto se enlaza con el periodo de recogida de aceituna, de noviembre a diciembre. Cuando en la zona de Barros disminuye el trabajo, los adultos se trasladan a trabajar a Huelva u otras zonas, pero los niños siguen escolarizados en el mismo sitio. Si se van los dos padres, los niños se van con ellos y se convierte en uno de los motivos de absentismo.</p> <p>Podría decirse que exista la percepción generalizada en la localidad de que se ha producido una llegada masiva de inmigrantes, principalmente marroquíes. En cuanto a la escolarización y las ausencias, son frecuentes los viajes a Marruecos o que los niños acompañen a sus padres a trabajar.</p> <p>También es cierto que las actitudes y opiniones de la gente dependen del perfil de los inmigrantes, que en Almendralejo son principalmente marroquíes y rumanos. Estos últimos además de niveles socioculturales muy bajos, de etnia gitana mayoritariamente, que en su propio país no han estado escolarizados. Los marroquíes tienden a crear guetos y no se integran, dadas sus características culturales. Se han ido abriendo mezquitas, tienen sus propias tiendas...</p> <p>En cuanto al porqué de la concentración en determinados colegios, se produce a pesar de que las órdenes de escolarización incluyen criterios para procurar un cierto equilibrio (la única medida son las dos plazas reservadas a minorías, etc.), ya que los inmigrantes tienden a organizarse y a vivir en determinados barrios. Es cierto, por tanto, que hay colegios en los que se escolariza un mayor número de alumnado inmigrante y que en ellos se ha producido un cierto “etiquetaje”. Por otra parte, la población de alumnado inmigrante y por tanto la población escolarizada no es estable, ya que se produce un entrar y salir continuo, al que el Decreto de Absentismo no ofrece respuesta eficaz dada la lentitud de los protocolos (podríamos denominarlo “absentismo cultural”).</p> <p>En cuanto al alumnado, no se perciben actitudes negativas o mayor conflictividad, aunque sí se perciben diferencias culturales e influencias familiares (como el machismo). Podría decirse que dentro de la escuela puede hablarse de integración, pero fuera no, en la sociedad (en la zona) resulta evidente la existencia de guetos. Un claro ejemplo es que muchas de las mujeres de las familias marroquíes ni siquiera conocen el castellano. Desde el ayuntamiento y otras entidades y asociaciones se han implementado programas de aprendizaje del idioma para las mujeres, pero las reticencias y negativas por parte del hombre condicionan que no tenga aceptación y que apenas acudan mujeres. Este programa es el programa migrante para la enseñanza del idioma, en cuyo desarrollo colaboran el Ayuntamiento y las Escuelas de Adultos.</p> <p>Actualmente se habla de centros multiculturales, no interculturales. Desde hace tres años el Ayuntamiento está trabajando la interculturalidad también con la población, lo que supone un paso, ya que sumamos el trabajo de los Ayuntamientos a las iniciativas de las APAS o incluso llevar las propias iniciativas de los servicios sociales de los Ayuntamientos a los padres a través de dichas asociaciones, de las APAS. Pero desde el Equipo se considera un proceso muy largo y que aún no ha llegado, aunque la posibilidad de generar este tipo de centros</p>

	<p>interculturales existe y está muy vinculada a las necesidades que se vayan planteando. Por otra parte, sí se están potenciando en Extremadura las jornadas interculturales y actividades de este tipo, lo que constituye un paso, un querer dar a conocer otras realidades y la posibilidad de interacción de las mismas. Así, por ejemplo, en el colegio público San Francisco, celebra por Navidades una semana intercultural, promovida por el AMPA de ese centro, en la que se desarrollan intercambios gastronómicos, talleres de bailes tradicionales, interpretaciones musicales.</p> <p>En cuanto al alumnado, a veces sí existen grandes dificultades de adaptación al sistema educativo, principalmente para las chicas, en asignaturas como Música y Educación Física, por los valores culturales que con respecto a la mujer siguen imperando en las familias musulmanas. Las principales dificultades se derivan del ámbito cultural y entre las medidas destacan el trabajo que hay que hacer con las familias, que se centra principalmente en explicarles y hacerles entender que se trata de un trabajo normativo, que es obligatorio, para poder superar la formación que ofrece nuestro sistema educativo. Se trataría por tanto de un trabajo de adaptación a la normativa, aunque tanto en Francia como en Holanda, existen casos precedentes de objeción a cursar determinadas asignaturas, casos incluso llevados a los juzgados...</p> <p>En cuanto al modelo de trabajo, en Extremadura se está tomando como referencia el trabajo realizado en otras comunidades, más que en otros países, ya que en España, en general, la casuística es peculiar. Los inmigrantes no son tan selectivos y muchas veces no tienen ni siquiera unos conocimientos básicos... En cuanto a la repercusión, podría parecerse más al caso Alemán, que ofrece una respuesta más segregativa. Se podría decir también que el modelo que se está siguiendo para enfocar la educación intercultural en España es el más ecléctico y el que más se aproxima al Francés. Pero existen importantes particularidades según las diferentes comunidades autónomas. En el caso de Extremadura, y particularmente en el caso de la provincia de Badajoz, los grupos de inmigrantes que están llegando son los grupos más desfavorecidos de sus respectivos países, a diferencia de lo que ocurre con la inmigración propia de otros países.</p> <p>En cuanto al protocolo de actuación para evitar el absentismo, los diferentes pasos atendiendo a los responsables en cada momento, pueden resumirse en los siguientes: tutor/a – jefe/a de estudios – servicios sociales de la localidad – protección de menores. Este protocolo no es efectivo ante casos selectivos de absentismo como los viajes por motivos culturales o celebraciones religiosas a los países de origen. Para llevar a cabo las diferentes medidas, en los centros se han creado, desde el curso pasado, unas comisiones de absentismo, pero en realidad se trabaja más a través de casos puntuales que mediante medidas globales. Y además, como cabe esperar, los miembros de estas comisiones deben asumir demasiadas funciones y demasiado dispares, y no puede atenderse suficientemente bien.</p>
Entrevistador	Bloque 2: Intervención educativa
Entrevistados	<p>Los programas de compensatoria son los que engloban este trabajo. En el sector que atiende el equipo, hay cuatro centros con este programa de atención al alumnado de origen extranjero y, por tanto, con un profesor/a de apoyo al alumnado inmigrante. Así, tenemos que hablar de dos perfiles diferentes, por un lado, el profesor/a de compensatoria; por otro, el profesor/a de apoyo al alumnado inmigrante. Este último perfil se dota a los centros con mayor número de inmigrantes desde el último trimestre del curso pasado.</p> <p>En cuanto a otro tipo de programas específicos (MusE, Lengua Árabe, Lengua Portuguesa, etc.) no llevan ninguno en los centros del Equipo, así como tampoco cuentan en su sector con ningún centro de atención educativa preferente. El único centro que está acogido a uno de estos programas es el CEIP Montero de Espinosa, que forma parte de manera experimental en la RECIN (Red de Escuelas de Cultura de Paz y No Violencia) de la Junta de Extremadura.</p> <p>Continuando con la intervención educativa a través del perfil que atiende a los</p>

	<p>alumnos de origen extranjero que tienen dificultades con el idioma, al igual que se establecen niveles de compensación curricular, se establecen niveles de compensación lingüística. La medida más habitual es la adaptación curricular, además de por motivos de lenguaje, porque muchos de los alumnos que llegan no han estado previamente escolarizados o lo han estado de un modo muy irregular y asistemático. Resulta más fácil para los rumanos que para los marroquíes. Estos últimos suelen ser analfabetos en su propio idioma ya que no saben escribir en árabe –que, por otra parte, resulta complicado-. Éste es el colectivo con mayores dificultades para la integración, muchos de los que llegan no conocen ni el francés, a pesar de ser el idioma oficial de su país, y únicamente se expresan en árabe.</p> <p>Por otra parte, aún existe una gran disparidad de criterios y podemos encontrar asentamientos importantes de inmigrantes, en este caso principalmente rumanos, en los que encontramos niños sin escolarizar, pero la responsabilidad no queda clara. Incluso en ocasiones los padres escolarizan a sus hijos solamente por el tema de la obtención de los permisos, ya que con la escolarización obtienen una constancia de haber residido en una localidad durante el tiempo que sea, pero a nivel práctico, estos niños no asisten a la escuela. En Santa Marta, por ejemplo, se ha creado la comisión para trabajar las cuestiones de absentismo derivadas de los asentamientos ilegales.</p> <p>Como principales materiales curriculares y didácticos que se están empleando para el trabajo estarían Internet y los materiales ordinarios.</p> <p>La consideración general del Equipo es que no se está preparado para atender estas necesidades, ya que el fenómeno se ha producido demasiado rápido, y en este sentido no se cuenta ni con la infraestructura, no con los recursos humanos, ni con los recursos materiales apropiados. Aunque por lo general, los centros pueden pedir materiales y se les facilitan, e igualmente el programa de atención al alumnado de origen extranjero cuenta con una dotación económica para materiales didácticos.</p> <p>En todos los planes generales y exigidos por la Junta, como pueden ser los Planes de Convivencia y, en este caso los Planes de Acogida, debe existir un apartado en el que se refleje el ámbito de la educación intercultural. Todo el asesoramiento para la elaboración de estos planes se realiza desde los Equipos, y el principal problema es cómo se realizan, ya que en un primer momento siempre prima para los centros el objetivo de tenerlo elaborado porque se exige desde la Administración, hasta tal punto que muchos centros lo tienen, pero los propios profesores ni lo conocen y ni saben de su existencia. En parte, es la falta de tiempo la que conlleva que se esté trabajando de este modo... Del mismo modo, muchos planes no son fundamentales para los centros y estos no sienten la necesidad de tenerlos. Así, dentro del apartado de atención a la diversidad, que tiene que tener un espacio reservado dentro del proyecto educativo de cada centro, deberían reflejarse todos los aspectos relacionados con medidas adoptadas desde el centro para atender a la diversidad cultura, pero esto no siempre ocurre. El problema parece ser la no funcionalidad de estos documentos debido a la imposición y al control ejercido desde la Inspección Educativa. Estos documentos ofrecen, de este modo, respuestas poco efectivas. La proliferación de planes ha dado lugar a una excesiva burocracia y a una intervención parcial, lejos de la posibilidad de establecer medidas globales que pudieran ser más efectivas. Por otra parte, aunque se trabajen programas de una forma más global o se intente que funcionen de este modo, un eficaz seguimiento de los mismos es materialmente imposible, ya que en el mejor de los casos dicho seguimiento es semanal. Por este motivo prima la superficialidad.</p>
Entrevistador	Bloque 3: Formación del profesorado y necesidades formativas
Entrevistados	Para el Equipo, el trabajo del profesorado y la adecuación o no de su formación ante la demanda depende del propio profesor y de su perfil: su edad, su actitud, su motivación, etc. Algunos de los aspectos más necesarios a incluir en la formación del profesorado sería el conocimiento de determinados aspectos básicos de las diferentes culturas. Pero también es importante tener en cuenta la capacidad de

	<p>adaptación del inmigrante. En cuanto al profesorado, sería importante mejorar su competencia cultural y actitudinal. Se trata de trabajar con alumnado y familias cuyas costumbres de referencia son muy diferentes en muchos casos, y se trata de un aspecto muy determinante a la hora de entender la educación, por lo que resulta muy importante preocuparse por conocer las diferentes culturas, para entender determinados comportamiento e incluso para poder explicar por qué nosotros actuamos o nos comportamos de otro modo. En este sentido, está siendo muy relevante la formación promovida por el CPR, el Ayuntamiento y algunas asociaciones (ONGD) entre las que se destaca la Asociación Rui López. Administración, ONGD, colegios, etc. Están lanzando medidas para trabajar de manera intercultural. Actualmente, por tanto, se están iniciando una serie de vías de colaboración, pero el trabajo aún se está estableciendo en base a una necesidad, más que de otro modo, y a través de actuaciones bastante puntuales. Por otra parte, también se considera importante abordar los prejuicios de la conciencia de las familias, de las concepciones generales a nivel social que, por su parte, se basan en hechos que no han sido suficientemente analizados de forma crítica, que se asocian al tema de la inmigración, como son la delincuencia, los conflictos e incluso el paro, que no hacen otra cosa que generar concepciones negativas y estereotipadas.</p>
--	---

NOTA: No se trata de una entrevista grabada, sino de anotaciones realizadas durante la misma.

ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN ESTUDIO II

• **Caso 1**

Entrevistadora	[Introducción y explicación general]
Entrevistadora	¿Qué entendéis, de forma general, por competencia intercultural en el profesorado y en el alumnado? ¿Cuándo hablamos de un profesor competente interculturalmente o de un alumno competente interculturalmente?
Entrevistada 1	Yo entiendo como competencia intercultural el desarrollo de una serie de habilidades o destrezas a nivel emocional, a nivel actitudinal y, para mí, el perfil de un profesor competente interculturalmente sería, un profesor, por supuesto, sin prejuicios a nivel de otros países con respeto a otros alumnos, con una total aceptación de todos. Entiendo la competencia intercultural como un enriquecimiento.
Entrevistadora	Sentiros libres de aportar con anécdotas...me parece muy buena...
Entrevistado 1	¿Con anécdotas?...pues yo os puedo decir, como ejemplo, que en el centro de secundaria donde estoy hay 1300 alumnos, 140 profesores y tenemos alumnos de 50 países; la mayoría son de Ecuador, Latinoamericanos; también tenemos varias alumnas argelinas, de Argelia, tenemos también de Rumania, una de Ucrania y dos alumnas rusas que están en Bachillerato. Entonces, pues para salvar un poco; es decir, para hacer alguna actividad importante a nivel de interculturalismo hace ya tres años que hemos hecho lo que llamamos nosotros el día de la convivencia. El día de la convivencia se realizan actividades tanto a nivel gastronómico de platos, que este año ha tenido un éxito total; ese apartado lo he coordinado yo, como hacer camisetas, como de hacer <i>painball</i> , <i>regae</i> ... también tenemos tres alumnas que están en ciclo formativo por la tarde que son de Guinea Ecuatorial. Entonces notamos que estas actividades son muy positivas porque los alumnos están cada vez más implicados es el tercer año que lo hacemos ya; sirve un poco para desconectar de las actividades diarias de todo el curso. Se hace la última semana de Febrero, un día y otro también, para darle el sentido este que queremos, que hemos puesto en el plan de convivencia de Secundaria sobre lo que entendemos por interculturalismo.
Entrevistada 2	Bueno, creo que yo un poco lo hemos comentado anteriormente la importancia del término de los pilares de la educación y en el informe de la educación de encierra un tesoro y el término tan interesante que es aprender a convivir, no solo no podemos quedar en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser pero también aprender a convivir, es un término muy importante. En el 1996 que es cuando surgió el libro, es un término que surgió y que eran previsores de lo que iban a suceder doce o trece años posteriormente y también un poco la línea sería importante, la competencia intercultural en la línea de los objetivos del milenio, todos estos objetivos que están vinculados con la educación para la igualdad, educación de género que los alumnos cumplan una educación Primaria completa, los niños las niñas la educación para la sostenibilidad educación para la salud; yo pienso que hoy en días son temas que están todos vinculados, es decir que la educación hoy en día son temas globales, temas generales donde que se cumplan interdisciplinariamente que entre todas podamos seguir que todos estos temas de educación sigan adelante.
Entrevistadora	El profesor competente sería aquel capaz conseguir que se lograra integrar todo eso.
Entrevistada 2	Exacto. Sería un poco con la LOGSE hablamos de transversalidad, con la LOE hablamos de educación de valores, son un poco todos estos valores tan importantes que educar y transmitir y llevarlos un poco a lo que comentábamos antes; a que los alumnos que tenemos hoy en día son los futuros profesionales, los futuros adultos que van a llevar la sociedad, que sus conductas en sus trabajos o en sus formas de vida, tenga todos estos aspectos interiorizados y que los lleven a la práctica. En los nuevos grados y postgrados hay un artículo muy importante y un Real Decreto que desarrolla la ley donde se establece que todos

	los profesionales, un poco el objetivo de la educación universitaria, es que los profesionales lleven a la práctica los derechos humanos, la educación social, la sostenibilidad, es decir, que sean solamente "técnicos" sino que realmente sean profesionales en su desempeño.
Entrevistado 3	No se tengo menos experiencia práctica que vosotros en este campo pero a mí se me ocurre, por añadir algo distinto ,que un profesor competente interculturalmente y también un alumno, creo que se puede medir o sería un profesor que fuera capaz de provocar en la convivencia escolar rupturas cognitivas, frente a lo que se puede considerar cultura hegemónica porque claro tú dices efectivamente, hay un 50 países , 50 culturas no... pero seguro que la hegemónica es la local , la nacional y es la que de manera consciente o no consciente se trata de imponer. La mayor parte de las prácticas pedagógicas son servilistas, tratan de asimilar a la cultura hegemónica dominante a los demás. Lo primero que un profesor verdaderamente intercultural debería hacer es romper una ruptura cognitiva con esto , esto no es así, aquí hay 50 culturas (son muchas yo pensaba que menos yo pienso que hay menos) o 17 que son importantes
Entrevistada 1	Son distintas son importantes
Entrevistado 3	No, no solo resaltarlas sino provocar en los sujetos, en los alumnos que lo que nosotros hacemos por nuestra tradición , no es la única manera de afrontar el conocimiento, la resolución de problemas , las relaciones humanas, las relaciones con todo, que hay otras formas y que la nuestra tampoco es la mejor, es una más.
Entrevistada 2	Y que han de convivir.
Entrevistado 3	Hay que romper.
Entrevistadora	De esa ruptura no se produce algo diferente a la cultura a, b y c.
Entrevistado 3	Los juegos de rupturas de estereotipos son esenciales, por ejemplo, una clase hay un niño polaco imaginemos no ¿qué saben los españoles de los polacos? ¿qué estereotipos tienen?
Entrevistada 2	Los prejuicios
Entrevistado 3	También se podría decir dentro de España. Hay un trabajo de un chaval que vino de Valencia que ayer me escribió precisamente porque que anda con las notas estas que yo escribo porque está trabajando con los estereotipos regionales: ¿cómo se opina de cómo son los catalanes, los vacos, los gallegos, los extremeños? pues en esto hay muchos estereotipos, que hay que promover rupturas cognitivas no solamente hay que dar consejos, todos somos buenos, hay que entendernos estos son sermones, no. Hoy en día hay técnicas psicopedagógicas que permiten establecer juegos de relación que provocan rupturas cognitivas.
Entrevistada 1	Además lo que no se conoce da miedo
Entrevistado 3	Esto es clave. Otra cosa otra práctica que yo pondría sería un indicador de competencia intercultural, sería la práctica de valores del otro, es decir, vamos a practicar un valor que existe en Bulgaria o en Ecuador y que en cambio nosotros pues no lo hemos cultivado, pero es interesante y lo vamos a practicar todos. Mañana vamos a practicar un valor que tiene un marroquí o lo que sea práctica de valores de los otros. Otra línea que me parece interesante también serían las prácticas de mestizaje es decir que muchas conductas o formas culturales pueden llegar a acuerdos, consensos, soluciones mixtas, mestizas que también es interesante por tanto cuando has hablado de la cocina.
Entrevistada 1	La gastronomía fue un éxito total tenían cada plato que probaban, tenían que poner una cantidad y el dinero que se ha sacado era para [no se entiende]. La gente se ha portado
Entrevistado 3	Se podrían hacer prácticas de mestizaje. Igual que se hacen en las prácticas de fusión, ahora se hace la cocina de fusión, ahora se mezcla lo frío y lo caliente ,lo agrio y lo dulce, ¿no?, esto es fusión pues ahora en el mestizaje cultural se puede mezclar un valor árabe con lo de la lectura esa que es leyenda y ver que dentro de la diversidad también hay un fondo de humanidad común; verse y si

	<p>no producir también conductas mixtas, mestizas porque el mundo que viene es un mundo que va a ser así, no sólo en las escuelas sino en la vida misma.</p> <p>Esto por añadir alguna cosa así concreta ; sea el alumno o el profesor que fuera capaz de hacer estas cosas tendría competencia intercultural y como son competencias observables, como se dice también evaluables, que no son competencias teóricas, no son deseos, no son sino que son ... Es bueno observar, si yo hago una práctica de mestizaje eso lo puedo comprobar, no es algo que yo no pueda comprobar , si yo hago una práctica de ruptura de estereotipos también lo puedo comprobar el efecto inmediato y el efecto diferido ,esto también requiere varias prácticas ,no una, sino una cadena de prácticas que consoliden el <i>habitus</i> de la cognición pero también de las actitudes de la misma destreza y eso requiere tiempo. Es un proceso de cambio y transformación que consumirá generaciones, no nos engañemos, es decir que esto no es sencillo, no va a ser sencillo porque al final uno vuelve al <i>pater</i> antropológico de su propia cultura, no siempre volvemos no bueno desde una perspectiva más evolutiva cabe pensar pues que todo este nomadismo y mezcla de culturas, lo salva de aquí porque algún efecto y se ha conseguido, algo llevamos dos o tres décadas de esto, no llevamos más tampoco . Hace dos décadas la sociedad española el índice de inmigración era escaso hoyen cambio es el 10.</p>
Entrevistadora	Más la sumergida.
Entrevistado 3	Aproximadamente, si España tiene 45 millones de habitantes aproximadamente pues 4 y pico son inmigrantes.
Entrevistadora	<p>Uniendo todo con las tres aportaciones que han sido estupendas, creo que podemos de forma global abordar el segundo bloque que sería un poco, para poder conseguir ese maestro, ese profesional competente interculturalmente: ¿cuál sería el enfoque teórico que habría que dar a la formación de este maestro? El maestro en si puede desarrollar esas rupturas cognitivas esos cambios en el grupo pero a él, ¿cómo se producen en él esas transformaciones? Entonces para poder trabajar modelos de formación del profesorado, modelos de formación inicial sería posible delimitar las dimensiones; ya habéis comentado, ya habéis bidimensionado pero redundo en la pregunta para poder esclarecerla, ¿sería posible delimitar esas dimensiones de la competencia intercultural? y si una buena delimitación podría ser la tradicional de cognitivas, cognitivas-conceptuales , habilidades-destrezas y emocional-actitudinal que ya menciono C. al inicio lo importante de la emoción, de la actitud ; ¿habría que incluir algo más?</p>
Entrevistada 1	<p>Para mí la más importante, es la emocional, la parte emocional es la parte fundamental la base de todo y la parte de la buena actitud. La buena actitud por parte de todos en un centro, por ejemplo, tanto sea de educación Infantil, Primaria , Secundaria pues es fundamental una unificación de criterios y reflejar todo esto en el Plan Educativo del Centro y en el Plan de Acción Tutorial es fundamental y en el plan de convivencia , y en cuanto a la formación del profesor, yo pienso que se le puede formar también a nivel inicial con habilidades sociales o cursos de educación emocional o con cursos que hay relacionados en otras culturas un poco lo que ha comentado A.</p>
Entrevistado 3	Una asignatura esencial desde luego que habría...
Entrevistada 1	Lo de práctica de valores del otro, que me ha encantado.
Entrevistado 3	Eso más que asignatura, eso son contenidos; una asignatura digamos que tendría que reforzarse es la psicología social.
Entrevistada 1	Cansa también; la aplicada.
Entrevistado 3	<p>Teórica también porque no sólo aplicada hay que entender muy bien ¿qué es un estereotipo?, ¿qué es un prejuicio? Estos conceptos, ¿cómo se forman?, ¿cómo se cambian? Y eso lo estudia la psicología social no la pedagogía, cuidado que en esto incluso <i>curricula</i> son demasiado endogámicos, todo es pedagogía, psicopedagogía...; cuidado que si no se sabe psicología social, sobre eso hay una tradición muy larga científica, pues no se avanza. El tema del prejuicio, psicología</p>

	<p>social tiene miles de páginas escritas sobre el tema. Hay que formar en psicología social, yo creo que es fundamental. También yo creo, es que yo trato de sacar los temas de nuestro propio campo académico porque creo que tenemos la tendencia contraria endógenamente de retroalimentarlos, no se puede tener buena pedagogía intercultural si no se conocen las culturas y conocer las culturas; una de dos, o se conocen en historia de las culturas o en antropología, en una versión más empírica. Un educador intercultural o un profesor tiene que tener las bases de antropología, historia de la cultura, psicología social; he dicho tres, al final pedagogía es mínima, una persona, si es que es verdad, que sepa psicología social, antropología, historia de la cultura, sociología; claro lo que hace con ese conjunto de conocimientos pues construir. Tú me has dicho serían cuatro pies, la pedagogía sería un quinto; lo que no puede ser la pedagogía cuatro y lo otro un uno, eso no. El otro día un chaval me decía que venía de Erasmus y en Holanda a la gente, ya no se le selecciona para trabajo por su titulación específica, salvo en ese caso concreto, por ejemplo medicina o arquitectura, se busca personal de nivel superior para hacer cualquier cosa vender zapatos o a gestionar recursos. Nosotros, en general, en educación hemos tendido mucho a que cuando se discuten los planes de estudio, los de didáctica que eran para <i>acá</i> los otros para <i>allá</i> y resulta que todo es lo mismo, cuando ya llegan en un cuarto o quinto curso es que ya nos han explicado los diseños, los objetivos, las competencias, nos lo explican en todas las asignaturas es ridículo, es ridículo. Además nos quita competencia, yo creo que hay que abrirse en canal a las ciencias sociales, a las ciencias humanas tener una fuerte base, una persona que haya estudiado profundamente antropología, historia, psicología social, sociología con seis meses que se prepare es un buen animador sociocultural; es igual si la pedagogía se aprende en un trimestre, las cuatros cositas.</p>
Entrevistadora	Lanzar a la mejora, eso es bueno, de una forma crítica
Entrevistado 3	Yo soy psicólogo también y estudié psicología social por eso que estudié durante muchos años psicología social, estudié dos tochos y hace un montón de años, yo no sé si barajasteis la psicología social.
Entrevistada 2	Yo la imparto.
Entrevistado 3	Yo sé que esto ha cambiado mucho, ahora hay muchas teorías cognitivistas, la teoría de la atribución, las cosas han cambiado.
Entrevistada 2	Yo la imparto la materia está en la Universidad Psicología Social de la Educación a nivel virtual, es una optativa de psicopedagogía. Yo aquí añadiría el tema de la dinámica de grupos, por ejemplo.
Entrevistado 3	Sí, claro, eso ya son técnicas
Entrevistado 3	Completando un poco el aspecto social, emocional que estamos comentando.
Entrevistada 1	En mi centro, por ejemplo, en tutoría o en educación para la ciudadanía; la asignatura que se da en 2º ESO yo le di un juego el <i>roleplaying</i> : ¿Cómo te sentirías tú? Entonces sacamos de distintos manuales, unos textos de un chico que es diferente llega a un sitio y entonces veíamos ¿cómo se siente? y ellos con dinámicas grupales pues analizan y luego eso, lo expone como una dramatización
Entrevistadora	Yo os pediría porque en realidad han salido las tres dimensiones con más o menos o igual importancia: tú has puesto énfasis en los conocimientos, tú lo has puesto el énfasis en las emociones y actitudes y tú un poco has sacado a relucir las habilidades; entonces hemos tocado las tres dimensiones y me gustaría saber si pudiera haber más, si puede existir un acuerdo en cuál de ellas es la más determinante o la más obstaculizante, como queráis enfocarlos.
Entrevistada 1	De todas formas, todas son complementarias.
Entrevistado 3	Las tres, las tres...No creo, no creo, que haya una...no, no.
Entrevistada 1	Sí una depende una de otra.
Entrevistada 2	Y se tienen que pasar a competencias, no te puedes quedar...
Entrevistadora	Esto transforma, esto conlleva a una sin la otra, quizás no de la suma de la

	competencia... y algún indicador competencial, algún indicador de la adquisición de esta competencias en un maestro en formación; ¿cuál podría ser?
Entrevistada 2	Ahí, yo también quería añadir la importancia de lo que sería la comunidad educativa o sea el término de la comunidad educativa. Estamos hablando desde personal no docente, a las familias ,a las empresas del sector, a las entidades culturales públicas, es decir, las instituciones; yo pienso que ha de ser una formación y una sensibilización de toda la comunidad educativa
Entrevistado 3	Hombre un indicador ser operativo, operativo sería pues si un profesor en la enseñanza, en la práctica de la enseñanza, recurre a ejemplos continuamente para el desarrollo del programa; ejemplos, que no son de la propia ...cuando tenga que poner un ejemplo pues se prepara y habla de Brasil , Ecuador o de Rumania
Entrevistadora	Porque eso cuesta, parece un detalle pero cuesta
Entrevistada 1	Resaltando valores de allí, trabajando...hay que realizarlo sino no se puede hacer... Sin embargo si se le disfraza,
Entrevistado 3	Tú no puedes darle un a clase a niños polacos, imagínate tú, si le vas a dar la Edad Media, ¿qué le va a interesar la edad media nuestra? y ellos también tuvieron sus Edad Media, claro ,¿me entiendes? y a lo mejor hay categorías estructurantes que afectan a colectivos, por ejemplo, la romanidad, la natividad. Sí, eso afectó a toda Europa y por extensión a América. La historia de Roma debía de ser una materia estructurante más interesante que la historia local, que ahora ha saltado un giro que se enfatiza mucho en las autonomías. Eso es interesante pero no es lo más interesante desde este punto de vista, es interesante en el punto de vista que esas poblaciones tienen que adaptarse a ese entorno pero no de forma exclusiva...
Entrevistadora	Asimilacionista como dijiste antes.
Entrevistado 3	Si se trata de asimilacionismo, "a ver que tenemos de común históricamente todos los que estamos en esta clase".
Entrevistada 1	Por ejemplo, los rumanos se sienten muy de allí, se siente muy de Alicante porque es que el rumano te dice "nosotros si es que somos muy parecido los españoles"...
Entrevistado 3	Pero si hay que darle un contenido histórico, no le vas a explicar Jaime I el Conquistador; que le dice un rumano a eso, a un polaco, ¡nada! En cambio si le puede decir algo relativo al imperio romano a Roma, Roma toda Europa estuvo romanizada incluido Rumania, Polonia. Habrá que buscar campos temáticos que pertenezcan a una tradición relativamente común, luego habrá variantes efectivamente que la romanización en iberia fue distinta en la Europa Occidental; esto sí pero esa diversidad también genera interculturalismo, por ejemplo esta tendencia habría que corregirla; tendencia hacia a lo local, es excesiva, ahora en todos los desarrollos curriculares. Habría que compensarla con textos, desarrollos, que son más estructurales pero para esto habría que preparar a muchos más profesores.
Entrevistadora	Exactamente.
Entrevistada 1	Es que estamos hablando de cambiar actitudes.
Entrevistado 3	Y los libros de texto tendrían que cambiar mucho.
Entrevistada 2	Análisis de los libros de texto.
Entrevistadora	El curriculum debería cambiar radicalmente...
Entrevistado 3	... hay algunas actividades interesantes, determinadas prácticas del lenguaje porque la lengua es esencial y el dominio de las comunidades al final, desemboca a nivel lingüístico y si no hay el dominio lingüístico no hay debate, entonces es muy difícil que un niño polaco...estoy recordando porque aquí, en esta misma clase, hubo una experiencia con los chavales de aquí del colegio, en el bicentenario de la llegada de Antonio Machado a Soria. Hicimos una cosa aquí sobre poesía en la escuela, tú imagínate para un niño polaco un poema para leer lo que estaba escrito de Machado, difícil, ¿eh?: muy difícil; entonces hubo una maestra de aquí que estuvo vocalizando al oído como traduciéndole o

	tratándole, eso hay que buscar en el tema del lenguaje, también es importante.
Entrevistada 1	Es el nexo de unión.
Entrevistado 3	Son nexos lingüísticos después de todo la mayor parte excepto los árabes de todo la mayor parte los europeos y los americanos proceden de un tronco lingüístico común; tiene que ver unas conexiones, de pronto hemos borrado el latín de la enseñanza de la secundaria y a lo mejor el latín era un nexo de todas las lenguas. No digo que vayamos a sacar ahora el arcaísmo del latín pero, no tanto valenciano, catalán que también es importante pero no vas muy lejos en eso...
Entrevistada 1	Para muchos ha sido su lengua materna también...[no se entiende]
Entrevistado 3	De acuerdo pero habrá que utilizarla como lengua hegemónica curricular.
Entrevistada 2	Por ejemplo, ahora en Valencia, los institutos hablan el inglés y el castellano y el valenciano... [no se entiende].
Entrevistado 3	Pero te voy a hacer una observación, que es una observación incluso moral; estoy de acuerdo en enseñar a los niños en su lengua materna pero ¿cuál es la lengua materna del polaco?
Entrevistado 1	¿El polaco?
Entrevistado 3	Y ese no reivindica su lengua porque no tiene poder, si lo tuviera la impondría también, lo entiende...
Entrevistadora	Es que ese es el debate
Entrevistado 3	¿Lo entiendes? Entones, esto es mucho "paternalismo" lo que estamos haciendo.
Entrevistadora	Eso se aproximaría más a lo que hacen en EE.UU.: multiculturalismo. Ese dejar que cada uno haga lo que quiera con su lengua y esa es un poco la respuesta intercultural.
Entrevistada 2	Que depende un poco de donde te posiciones, si te posicionas en el multiculturalismo o en el interculturalismo.
Entrevistadora	Y partimos del interculturalismo al menos esa la respuesta más global.
Entrevistado 3	Por lo menos para mí multiculturalismo son muchas culturas.
Entrevistada 1	Entonces yo entiendo ahora el término ese que ha salido de intraculturalismo, es ya digamos a nivel total.
Entrevistada 2	Pues yo quería un poco resumir la importancia de la formación inicial del profesor, como una herramienta muy importante que hay que tener en cuenta hoy en día con la nueva ley de Universidad : las guías docentes ; es decir, que la guía docente no sea el mero programa que haces y que se amarillea con el paso del tiempo sino que realmente sea una herramienta que conozca el alumno, que sea debatida y que sea trabajada y luego la formación permanente con los distintos modelos que hay de formación permanente y la formación en centros, desde el punto de vista de la investigación y la acción.
Entrevistadora	Te pido que lo guardes para el último bloque porque creo que va relacionado con eso y como guías docentes ¿a qué te refieres?.
Entrevistada 2	Es decir, con el tema del espacio europeo hemos pasado del programa educativo a la guía docente. La guía docente recoge habilidades actitudes y competencias, es decir, que no se queden en papel sino que realmente si están en papel es importante tienen que, a partir de ahí, aparecer en el aula y la metodología sea una metodología no de clase magistral , que no es precisamente , eliminamos clase magistral sino que evidentemente tiene que haber un trabajo de capacitación, de casos, unos proyectos, es decir, un poco en la línea de lo que propone el espacio europeo de educación.
Entrevistadora	Desarrollar competencias. Voy a lanzar el último bloque aunque no esté A., como esta está aquí escrito vamos a avanzar. Hemos visto un poco la formación inicial y la competencia desde la perspectiva teórica y ahora vamos a ver poco desde la perspectiva aplicada, es decir, cómo deben ser los modelos pedagógicos didácticos de formación del profesorado para que contribuyan al desarrollo de la competencia que hemos hablado y que tú ya has empezado a introducir.
Entrevistada 1	Tendrás que decir lo de las líneas docente.
Entrevistadora	Pero bueno sin problema, según lo vayáis vinculando vosotros las preguntas son

	<p>más guías que otra cosa y bueno, os lanzo el resto de las preguntas para que podáis conjugarlo como un todo. Habría que intentar ver cuál serían las principales diferencias entre modelo de formación inicial y el modelo de permanente continua porque claro la competencia, hay que seguir desarrollándola y no se complementa o se desarrollo completamente en un programa de formación inicial partiendo sobre todo que es lo que puede aportar privilegiadamente la formación inicial y que puede desarrollar privilegiadamente la formación continua y por último, cómo deben ser los proyectos curriculares, las propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia en el alumno; todo esto lo habéis ido introduciendo dando pinceladas pero nos volcamos ahora un poquito en esa práctica y a ver que sale.</p>
Entrevistada 2	<p>Bueno en cuanto a la formación inicial lo que estábamos comentando un poco, los debates que hay con el tema de los espacio a nivel superior, que vea un poco los aspectos positivos y negativos, también el propio profesor de la Universidad hay que seguir formándolo; si desde arriba no formamos pues la cadena se interrumpe, es decir, que habría que partir un poco de la formación del profesorado universitario en estos temas.</p>
Entrevistada 1	<p>Y ¿quién la llevaría a cabo?, ¿cómo se llevaría? ¿Quién la llevaría a cabo? Está el Instituto de las Ciencias de la Educación, profesores también expertos que pueden venir, incluso de otros países donde está ya mucho más avanzado, por ejemplo. Francia. Yo me di cuenta cuando yo llegué; yo estuve del año 85 al 88 entonces para mí fue una sorpresa ver el interculturalismo que había allí (también la xenofobia que había allí), entonces está mucho más avanzados; cuando llegan alumnos de otro países, cuando tienen que realizar planes ya llevan un rodaje de años, mucho más que nosotros entonces porque no invitar a esta gente experta.</p>
Entrevistadora	<p>El problema es quizás se han estancado y que quizás lo que hay en España tampoco es lo que hay en Francia o en EE.UU. Eso puede ser muy enriquecedor pero a la vez también puede hacernos copiar modelos que aquí no existe, ¿no?</p>
Entrevistada 1	<p>Pero bueno sabiendo que existen, entonces ya luego, pues aquí se puede... es un poco para formar, luego viene la reflexión, luego viene como se puede hacer...</p>
Entrevistada 2	<p>Otro aspecto muy importante, el contacto del profesional universitario con la realidad, con los profesionales, establecer jornadas seminarios en las se vea esa vinculación y esa relación, es decir, que es el mundo de la Universidad, el mundo de la realidad, los profesionales están muy separados y entonces, establecer vínculos que con el tema de las prácticas del practicum. Yo pienso que es un elemento fundamental para dinamizar esa vinculación y luego la formación inicial a través de lo que hemos comentado unas guías docentes donde realmente se reflejen nuevas metodologías, actitudes, habilidades, competencias; a través de lo que son los planes de estudio de cada uno. Sería interesante el trabajo que hemos hecho nosotros, es decir, reflejar que vosotros que estáis en proceso de cara al año que viene, ver exactamente que en todos los grados que estamos surgiendo aparece la interculturalidad y los derechos humanos, que es una cosa básica que tiene que aparecer como un requisito.</p>
Entrevistado 1	<p>Me ha parecido muy interesante y yo lo voy a aplicar.</p>
Entrevistadora	<p>Lo que pasas es que te bloqueas muchas veces al intentar cosas como esas, cuando hay un proyecto que te respalda, quizás sí pero sino...</p>
Entrevistado 2	<p>La formación inicial se puede abordar desde el origen la formación de los profesores; claro, en cambio, en la continua, ya están formados y ya están condicionados por la formación que han recibido, entonces hay planteamientos distintos, ¿no? .Yo no sé si en los planes nuevos de formación de maestros existe alguna asignatura que se llame educación intercultural</p>
Entrevistadora	<p>Nosotros lo hemos intentado en Cáceres en Educación Social y han conseguido introducir algo pero cuando es, como ella comenta, que es una competencia exigida desde la Unión Europea...</p>
Entrevistado 1	<p>Es que tenía que estar en todos.</p>

Entrevistadora	Y en los decretos no se trata de una asignatura sino introducir, pero no se ha conseguido.
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistado 3	Vale, no se ha conseguido pero a pesar de todo una debería de haber, ¿no?
Entrevistador	Pues no se ha conseguido.
Entrevistado 3	No hay un indicador de que esto no...
Entrevistadora	Y que no está calando, yo estoy convencida de que en España al menos en Extremadura.
Entrevistada 2	Sigue la tradición de que las transversales en los planes de Magisterio, te apuntas a salud, te apuntas a medio ambiente, a que ahora se meta dentro de las competencias.
Entrevistado 3	Pasa con todo igual pasa con el género, con la educación para la salud...mucho <i>bla bla bla</i> pero luego...
Entrevistada 2	Luego nosotros el análisis que hemos hecho alegaciones al rectorado para que los tengan en cuenta.
Entrevistada 1	Y luego poner en contacto con ONGs, yo he tenido con gente del practicum en el máster y yo creo que trabajan muy bien con las ONGs sobretodo en la zona de la comunidad valenciana. Yo si quieres te puedo ampliar videos que están trabajando en la interculturalidad.
Entrevistadora	Yo conozco varias es verdad que están haciendo un buen trabajo.
Entrevistada 1	... y están haciendo un buen trabajo.
Entrevistada 2	En formación permanente, el tema del trabajo en el centro, los proyectos de centros, conocer el entorno y los alumnos y las características, sería una formación permanente importante la formación en las aulas.
Entrevistadora	Muchas gracias a todos.

• **Caso 2**

Entrevistadora	(Introducción y explicación general)
Entrevistadora	Me gustaría saber vuestra perspectiva, desde vuestra línea de trabajo porque también entendéis las competencias del mismo modo que nosotros estamos trabajando en España y en Europa, esas destrezas, esas habilidades; si pensáis que es necesario formar a los docentes en algo que debería llamarse competencia intercultural y qué sería ese algo.
Entrevistado 1	<p>Te voy a explicar algo para ubicarnos en qué contexto estamos aquí. Nosotros estamos en un centro de investigación, en educación del contexto indígena intercultural, por lo tanto, nos interesa la investigación y construcción del conocimiento a partir del conocimiento indígena en este caso: "<i>mapuche</i>".</p> <p>Nos referimos a conocimiento educativo, es decir, formación de personas; de hecho la formación de personas, principalmente, lo actitudinal y naturalmente todo aquello que va con contenidos, va con tipos de procedimientos, metodología. Nuestro centro se orienta a hacer esa investigación de base desde los haberes de lo que denominamos <i>kimche</i> o sabios, que son especialistas, o sea, que concentran el mayor conocimiento cultural, desde lo que nosotros denominados <i>memoria social</i> o <i>memoria colectiva</i>. Nosotros denominamos memoria social porque se construye socialmente en relaciones intrafamiliares e interfamiliares, entre familias en una relación intraétnicas e interétnicas. Interétnica, es decir, las comunidad no son todas iguales; aquí en Chile tenemos una comunidad <i>mapuche</i> de la costa de la cordillera, que culturalmente tienen diferencias: una cuando hace su rogativa o su ceremonia religiosa una miran para el Este y otras para el Oeste para el mar; el mar para ellos tiene vida, en una serie de explicaciones y para los de la cordillera tiene el Este, son cosas que culturalmente son diferentes.. por lo tanto hay que tener en cuenta esa realidad.</p> <p>Nosotros lo que investigamos son los saberes educativos, los saberes culturales, de cómo se formo a la persona o de cómo se llega a hacer el cráneo de la gran categoría que nosotros queremos trabajar que es llegar a explicar la educación <i>mapuche</i> y, en paralelo, la educación escolar; es decir, para que sea intercultural;</p>

	<p>por un parte nosotros ,si bien es cierto, no estamos investigando lo intercultural propiamente sino que en la realidad concreta se da en escuelas el tipo de relación que se establece en el curriculum como se desarrolla en todo, este ensayo y prueba que se hace en educación intercultural bilingüe etc , etc eso por una parte y después, desde el punto de vista de la formación de profesores , la experiencia que tenemos en educación básica intercultural también con una experiencia grande principalmente de dificultades relacionada con estereotipo, prejuicios y discriminación frente a los <i>mapuche</i> por parte del <i>no mapuche</i>, del académico; son todos los días el mismo discurso que yo escuchaba ahí, cargado de estereotipo y prejuicios .</p>
Entrevistadora	Están asimilados.
Entrevistado 1	<p>Por ejemplo; la pregunta sobre ciencia no se entendía porque preguntabas eso acá. Nosotros nos damos cuenta porque estudiamos esto , M. E. que es la profesora que pregunta en Inglés, otra colega nuestra que trabaja con nosotros, con quien hemos hecho programas , hemos hecho investigación de estereotipos, prejuicios y discriminación y dos proyectos; por la tanto, tenemos una base de datos de la gente y de lo que piensa la gente fuera y también, de lo que piensan <i>acá</i> los profesores y <i>acá</i> dentro de la Universidad por lo que nosotros conocemos.</p> <p>Ese es un poco el panorama el medio en el cual nosotros tenemos instalados este centro y el gran desafío es producir conocimientos para entregar y diríamos en economía, para que un <i>curriculum</i> que se pueda instalar porque sino tenemos otro conocimiento como decía Maori que ella trabajaba eso y pueda hacer el trabajo porque si no no es intercultural y la base de todo eso nosotros partimos de que cada uno , de lo cultural. Antes de la interculturalidad, hay una culturalidad si tu no manejas tu cultura y no diferencias tu cultura de la otra, entonces no se puede hablar de intercultural . Hay una gran confusión con lo multicultural, lo multicultural es normativo y viene del Estado es la separación del Estado a grupos, dejarlo en este rincón con una ley y que se las arreglen entre ellos y nosotros combinamos desde arriba; no nos interesa lo que hagan a nivel oficial sino que entre ellos que hay, que se termine. Entonces eso un poco caricaturizando ahora desde un punto más didáctico, S. que trabaja más la línea de esta relación quizás de cultura.</p>
Entrevistado 2	<p>A propósito de interculturalidad siempre en nuestro contexto; yo creí una gran limitación digamos acá en nuestro contexto y probablemente también en Europa, que el tema, el problema de la interculturalidad se relaciona con la cierta cuota de ignorancia de parte de los sujetos que están en interacción en un determinado territorio, en este: en la región de Araucanía.</p> <p>Ese es un gran problema porque si los sujetos permanecen en la ignorancia de forma consciente e inconsciente, siempre va a ser un obstáculo para la relación intercultural o para la incultura y eso se da mucho a nivel establecido entre culturas en el contexto donde hay niños que pertenecen a unas estructuras diferentes y voy a colocar ejemplos: en los textos escolares de América Latina pero también en Chile, por ejemplo ,se le coloca a los niños ejercicios sobre problemas matemáticos, ejercicios sobre matemáticas y al niño se le pregunta, por ejemplo, se le enseña a restar ,entonces se le dice: “ Si tenemos, pon diez ovejas, dentro de un corral y dejamos que una se vaya del corral, ¿cuántas ovejas quedan en el corra?” y los niños indígenas tienden a decir “cero ovejas” porque los niños indígenas entienden que si se va una oveja, se van del corral, se van todas; entonces hay un tema de racionalidad que opera en estos procesos de relación, de interacción y relación , de conocimientos propios que poseen los niños y aquellos conocimientos, que son oficiales. No se entiende si los niños pueden hacer ciencia o no, en esta pregunta lo que se está diciendo es que los indígenas no pueden producir o avanzar en un ejercicio digamos del pensamiento. Otro ejemplo didáctico con los niños el <i>mapuche</i>: desde la educación familiar a los niños se les enseña a muchas actitudes, muchos valores fundamentalmente valores y actitudes y una de ellas es que los niños deben</p>

	pararse en un puesto o hablar solamente cuando se le da la posibilidad o cuando el profesor o el enseñante, en este caso, la familia le dice que tiene el espacio el momento para hablar. Por lo tanto, por otra parte en la escuela los niños son más novedosos, más como diría...
Entrevistado 1	..tienen otra lógica
Entrevistado 2tienen lógica, es decir, que los niños son más inteligentes cuando son más participativos, más interrumpen normas o que son capaces de opinar sobre temas que a lo mejor se relacionan con un eje, con núcleo central pero no necesariamente está con esa temática; sin embargo, el niño <i>mapuche</i> permanece callado entonces los profesores dicen que los niños <i>mapuches</i> no tiene capacidad intelectual para aprobar en la escuela porque resulta que no participan en clase pero el problema es que el profesor no se ha cuestionado porque los niños no participan y tampoco comprende que es lo que hay detrás de esa actitud. Por lo tanto, cuando viene la aplicación de la prueba estandarizada como CINCE a estos niños se les saca del aula por atribuirles una característica de incapacidad intelectual, se habla mucho de niños con necesidades educativas especiales.
Entrevistadora	Retraso madurativo o algún tipo....
Entrevistado 2	Se habla mucho de necesidades educativas especiales y ahí en ese montón, decimos nosotros, no es todo y eso son los problemas didácticos pedagógicos, con que se encuentran los profesores en este contexto
Entrevistado 1	Esta mañana el Maori decía lo mismo, que tenían mayor rendimiento cuando el profesor culturalmente le enseñaba desde la lógica y tenía...
Entrevistadora	Es cierto, eso tiene que ser así pero a mí me preocupa un tipo de respuesta de ese tipo, quizás por la poca trayectoria que aún tenía porque hablaban sólo veinte años trabajando en escuelas de ese tipo. Pero mi pregunta ahí era, ¿dónde está la interculturalidad? porque realmente era <i>curriculum maorí</i> , de profesores maoríes, lenguas maoríes para alumnos maoríes y <i>curriculum</i> occidental para el resto. ¿Dónde está ahí la visibilización de las diferentes culturas o diferentes <i>curriculum</i> ? porque para mí eso, también eso, es un poco segregacionista o multiculturalista desde las políticas típicas de Estados Unidos de por aquí los negros, por aquí los chinos : separar y es verdad, que lógicamente, un <i>curriculum maorí</i> pensado por personas maoríes para alumnos maoríes; esta mas integrado porque está más contextualizado y por lo tanto los resultados son más exitosos pero desde mi punto de vista falta o ¿dónde está la respuesta intercultural? porque vivimos en una sociedad, que se entrecruza, ¿no? o ¿es que esas personas maoríes sólo busca trabajo sólo para las personas <i>maoríes</i> ?
Entrevistado 1	Hace dos años atrás estuvo otro maorí, que él era de la investigación trabajaba en investigación. Ellos están separados, es cierto, pero es una cuestión política ,que digamos es lo que le ha dado el espacio también a ellos; por una parte ellos de todas maneras dominan el mundo no indígena, entonces tienen las dos partes. Los profesores o los padres por razones históricas están en los dos bloques. Los niños nacen en la lógica nueva y con lo que la televisión le contó, por lo tanto, culturalmente, están en las cosas; entonces ahora se le desarrolla más el refuerzo diríamos, más positivo en el aspecto maorí ,como el refuerzo positivo de recuperación de reidentificación y eso es comprensible porque eso también lo hemos tratado nosotros reidentificación , reculturacion. ¿Qué pasa con los pasan los niños <i>mapuche</i> hoy en día?. Probablemente, la mayoría no habla la lengua o si hablan lo han hablado o lo han perdido y cuando fueron a la escuela por no práctica o por no desarrollo, es normal pero si, culturalmente se manejan en castellano pero la cultura, el fondo y la manera de pensar es con otra lógica. Entonces, aun cuando el abuelo les cuente, el cuento o el mito, el castellano pero está con la lógica, culturalmente tiene otra, es una situación que no se entiende porque muchos dicen: “ si ya ni hablan, ni son”, entonces ya no son igual que el resto.
Entrevistadora	Era una de las preguntas que quería hacer: ¿qué valor tienen en todos estos

	<p>procesos de transformación o de producción de modelos pedagógicos interculturales el valor de la lengua?. Yo veo que aquí la educación va orientada a la educación bilingüe, parece que ese factor, el tema de la lengua al igual que en Europa, lo que pasa es que en Europa en realidad si lo ves en el textos pero realmente en un centro ,en el que hay inmigrantes, si hay autóctonos, la lengua curricular de los conocimientos es el castellano y no hay otra opción pero aquí sí, la política lleva la <i>coletilla</i> de bilingüe . A veces pienso que el tema de la lengua es un agente bastante potente para reivindicar la identidad cultural en un grupo y en España lo más parecido que tenemos como grupo indígena (lo más parecido por ser una minoría no por otra cosa) son los gitanos pero al no haber mantenido su lengua realmente siguen invisibilizados y todavía no están incluidos ni en la sociedad ni en la escuela. Pienso que falta el factor de la lengua que como parece que les entendemos, como tú comentas, ya no hace falta nada más ya su cultura si hablas castellano ya tu cultura no estás queriendo decir lo mismo y no sé el papel de la lengua ; quizás, aun habiendo perdido la lengua en un par de generaciones o aquí, los <i>mapuches</i> que muchos no la saben, si que se intenta revitalizar porque eso da un valor fuerte a la identidad .</p>
Entrevistado 1	<p>Yo creo que es así pero a nivel latinoamericano por ver dos temas de interculturalidad.. Hay una definición, dos definiciones preponderantes: educación intercultural bilingüe y educación intercultural. Principalmente para los etistas sociales, muchos casi en la lengua porque son muchos lingüistas y antropólogos, que han estado al avance porque también está la idea que la interculturalidad en la América Latina incluye la lengua de por si y tenemos el caso mexicano, que el más diverso; desde siempre ha existido la escuela bicultural, escuela bilingüe pero en el fondo ha sido la escuela oficial, nada más y lo mismo que pasa en Chile, creamos una política pero es la escuela oficial y pasa que en el fondo unos aspectos culturales, ceremoniales o de comida o culinario, así de tipo para festividades, ¡claro es intercultural! porque hay un conocimiento de esto porque acá hay un conocimiento de esto otro pero es tomado en un aspecto más bien folclórico que de conocimiento porque el profesor, en ese sentido, sea <i>mapuche</i> o <i>no mapuche</i>, cae en la lógica de lo que es la escuela porque la escuela va a tomar eso sea japonés chino o de otro lado.</p>
Entrevistadora	<p>No transforma esa lógica y cómo se puede ,si se puede ,porque vuelvo a lo mismo a lo que yo llamo la competencia intercultural. ¿Qué necesita un maestro para entender la lógica de una escuela, desde su cultura y desde su cultura a los demás?. Claro, es verdad, que si los programas de formación de maestros no incluyen algo diferente a lo que ahora estamos incluyendo, cuando esos maestros lleguen a esas escuelas multiculturales van a seguir reproduciendo el mismo patrón de escuela tradicional ,el mismo patrón de escuela monocultural...</p>
Entrevistado 1	<p>Para nosotros es super sencillo lo único que necesito es conocimiento; primero de su cultura, de su propia cultura sino conoce su propia cultura , difícilmente va a conocer la otra cultura y para que sea intercultural tiene que ser un profesor que conoce la otra cultura que conoce lo que se llama <i>cultura popular de la vida cotidiana</i> para poder contextualizar. Su propio conocimiento sino conoce eso no puede interculturalizar, no puede hacer una educación intercultural , entonces tenemos un problema de desconocimiento, un problema de desconocimiento que viene de la lógica de formación. En el caso de Chile somos coloniales, todavía una herencia colonial mental, siempre estamos pensando hacia fuera, el otro viene de EE.UU, de Europa es mejor y es falso. Allá hay cosas buenas, como hay cosas malas; entonces, nos dejan mirando hacia allá y la gente de acá pierde hasta sus raíces, todos los de origen español o de origen europeo no tienen raíces propias y han perdido su cultura. Es un drama, una gran pérdida cultural para el país, un empobrecimiento porque los de origen alemán ya no tienen sus colegios bilingües sus colegios[no se entiende] o los italianos o los franceses ya no lo tienen, ya lo perdieron hace un tiempo porque la República es única e indivisible como dicen los franceses entonces estamos en la misma lógica, del estado laico y ahí, hay un desconocimiento creado por el sistema, por norma.</p>

	Aquí cualquier <i>mapuche</i> cincuenta años trabajando con profesores normalistas formados, gente que apenas hablaba el castellano llegó terminó y después cuando trabajaban prohibían hablar su propia lengua en la escuela, castigaban a sus propios hermanos de origen <i>mapuche</i> entonces porque en la escuela era castellano y eso va a pesar siempre
Entrevistadora	Había leído un artículo vuestro de saberes y conocimientos indígenas: la formación del profesorado y me ha gustado bastante porque recogía bastante de las cuestiones sobre las que estoy intentando trabajar. Para mí, por ejemplo, un gran componente de la competencia intercultural es eso que acabas de comentar es saber los conocimientos de la propia cultura de la cultura, del otro pero quizás, ahí, eso no soluciona todo; no sé si estáis de acuerdo conmigo o ¿cómo veis el valor (además antes lo has apuntado el tema) de la actitud del docente del maestro de la escuela primaria, de la escuela secundaria?. Parece bastante importante el tema de las actitudes de apertura , de tolerancia , de querer generar respuestas interculturales; si realmente puede ser interesante y ¿cómo podemos transmitir eso en un curriculum de formación de maestro? Si se puede ...
Entrevistado 1	Yo diría que el ejemplo <i>maorí</i> es interesante, porque los <i>maorí</i> han existido positivamente han insistido, han volcado, han forzado el tema y tienen la presencia a nivel estatal en las ceremonias oficiales, está presente la cultura <i>maorí</i> , está presente el lenguaje, está presente la actitud, la forma hasta los partidos de rugby ..etc, etc... eso es vivo, eso está pero ellos han forzado políticamente eso [no se entiende] . El profesor era más exigente el propio <i>maorí</i> y el <i>no maorí</i> estaba bien comprometido, esas son las actitudes para que cambie eso, tiene que haber un incentivo profesional económico y social y de reconocimiento para que pueda haber progreso, en la medida en que no haya eso, no se va a avanzar. Hoy en día en el campo nosotros lo hemos dicho, hay gente más radical: “ con la misma arma que nos mataron, con la misma arma tenemos que defendernos” y les decimos que la escuela es el recurso para el <i>mapuche</i> hoy en día para ponerse igual que los <i>maories</i> y no la “descolarización” porque el arma es lo que le ha quitado todo y viene por la religión y viene por la escuela oficial del Estado. Yo creo que es una opción política de un país pero para eso tiene que haber políticamente un consenso entre dirigente que tengan algo que hacer o sea que tengan medios económicos como en el caso <i>maorí</i> , aquí la gente somos pobres ,somos más pobres...
Entrevistadora	Pero por ejemplo aquí, no es tanto esa separación que comentaba el profesor esta mañana, si que hay escuelas con alumnos, hay integración de escuelas indígenas en la escuela ordinaria ; me refiero a escuelas sólo para <i>mapuche</i> y escuelas ordinarias donde hay <i>mapuches</i> y.. o ¿no?
Entrevistado 1	No, no; la escuela laica es escuela es para todos
Entrevistadora	No hay escuela para <i>mapuches</i>
Entrevistado 1	No hay separadas. Ahora el problema es que en la escuela en comunidad, en regiones, en lugares el 95%, 90 % , 80% son <i>mapuches</i> y se da una situación específica. En otros lados probablemente al revés el 80% - 90% de <i>no mapuches</i> con <i>mapuche</i> pero hay otro factor que Chile, la mayor parte entre el 60% y el 80 % de los chilenos somos de origen <i>mapuche</i> el 60%, de ese 60% es reconocido propiamente el <i>mapuche</i> un 10%; tú vas mírale la cara a los de Santiago, mírale la cara a toda esta gente, en Argentina desde Puyo Mendoza, hacia el sur, Patagonia y desde acá, desde Suapas, el Sur todo ha sido <i>mapuche</i> y hoy en día basta ver la toponimia, los nombres de los lugares, son <i>mapuches</i> y dicen que no ha habido otro indígena y a mí me cuesta creer como están por casualidad , más al Norte con Naimara los lugares todos tienen los otros nombre y puede constar , esa es una cuestión pero sí que nos queremos blanquear nos queremos rizar nos queremos hacer todo pero esa es la consecuencia chilena, con la idea de estar bien y con la que todos han hecho Chile acá ese es el resultado de una dominación, el resultado de una pérdida de una guerra de todo y esta ha sido

	siempre ...
Entrevistadora	Sí pero es cierto que está la reivindicación y que bueno , también formación de maestros , supongo que tiene que ver con ese proceso reconstrucción , transformación del curriculum, ¿no?
Entrevistado 2	Yo creo que una formación de profesores y su relación con la educación intercultural o la interculturalidad o competencia comunicativa e intercultural es muy compleja porque va a depender mucho del contexto. No es lo mismo pensar en una educación, por ejemplo, intercultural en España o en Badajoz, que para la Araucanía o pensar en educación intercultural por ejemplo para los indígenas en Canadá, en Quebec son contextos completamente distintos. En el caso canadiense hay toda una política hacia la diversidad porque hay un interés político y económico porque vengan los europeos, los latinos y finalmente, aprendan el francés y por lo tanto hay un interés, por así decirlo, mediando para que efectivamente exista una práctica y una política de interculturalidad y en Europa es distinto no lo voy a comentar pero si acá en la Araucanía hay un contexto social e histórico que necesariamente el profesor tiene que comprender para generar esta relación intercultural y muchas veces el propio profesor es prisionero de esa subjetividad y de ese problema de desconocimiento. D. decía: “ <i>si un profesor no conoce bien su propia cultura está en problema</i> ” y en América Latina en general pero en Chile en particular este es un problema grave porque los profesores, en general, aunque pasan por la Universidad dentro del campus, no se cultiva porque en el fondo hay una serie desconocimientos que opera en forma inconsciente en su actuar un profesor. Nosotros acá en pedagogía básica intercultural lo podemos formar para que aprendan a conocer la otra cultura , conozcan su propia cultura y luego inconscientemente van a tener problemas con aquel que es diferente, con aquel que tiene características-cultura diferentes, una lengua distinta y el punto central en este contexto es : el poder . Es la relación de poder que está por el fondo del conocimiento, nosotros le decimos <i>racionalidad o lógica del conocimiento mapuche o lógica del conocimiento escolar</i> . En el centro está la relación de poder. Esa relación de poder inconsciente es la que va a afectar finalmente al profesor como un obstáculo para generar esta capacidad de relación intercultural o competencia comunicativa intercultural; para que un profesor comprenda al niño <i>mapuche</i> va a tener que entender ciertos códigos que son propios de la cultura <i>mapuche</i> y si el profesor se niega a conocer estos códigos, limita sus competencias interculturales...
Entrevistadora	...y su capacidad de interactuar...
Entrevistado 1	Eso está dado por un trasfondo que digamos, para resumirlo, de dominado a dominador. Es mucho más fácil estar del lado del dominador, que del dominado y dentro de esa política es el Estado y la formación de profesores. En esta Universidad políticamente ya se puede hacer porque hay una opción de la iglesia, en esta facultad, en esta Universidad de optar por favorecer este tipo como una reparación histórica; se entiende lo mal que lo hizo la iglesia con la educación contra los indígena, por lo tanto se ha dejado un espacio hasta cuando hasta que nos cambien el Obispos o nos llegue otro del Opus Dei u otro
Entrevistadora	De momento es así pero...
Entrevistado 1	Y eso es para decirte que en todo el país ocurre, es decir, el país en la medida que se hable de una reparación histórica; se reconozca aquello que ha ocurrido históricamente y que los valores y todo lo que está en juego, no se puede avanzar. Si no hay eso, no hay y para eso necesitas el aliado y el aliado es política, ¿no es cierto?. Estamos siempre en la lucha de poder y de ahí tenemos un problema con el sexto mundo, que la gente no se ha cultivado, el político que tenemos en Chile, no es un político cultivado, no es alguien. Alguno más inteligente cuando fueron a España quisieron buscar raíces no encontraron nada o descubrieron algo que no le convenía, cuando estuvieron en Alemania que son hijos de rateros o descienden de no sé qué ; pero tampoco hay una reinención, un renacer sino que se acomoda más al lado de las riquezas y entonces las

	dificultades son enormes, son de de tipo políticas, son de tipo de desconocimientos.
Entrevistadora	Y ,¿podría pasar que esa carencia de conocimientos pensando en el docente de cara a conocer su propia cultura y la de los demás, cuando se hace las prácticas en las escuelas, podría subsanar de alguna manera esa carencia? El conocer al otro a través de las prácticas que otros desarrollan; podría ser (o no) como el <i>practicum</i> del maestro.
Entrevistado 1	Por ejemplo, en países como en el caso de Canadá, el interés es la integración, a la cultura digamos...
Entrevistadora	...más similar la mayoritaria.
Entrevistado1	El vehículo es la lengua y en ese caso en ese momento, la competencia del profesor es conocer al que viene llegando al japonés o al chino mandarín a través de ciertas prácticas en su propia cultura, hacer talleres de discusión de aprendizaje y eso es muy fácil por ejemplo en Canadá pero no es el caso acá porque en este contexto hay una voluntad política progresivamente que presta mejor un escenario cierto para que se genere esta relación intercultural pero por otra parte también con legítima razón seguramente los indígenas de los <i>mapuche,s</i> sienten una cierta identificación con su territorio que es ancestral y eso marca un punto importante de fricción, de diferencia ya sea en el medio escolar, en la vida, en el medio comunitario y social, en general , eso dificulta el desarrollo de ciertas competencias comunicativas intercultural.
Entrevistadora	¿Algún indicador que valoréis especialmente? Por ejemplo en esta materia que me habéis comentado, que impartís a los alumnos de pedagogía básica intercultural ; ¿algún indicador que supere algo más los conocimientos, que vaya un poco más al saber hacer o al componente actitudinal? ¿hay algún indicador que en educación superior pueda evaluar ese desarrollo?.
Entrevistado 2	Es difícil porque el <i>currículum</i> escolar es único en Chile y a lo mejor no tiene porque ser distinto pero tiene muchas dificultades para ser contextualizado medio a los demás ; será por una característica del país que es muy largo y probablemente políticamente sea correcto que el <i>currículum</i> sea muy unitario y muy único y no se preste para contextualizar.
Entrevistado 1	Ahí hay un problema grave, es lo que te decía antes, que la gente mira hacia fuera, no mira sus conocimientos propios si no basta ser el conocimiento indígena. Basta aquí, cualquier campesino, la mayoría son de origen campesino y la gente niega sus propios conocimientos campesinos como que nunca saben de eso, no lo contextualizan, no lo utilizan como saber. ¡Cómo lo van a hacer con lo otro que está más lejos! Esos tipos de cambios, si estamos mirando hacia fuera que dice el otro la moda o el negocio
Entrevistadora	Sí ; es verdad.
Entrevistado 2 Y luego añadir que la formación inicial en esta Universidad, eso que ocurre en el sistema general se traspasa; porque yo recuerdo cuántos años hará D. diez años; cuando nosotros quisimos incluir a los sabios o a los <i>kimches</i> para que enseñen a estudiantes <i>mapuches</i> o <i>no mapuches</i> sobre ciertas categorías de conocimientos propias, en el supuesto, de que ellos son quienes lo saben mejor que nadie porque ellos han pasado por su propia universidad; acá fue como muy mal visto, como algo impropio, algo que no podía ocurrir porque la pregunta fue: ¿en qué Universidad pasaron o obtuvieron su título para poder enseñar en la Universidad?.
Entrevistadora	No está legitimado su saber como un saber válido.
Entrevistador 1	Eso lo dice casi todo porque en el fondo, ¿cómo formamos a estos futuros profesores que van a trabajar en las familias y comunidades? ¿cómo hacemos que ellos realmente tomen conciencia de la importancia de incorporar saberes y conocimientos que responden a una lógica propia de una familia y comunidad <i>mapuche</i> ? Es muy difícil porque el <i>currículum</i> de alguna manera les está negando. Por otra parte se dice bueno es que tenemos la prueba estandarizada a nivel

	<p>general, la prueba inicial y hay que responder a los contenidos disciplinarios en el <i>currículum</i> escolar; perfecto, hay una tensión permanente, y nosotros desde el punto de vista de la investigación hemos constatado que lo más importante en la educación familiar <i>mapuche</i> por ejemplo son los valores; allí está la gran diferencia, dijéramos entre la cultura occidental chilena, la familia y la comunidad <i>mapuche</i>. En la familia lo más importante es tener valores, tener actitudes y se va a formar siempre en ese mismo principio y curiosamente se relaciona mucho con lo que decía G. esta mañana, que es importante la historia en el caso <i>mapuche</i> hay dos conceptos que nosotros no acabamos de profundizar pero si los tenemos ya desvelados, ciertos; tres conceptos: el concepto de <i>Kimeltuwün</i> que sería casi incomprensible desde la cultura occidental porque significa: yo enseño en la medida que aprendo una cosa; así, si yo no aprendo, no puedo enseñar, no es aprendizaje teórico sino más bien es aprendizaje indirecto, en la experiencia del otro con la experiencia del otro.</p>
Entrevistado 1	Construcción del conocimiento
Entrevistado 2	<p>Siempre situado como, en la memoria, está en relación con la realidad allí hay un concepto bien interesante que nosotros ya hemos publicado en algún artículo y luego están los conceptos de <i>tuwün</i> y <i>küpan</i>. <i>Tuwün</i> tiene que ver con el conocimiento que tiene la familia <i>mapuche</i> en relación a la procedencia geográfica y al territorio pero al mismo tiempo de la familia, digamos a los parientes de parte de la mujer y en cambio, <i>Küpan</i> es un conocimiento más bien hacia la historia de las familias y de la comunidad y que está muy ligado al status a lo físico y por lo tanto, cuando las personas se encuentran, las familias se encuentran, esto vital y tienen mucha relación....</p>
Entrevistado 1	<p>Y el respeto frente a la actitud del otro va a ser siempre ya con el apellido se identifican; no es cualquier apellido, eso es vital si la persona no va a saber, no tienen idea de eso, no va a poder entrar en una lógica de...</p>
Entrevistado 2	<p>En síntesis, un profesor debiera descubrir en la Araucanía, por ejemplo, que existe la posibilidad hipotética de que los valores que son propios al conocimiento <i>mapuche</i>, podrían enriquecer la formación sea el niño <i>mapuche</i> o <i>no mapuche</i> esa es una primera competencia que tiene que asumir el profesor; la otra competencia es que quizás nosotros hablamos de relación intercultural en realidad no hablamos de competencia.</p>
	[No se entiende]
Entrevistado 2	<p>En la relación intercultural es que el sujeto sea <i>mapuche</i> o <i>no mapuche</i> tiene que comprender que la necesidad de mejorar esa relación, entre sujetos de culturas y diferente <i>mapuche</i> y <i>no mapuche</i>, puede enriquecer digamos la calidad de la educación y si no lo comprende así...</p>
Entrevistador	Me parece muy interesante.
Entrevistado 1	<p>El otro, desde el punto de vista conceptual, desde el punto de la dificultad, está el tema y se relaciona con lo que dice S. en el mundo <i>mapuche</i> el conocimiento es construido socialmente o socioculturalmente y en el mundo de esta facultad, por lo menos, en el resto de Europa no es así, por lo menos tenemos constancia de Canadá.</p> <p>La cultura pertenece a personas, a sociedades, a grupos entonces <i>acá</i> los lingüistas han metido toda la cultura, toda la educación de la gente, la cultura, no es la sociedad es la cultura es la gente son los seres humanos y ese es un tema es un gran obstáculo porque hay una incomprensión enorme y se forma cierto recelo. No hay ese entendimiento, es decir, la cultura científica del académico y del profesor que se está formando hay un problema de tipo conceptual por una cuestión de mucha influencia de esos antropólogos primitivistas y de los lingüistas, los lingüistas para ellos es normal porque para ellos la cultura sólo es un sujeto que habla la lengua. Es comprensible porque es un estudio específico lingüístico pero en educación no es así, son los sujetos y los grupos y ahí tenemos unos problemas epistemológicos que vienen con espíritu y forma de cómo se ha construido ese conocimiento, esos conceptos, esos entendimientos. Todo el</p>

	mundo te va a escuchar cuando te refieras a la cultura, te hablan de la cultura, se refiere a las personas, a los grupos comportamiento . Es un tema que enreda más complejidad .
Entrevistado 2	En la escuela, como medio social, lo que va a gestionar siempre en la relación intercultural es que, por una parte, desde el punto de vista occidental, está legitimado como plantea R. en México, el conocimiento es producto de la ciencia y ese es el punto central y es como si la escuela enseñara ciencia o una cosa así.
Entrevistado 1	Porque así caricaturalmente nosotros cuando escuchamos al antropólogo, cuando discuten acá dicen esa es la ciencia, la ciencia y se te tiran y uno se queda así casi frío como hay tanta ignorancia.
Entrevistado 2	Entonces esa es otra competencia que el profesor tiene que comprender, que en la escuela no va a enseñar ciencia; va a enseñar muchos contenidos, es cierto, que hay muchas categorías y contenidos que probablemente han sido construido por ciertos aportes de la ciencia pero no es ciencia y tenemos el otro polo que en la cultura indígena, en general, lo más importante son los valores. Tenemos dos cosas que hay que conciliar y que esa conciliación por así decirlo se tiene que dar en base a contenidos, que tienen que ser objeto de colaboración en los procesos educativos escolares . La comunicación no se va a dar en la ideología ,tampoco se va a dar porque dos personas tengan buena voluntad para entablar la relación ; la relación la va a dar un objeto bien definido en nuestro caso esta <i>kimeltuwün</i> y , está el <i>tuwün</i> y <i>küpan</i> y el hay muchos otros contenidos de asumirse como aspecto importante para la formación escolar, perfectamente podría constituir, ese objeto de colaboración o de estudio en el medio escolar para favorecer la relación entre <i>mapuche</i> y <i>no mapuche</i>
Entrevistadora	Además compartido, conversado y construido.
Entrevistadora	[Despedida y agradecimientos]

• **Caso 3**

Entrevistadora	El objetivo principal de la entrevista es que nos cuentes, en primer lugar qué es lo que entiendes, porque se habla mucho de educación intercultural y de un tiempo a esta parte sobre todo después del boom de los movimientos migratorios y los inmigrantes que vienen de África se ha empezado a oír de la necesidad de hablar de educación intercultural, ¿qué entiendes tú realmente por educación intercultural?, ¿qué idea tienes?, ¿qué es para ti fruto de lo que has elegido, estudiado o vivido? ¿Qué es la intercultural?
Entrevistada	Para mí (pero a lo mejor yo no soy representativa de ningún gremio) es algo enriquecedor, y no es los niños inmigrantes que vienen, sino para mí es lo que ellos aportan y lo que aportamos nosotros. Si sólo son ellos los que vienen a absorber nuestra cultura, nuestro idioma, nuestra experiencia... pienso que estamos perdiendo todos. Para mí es lo que ellos aportan, por ejemplo yo ahora estoy en Conocimiento del Medio viendo el territorio, y los signos y las banderas y en clase se escucha el himno marroquí y el de España porque hay niños marroquíes y españoles y se estudia la bandera de Marruecos y de España, y no considero que mis alumnos vayan a perder si no que al revés, van a salir sabiendo dos cosas y no una. Para mí es algo así
Entrevistadora	¿Y fuera de la escuela, cuando hablamos de realidad intercultural? ¿qué es la interculturalidad? Porque en la escuela quizá, entre comillas, es fácil porque podemos controlarlo, el Curriculum, pues [no se entiende] para el marroquí... pero cuando hablamos de una sociedad intercultural ¿qué es?, ¿en qué debería materializarse?, ¿qué entiendes tú? Si se está produciendo realmente o no
Entrevistada	Yo creo que hoy por hoy en el colegio somos mucho más comprensivos que

	lo que ves en la sociedad en general, lo que yo percibo. Yo en mi colegio si percibo que los niños se tratan como iguales, que si tienen que cogerse las manos para actividades lógicamente, no reparan en que el que tengo al lado es un niño marroquí, eso reparamos los mayores, los niños yo. Sin embargo yo veo que en la calle, en una tienda, en muchos sitios eso no pasa, está el señor marroquí al lado y lo miro con desconfianza, o el chino o el que sea. Yo si percibo que en el colegio, que se vicia un poco después.
Entrevistadora	Incluso no sé si percibes, o qué piensas al respecto sobre cuestiones que se dan por sabida y entendidas en el colegio y que luego no se generalizan fuera. A lo mejor niños que son amigos o que hacen actividades juntos...
Entrevistada	Pero es que es muy difícil, a mí por ejemplo me pasa que me encuentro en clase cuando quiero hacer trabajos grupales, en un centro como el mío que tiene un 40% de alumnos marroquíes, yo ni busco hacer un grupo limpio, al revés, porque si no no es representativo de nada. Siempre intento que los grupos sean mezclados. Los niños salen encantados y he tenido luego protestas de padres que vienen después, padres que me dicen "vamos a ver pero ¿tú dejarías entrar en casa a ese moro?" "Pues perdona, dejaría entrar mucho antes a ese moro que a muchos cristianos seguramente". Pero realmente yo pienso que desde el colegio estamos luchado con lo que es luego su casa, en muchos casos no se da así pero en otros muchos que sí, que ves que mandas a un niño a trabajar con uno y te mira como diciendo "voy a tener problemas"
Entrevistadora	Y ciertamente ahí el colegio a la familia, quizá el tema ese, cuando hablamos de educación intercultural quizá lo estamos constriñendo al colegio, porque luego la educación no llega
Entrevistada	Pero como muchas otras cosas que le achacamos al colegio que es responsable del todo, que los niños no tienen educación es el colegio, pues sí, parte será el colegio pero parte la familia. Que resulta que los niños no tienen una vocación de educación para la paz pues será que en el colegio no habrán trabajado el día de la paz, pero ¿y en su casa? La educación en valores que también debe estar, yo pienso que como eso todo.
Entrevistadora	Incluso al contrario, lo que transmites en el colegio se consigue pero luego fuera no se trabaja lo que se ha iniciado en el colegio...
Entrevistada	Pero ¿cómo lo haces?, en el colegio estamos formando, a mí me parece una de las cosas preciosas de nuestra profesión, que podemos hacer que un niño vea normal cosas que realmente son normales, pero con diez o doce años se van y ya no es lo que les digas tú, y llega una edad en la que lo que menos le importan es lo que le digan los adultos, son los iguales que es gustar en el grupo.
Entrevistadora 2 (Raquel)	Una de las primeras cuestiones que nos gustaría poner sobre la mesa es conocer ¿qué es para vosotros la interculturalidad?, ¿qué es para vosotros la educación intercultural. Esta primera pregunta la hacemos por turno de forma más ordenada, así cada uno puede expresar basándose en ideas, vivencias, lo que se experimenta en el centro pero también fuera, incluso lo que ha leído lo que dice la teoría... y después ya lanzamos las otras dos preguntas y habla quien quiera, respetando el turno de palabra.
Entrevistada 1	¿Qué es la educación intercultural? Pues la teoría dice que en la educación intercultural es aquella educación en la que están mezcladas distintas culturas, y una depende de la otra, la otra depende de la una, (utilizando así un lenguaje un poco básico). Si es verdad que eso es la educación intercultural, si por definición y etimología de las palabras eso sería la definición, no existe, para nada. La educación ahora mismo en las aulas si en alguna ocasión se intenta hacer interculturalidad, abortar la idea, porque hay una minoría clarísima y una mayoría abrumadora y es la "ley de la selva", el más fuerte se come al más débil y ya está. Entonces sí se pueden dar algunos esbozos de interculturalidad pues cuando una

	profesora le dice a un niño que le cuente como su mamá que viene de Marruecos o su papá que viene de Rumanía, pasan la Semana Santa o la Noche Buena o hacen los buñuelos de viento, pero se reduce a eso, o cuando le decimos a un niño "escribenos el abecedario" (si lo sabe), porque luego también la gente que vienen a nosotros no tienen su cultura arraigada, no están alfabetizados, entonces no pueden aportar ni la mitad (con todos mis respetos por supuesto), de lo que nosotros le podamos aportar a ello.
Entrevistador 1	Algo así como que descubres que la escuela no es el mejor lugar porque tú estás enseñando para que la gente aprenda algo que no puede ser
Entrevistada 1	La escuela de la vida es la escuela que nos enseña en definitiva a todos, aprendemos a leer y a escribir, las dos reglas y lo que el curriculum dice que hay que aprender, pero la experiencia de la vida es lo que te da...
Entrevistadora 2	¿Y cómo sería para ti interculturalidad real? Tanto en la escuela como fuera
Entrevistada 1	Pues primero y fundamentalísimo que nos respetáramos, en cuando empezáramos a respetarnos, a respetar que él viene de donde viene y que yo estoy aquí... ¡todos! y no estoy hablando de racismo, estoy hablado de respeto, a partir de ahí ya podríamos ir asentando bases para hablar de interculturalidad. El problema es que ni ellos nos respetan a nosotros y nosotros nos respetamos ni a nosotros mismos...
Entrevistado 2	¡Claro! ¡Cuanto más entre distintas culturas! Está complicado, porque además los precedente que tenemos en Europa son de difícil solución, yo tengo familia en Francia y estos problemas mi tío Luis ya me los profetizó, los problemas que tienen ellos en Orleans, los que hay en las barriadas con mayoría de población árabe, marroquíes, vietnamitas, judíos, chinos... hay cierto tipo de inmigración que se puede asimilar, pienso yo, quizá la gente así de origen europeo, la gente de origen latinoamericano que venga de zonas como por ejemplo Chile, Argentina, Uruguay, Brasil quizá, pero las pruebas que tenemos en Francia, en Alemania, Inglaterra... no son nada halagüeñas.
Entrevistadora 2	A mí me gusta una palabra que acabas de pronunciar: asimilar. Hay ciertos orígenes que se pueden asimilar pero realmente para ti ¿interculturalidad es asimilar?
Entrevistado 2	La palabra interculturalidad habla de que, como decía Inmaculada, nosotros les prestamos a ellos y nosotros aprendemos de ellos, pero claro es que hay ciertas culturas, por ejemplo la gente mayoritariamente en España... no es que la gente sea racista pero hay ciertas culturas que te dan <i>repelús</i> , por ejemplo la cultura musulmana, queramos o no es una cultura que está rechazada por la inmensa mayoría de los españoles, por lo que sea: porque no respetan los derechos humanos en sus países, porque mucha gente los ve que vienen avasallando, que no hay reciprocidad, o sea que si yo hago ese elitismo cristiano tú me cortas la cabeza, en cambio tu puedes aquí de tus fondos petroleros, tus fondos de inversión, te gastas doscientos mil millones de euros en llenar de mezquitas toda Cataluña, toda Andalucía, en hacer en la M30 de Madrid una macro-mezquita... entonces hay cierto rechazo, por eso que la labor que tenemos por delante en el tema este de la interculturalidad es muy difícil.
Entrevistador 1	A mí de todas maneras se me ocurre, (se trata de discutir o confrontar un poco): Yo he sido inmigrante en veranos en Suiza, Francia y Alemania y eran otros tiempo (años 68, 69 y 70) y a ver, yo en Alemania fui muy bien tratado, en Suiza fui muy bien tratado, pero junto a mí trabajaba algún magrebí y yo veía que no tenía ningún complejo respecto de mí. Pero en todo caso, nosotros somos mezcla, probablemente donde mejor se acrisolen las culturas va a ser aquí. No creo que los franceses sea un ejemplo, los franceses son la "mar de egoístas", he estado en Francia sólo tres meses, pero muy mal y además

	con una pareja de cristinas acendradas dueñas de un hotel donde yo trabajaba que les tuve que decir que si no nos dejaban salir (sobre todo tres señores de Miajadas que estaban allí limpiando) que yo me plantaba y no digas nada a la Inspección,.. Allí con el agua bendita de Lourdes pero unas sinvergüenzas... y egoístas. En general Francia no me sirve, yo creo que tomar de precedente Francia, yo creo que nosotros sí podemos hacer más que ellos, tenemos menos dinero pero somos más honrados.
Entrevistadora 2	Pero estamos también condicionados por los modelos, porque en Francia la interculturalidad es anterior, entonces quizá hayamos bebidos del modelo erróneos.
Entrevistada 1	Hay que distinguir entre inmigrantes, es que no todo es inmigración, yo me meto en mi aula de 1º de bachillerato, por ejemplo, que tengo niñas inmigrantes que aprendieron lo que era una silla cuando entraron en [no se entiende] porque no sabían lo que era una silla y que no sabían que el agua pudiera correr por el grifo, a dos hijas de cirujano que venía de Venezuela porque el señor Chávez le caía mal, ¡no tiene nada que ver!, ¿son inmigrantes? Sí, los tres, pero hay que salvar las distancias sin ningún tipo de diferencias.
Entrevistada 3	De todas modos yo creo, (o mi realidad es muy diferente, no sé, o quizá tú estás un poco más condicionada porque tú trabajas con alumnos mayores), por ejemplo yo en mi colegio sí que veo... (he estado en institutos y en colegios), yo creo que en los institutos hay más prejuicio del grupo de iguales. Y como los adolescentes empiezan a repetir un poco los esquemas que van viendo en la calle, van viendo en casa, pero cuando tú dejas a niños pequeños de 3 años, cuando les dejas actuar de un modo natural , y tú no te planteas la interculturalidad, sino que somos compañeros y somos amigos, y estamos todos aquí, ellos no tienen ningún problema.
Entrevistada 1	Eso es completamente cierto
Entrevistada 3	Entonces debe haber un punto en el que viciamos lo que de un modo natural surge.
Entrevistada 1	Pero eso es la escuela ¿eh?
Entrevistada 3	No, no. Eso ya lo comentamos. En ese punto estábamos cuando habéis entrado antes, que estaba hablando con ellos. Es que culpamos a la escuela de todo, cuando un niño falla en educación en valores es porque en la escuela no se transmite, nadie se plantea si en su familia se la están transmitiendo. Pues yo creo que llega un momento en el que mientras lo que ocurre en el colegio (que se supone que es un entorno no natural ,que nosotros estamos dirigiéndolo hacia un punto) , y mientras nosotros lo dirigimos y los niños nos dejan porque somos sus ídolos, y somos estupendos, lo que nosotros decimos es lo mejor, ellos fluyen de un modo natural, en el momento en que ellos se van separando de ese círculo de apego, o sea, van teniendo más importancia el círculo de amigos, más importancia lo que dicen sus padres (porque hay un momento en que lo que dice el profesor vale más que lo que dice tu padre), pues mientras eso es así, en el cole no hay ningún problema, y eso es convivencia y no hay problema ninguno, ¿cuándo empiezan los problemas con estos niños? En 5º o en 6º
Entrevistada 1	Es la problemática que va entrando de las casas. Yo no creo que los maestros... son los niños que oyen en casa a sus padres, se fijan luego en el niño y dice: "pues tiene razón mi padre, va más sucio que yo" o "tiene razón mi madre ..."
Entrevistadora 2	Yo creo que no debemos entrar más en discusión que ya está bastante rica, podemos escuchar a Conchi, un poco desde otra perspectiva que ha estado trabajando más directamente con este problema, con familias, ¿qué es para ti la interculturalidad?
Entrevistada 4	Es repetitivo, lo único que veo es que el problema en la escuela yo creo que

	no, yo creo que viene de la familia, es lo que creo. Vosotros si podéis apoyar pero siempre... yo las clases se las daría al padre primer, que lo entendiera, que se concienciara...
Entrevistada 1	¿A los padres de quién? ¿De todos? Es que ese es el problema...
Entrevistada 2	Nosotros en [no se entiende] tuvimos un proyecto, un Comenius con varios países fuera de Europa, entre ellos Finlandia, Polonia, Noruega, nosotros y Alemania. Por supuesto, pues fíjate Alemania, a mí no me gusta decir que nos llevan años luz en educación porque no es cierto, ellos a nosotros nos dan vueltas en determinados aspectos, pero nosotros a ellos... le rodeamos siete veces si queremos en otros, entonces no me gusta decir q están por encima de nosotros pero quizá en este terreno que estamos ahora mismo pisando sí, porque tengan más experiencia, porque ... no lo sé. A mí me llamo la atención que cada uno tenía su política en este sentido. En <u>Alemania</u> por ejemplo los chavales entran, se les hace un estudio, tampoco existen [no se entiende] como el nuestro, los separan llegado un momento porque no [no se entiende] más... entonces exactamente igual que se hace con los cristianos se hace con... En <u>Finlandia</u> puede llegar un niño de la isla más recóndita del planeta que os podáis imaginar, que lo primero que tiene que hacer ese niño es presentarse en una escuela con sus padres y a sus padres se les hace firmar un compromiso de que ese niño va a cumplir (puesto que es un alumno más), con todos y cada uno de los requisitos que en esa escuela se pide, es decir: ¿te vamos a dar los libros? Pues como a todos los demás, ¿te vamos a dar de comer? Como a todos los demás, ahora tú tienes que traer la bolsa para la merienda como todos los demás y te las tienes que llevar a casa los viernes y la tienes que traer lavada como todos los demás, ¿hablas finlandés? No ¿hablas inglés? Bueno, tienes un pase, ¿no hablas ni finlandés ni inglés? Un mes a un aula tú y tus padres y te vamos a enseñar finlandés, y cuando nosotros consideremos oportuno que te metas en las clases y te integres, entonces si te vas a integrar porque todos te van a entender, todos te van a ver como un igual y ahora tú nos cuentas lo que tú quieras, de tu cultura
Entrevistadora 2	Ya pero ¿esto estamos hablando de una escuela intercultural o una escuela finlandesa?
Entrevistada 3	No, pero si luego hay interculturalidad, pero para que haya interculturalidad tiene que haber un respeto, y el respeto pasa porque no haya rechazo, si ese niño entra en la clase como un marciano verde, yo lo rechazo ¿sabes?
Entrevistadora 2	Digamos que pasa primero, primero hay que...
Entrevistada 3	En ningún caso, y creo que no me equivoco, se les intenta adoctrinar, ni aleccionar, ni modificar... ¡para nada!, él va a salir de la escuela y si quiere ir con el turbante a la escuela se lo va a poner ¡claro!, ahora, tienes que como mínimo poder entenderte en la clase, no que cuántos niños hay que han llegado a la escuela (ahora ya no tanto) y no sabían emitir sonidos comprensibles, ya no te digo hablar un idioma, que no sabían... a nosotros se nos han dado casos de preguntar a una madre cuántos años tiene su niño y cogerle la maestra y decir "abre la boca" y por los dientes tener que averiguar la edad del muchacho... eso no es de recibo. No para nosotros, para el niño. Yo me pongo como madre, me mandan a China, y tengo que mandar a mis hijos pequeñito y meterlos en una clase con chinos y yo me aterrorizaría, primero quiero que ese niño pueda comunicarse con el resto de los niños.
Entrevistador 1	Que no sea un marginado siempre
Entrevistadora 2	¿El papel de la lengua en esto de la interculturalidad?
Entrevistada 1	Es fundamental, es lo primero, y aquí es lo que tu decías, se hacen aulas de inmersión, en el [no se entiende] hay unas cuantas, es un aula de inmersión que ayuda un poco, pero ese niño no termina de aprender español, para

	comunicarse, sólo para comunicarse... ¿cuántas horas estaban al día?
Entrevistada 2	Que luego ya la ley nos dice: no se puede salir en clases de educación física, ni de plástica... luego eso a la hora de organizar un centro con los horarios de los profesionales es imposible, ¿cómo conjugas tú ese niño que no sabe nada?... no lo puedes sacar de esta hora, porque está compartiendo en educación física, ¿cuánto tiempo va a estar fuera del aula? ¿Dos horas a la semana? Perdón pero eso no vale.
Entrevistadora 2	Ahí estamos respondiendo a la segunda pregunta ¿cuál sería ese modelo que desarrollamos los centros?
Entrevistador 1	¿Qué solución darías en la línea de Finlandia que fuese adaptable aquí?
Entrevistada 1	En Talayuela se hace Un aula de inmersión, y además si se les lleva a parte porque una amiga mía los lleva. Y tienes permiso de inspección además para hacerlo.
Entrevistada 2	Tenemos que pasar una serie de requisitos para hacer esas cosas, que yo por ejemplo ayer, aula de 2º de secundaria, y de repente entro en la clase y me encuentro con una niña más árabe, con su pañuelito puesto en la cabeza, con sus gafitas, a mí nadie me había avisado de que esa niña iba a entrar en la clase ¿Porqué? Porque hay que escolarizar sí o sí, vamos a ver cómo hay que escolarizar... no podemos: es que acaba de llegar, pum... vamos a ver cómo hay que escolarizar, y no es culpa de los centro ¿eh? Es culpa de que la Ley dice que hay que escolarizar y que si al tercer día no se ha escolarizado, viene la guarda civil y los padres se mueren claro.
Entrevistador 1	Bueno, pero pueden estar escolarizados pero no en la clase común de momento
Entrevistada 3	Exactamente
Entrevistada 1	Pero tenemos que tener entonces los recursos para hacerlo, se pueden tener muy buenas ideas, pero tenemos las manos atadas
Entrevistadora 2	¿La realidad cuál es? Por ejemplo, vosotros estáis trabajando en tres centros diferentes, en cada centro ¿qué echáis de menos para poder hacerlo bien?
Entrevistada 1	Yo es que por ejemplo, sí que es cierto que los problemas de los que estamos hablando de los niños que llegan sin saber idiomas hace años que en mi centro no viene pasando, y menos ahora como están las cosas, es decir, ahora los niños de mi centro tienen ese problema en tres años porque viene de casa y en casa no hablan castellano y entonces los niños de tres añitos vienen sin saber, pero igual que hay muchos niños españoles que vienen con un montón de problemas o con tres palabras, entonces el primer trimestre es duro para todos, pero es una inmersión lingüística para todos los niños que están a tu lado, y entonces no surge más problema que el normal con la compra de libros de texto, o con la hora de tener reuniones con los padres o con el material escolar que eso intentamos solucionarlo como podemos en mi centro, pero ya no es el problema que había durante mucho tiempo de que llega un niño a 6º o 5º de repente y encima te está un mes porque luego llega el problema de que en mi centro por ejemplo los padres se van a trabajar temporadas a Murcia... pero ya la familia si permanece, tienen ahí su domicilio. Es que antes cogía el padre y que se iba a Murcia Un mes, ¡pues con todos los niños a Murcia!, nos venían niños a los colegios que no nos daban tiempo a que llegasen los papeles de un sitios a otro, yo creo que ahora es mucho más normal
Entrevistada 2	Sí, yo creo que no hay el volumen de inmigración
Entrevistador 1	Está claro que ha bajado
Entrevistada 3	Ha bajado muchísimo, y luego que el que viene a [no se entiende] familiar, que viene el primo... ya vienen mentalizados de qué es lo que se va a encontrar... ya no es lo que hace veinte años.
Entrevistador 1	Es posible que eso ya no vuelva a ser, entonces podemos construir para lo que hay.

Entrevistada	Entonces sí se podrá hablar de interculturalidad, entonces sí estaremos conviviendo todos juntos, pero entonces era una cosa de paso.
Entrevistadora 2	Digamos que hemos, entre comillas, confundido educación intercultural con atender a estos niños que llegaban por un mes, y que es muy difícil por el idioma, porque se quedaban un mes, no hay estabilidad.
Entrevistada	Porque lo que yo decía, un padre firma un compromiso, y tu eres su papá y tienes que venir a las reuniones una vez al trimestre como mínimo y si yo le llamo por teléfono usted o me entiende o me entiende, Es que no me entiende, "no entiendo, no entiendo profesora yo no pronuncio así, ¡no entiendo!" Me entienden perfectamente, no te quieren entender muchas veces, porque es lo que nos hacen pensar, entonces te crean una sensación de...
Entrevistador 1	De incomunicación, imposibilidad de acceder
Entrevistada 3	¡Exacto! Y ahora hay otro problema bajo mi punto de vista y es que hemos entrado tantísimos precedente negativos para nosotros, que son los <i>reyes del mambo</i> , y si encima tienen la buena o la mala suerte de ser altos, guapos, morenos...
Entrevistador 1	Reyes del mambo por lo del paro...
Entrevistada 1	¡Claro! A ellos les dan los libros, les dan todo, los pisos, la seguridad social... ¡todo! No quiero parecer lo que no soy, porque yo soy la primera que si tengo ropa se la doy si me tengo que...
Entrevistada 2	Mira ahora me estoy acordando, os voy a contar un caso, nosotros tenemos un despacho de abogados, entonces nos pidió el instituto [no se entiende] que están haciendo módulos de secretariado que si podíamos tener a una niña marroquí de prácticas, y bueno era un encanto pero estaba muy arraigada por sus raíces y sus padres, era verano y la chica tenía unas ganas de conocer la piscina, su padre le tenía prohibido ponerse en bañador o bikini, fue el cumpleaños de la secretaria y le compró un jersey, no tenía dinero, y le compró un jersey, lo vio el padre y dijo que era muy transparente, le compró otra camiseta para que se pusiera una y luego otra... Y al final en secreto la llevamos a la piscina, le regalamos una toalla y le dejamos un bañador, tuvo problemas pero se lo pasó... y la cara de felicidad esa no se la quita nadie. La familias... tanto por nuestra parte como por la de ellos
Entrevistadora 2	Y otra cosa, que además esa chica fue receptiva, pero hay algunas que como lo que dicen sus padres es eso realmente rechazan el poder disfrutar de una piscina, yo creo que es la mayoría, que ese caso realmente tampoco es tan normal y por eso es tan difícil porque en el fondo a veces se siente que queremos transmitir nuestra cultura porque estamos convencidos de que es la buena
Entrevistada 3	De todas formas no acabó las prácticas porque su madre tuvo otro bebe y se tuvo que quedar a cuidarlo porque su madre se fue a los espárragos de [no se entiende] y no era mayor de edad, esa niña podía tener 17 años, pero era a lo mejor la tercera de doce hermanos. De todas formas yo con este tema de ayudas, también nos planteamos a veces cosas, por ejemplo lo que hablábamos antes de las mezquitas, que aquí resulta que yo voy a Marruecos y vengo aquí y recibo dinero en mezquitas, ¡vale sí!, pero a mí eso me dice algo bueno de mi país, a mi eso no me parece que sea un menoscabo de nada ni que esté mereciendo ninguna represalia o que me pierdan el respeto por eso, o sea, al revés, debería ser al revés, eso no debería ser mi cruz debería ser "mira estoy abierto" es que no es una cosa rara que tenga un mezquita, faltaría más que un país donde tenemos libertad de culto y somos aconfesionales y laicos por definición podamos estar llenos de iglesias por todas partes, nos vayamos a llevar las manos a la cabeza porque se hagan mezquitas, ¡no!, es lo normal, ahora, otra cosas es que tú esa mezquita que se ha construido

	<p>con un dinero público y de todos los ciudadanos la utilices para hacer una apología de todo lo que va en contra de tus derechos institucionales, entonces a mí ese es el punto en el que yo entraría, me parece mal pero no el hecho de que se construya una mezquita... faltaría más, cada uno que se reúna donde quiera, siempre que... claro, a mí no me importa que los niños de mi colegio hablen marroquí, bueno pues en mi clase no se habla marroquí, yo no les digo a los niños que en el patio no se hable marroquí, faltaría más, si lo que yo quiero es que se comuniquen como sea, ahora, si yo me entero que lo que están diciendo en marroquí es faltar al respeto a este, al otro... entonces si me voy a molestar, pero no porque lo estén diciendo en marroquí sino porque están faltando al respeto. Que deberíamos ver un modo más natural y me incluyo, que hay veces que tengo que recapacitar, y es que soy la primera que lo estoy viendo como algo excepcional o como algo que no debería ser ¿Que voy a transmitir yo a los niños si lo estoy viendo como algo raro?</p>
Entrevistadora 2	<p>Y tampoco lo que decíais, el tema de que esas ideas nos las transmiten las ayudas y las políticas, que son las que al final condicionan lo que hacemos, si tenemos x dinero o si tenemos tal profesional que es para esto pues que a lo mejor el error de partida o esa política de concederles todo pues ...</p>
Entrevistada 1	<p>Pero es que ellos hacen los mismo, a mí me ha venido una compañera de Educación Física muy sorprendida porque los niños entraban del patio, venían de Educación Física, llovía, tenían barro en los pies y la profesora antes de entrar en el edificio decía "venga, vamos a taconear un poco para quitarnos el barro de los zapatos" y dos niños marroquíes de los mayores se han negado a hacerlo porque eso era flamenco baile español.</p>
Entrevistada 3	<p>A mí los mayores dicen que son del Barça para llevar la contraria.</p>
Entrevistador 1	<p>Pero bueno, ¿por qué?, ¿por qué no son del Madrid o qué?</p>
Entrevistada 1	<p>Claro, porque como el Barça no quiere ser de España</p>
Entrevistada 2	<p>Yo soy del Atleti, yo entro en clase y a mí no se me ocurre meterme con los del Barça, no por nada, sino porque la inmensa mayoría de los que se meten conmigo son del Madrid evidentemente, pues yo entro hago chistes, y ellos dicen que eso nosotros somos del Barça, son distintos.</p>
Entrevistada 3	<p>A mí me ha llegado a pasar en un patio de estar unos niños peleándose e ir a mediar y decir "¿Qué pasa? ¿Qué ha pasado aquí?" "No, es que los moros"... bueno, ya paras la discusión y dices: "¡Vamos a ver!, ¿Cómo que los moros? Perdón, ¿te refieres a Mohamed?, pero él no es moro, el es igual que tú, español, él ha nacido en el hospital de Naval Moral, en el mismo hospital que has nacido tú", y ponerse Mohamed y decir: "yo no soy español, yo soy marroquí".</p>
Entrevistador 1	<p>Eso también es déficit cultural</p>
Entrevistada 1	<p>Pero es que la gente que viene es con un nivel cultural, que es lo que hablábamos antes...</p>
Entrevistador 1	<p>Y la tarea, de la relación intercultural en la escuela es también intentar que no se les ocurra decir eso.</p>
Entrevistada 2	<p>Son de familias con un nivel cultural bajísimo, los que vienen aquí son la mayoría de la zona sociocultural más deprimida de Marruecos, la diferencia entre ricos y pobres que hay en su país, y se creen que es exactamente igual entonces aquí porque tú te pongas dos trapos distintos a la semana ya tú eres rico y yo que me tengo que poner el que tengo ya yo soy pobre, [no se entiende] o x... claro es que es así, entonces eso va haciendo una pelota... los otros ven el asterisco de las notas, es que en primaria ya no se hace eso ¿no?</p>
Entrevistada 1	<p>Sí, pero cuando es necesario</p>
Entrevistada 2	<p>Estos niños que están en compensatoria por ejemplo, salen a clase de lengua, de matemáticas, de ciencias sociales, y ya. También depende un poco de la disponibilidad de horarios de los profesores, pero</p>

	fundamentalmente es en esas tres asignaturas, y en esas tres asignaturas el niño tiene una adaptación curricular que significa que trabaja por debajo del nivel normal, pero cuando llegan las notas ese niño si ha trabajado pues tiene el suficiente con el asterisco, pero tiene un suficiente
Entrevistada 1	Si bueno pero luego no titula
Entrevistada 2	En secundaria titulan eh?
Entrevistada 3	No, no, le dan una acreditación, pero no titula. Hay una diferencia entre la acreditación de haber cursado los años...
Entrevistada 1	Vale, tú luego explícale eso, porque claro no es que no titule, si lo de menos es que titule o no titule
Entrevistada 2	No, pero es que es importante porque en el momento en que se haga una adaptación curricular están perdiendo la oportunidad de tener luego su título de Educación Secundaria con todo lo que eso conlleva
Entrevistada 3	Independientemente de eso, yo a lo que voy es a la influencia que eso tiene en la clase, en el grupo.
Entrevistada 2	Porque a lo mejor no se lo han explicado
Entrevistada 1	Sí, sí se lo hemos explicado por activa, pasiva y reflexiva, lo que pasa es que ellos ven que estos niños de Marruecos no hacen nada
Entrevistador 1	Y sacan un 6 ó 7
Entrevistada 3	Efectivamente, y ellos algunos (no todos), se lo están sacando y luego no llegan al cinco, porque el nivel es más alto, porque la exigencia es mayor...
Entrevistador 1	Pero eso no deja de ser una medida tendente a reducir las diferencias, a integrarlos a intentar recuperarlos...
Entrevistada 2	¿Tú crees?
Entrevistador 1	A ver, supongo, sino ¿por qué se permite eso?, ¿con qué finalidad?
Entrevistada 1	Se hace por motivación, yo creo que eso se hace para que el niño realmente puedan ver que en [no se entiende]
Entrevistador 1	Pero con qué finalidad se hace eso? Yo no lo sabía, pero... suena a
Entrevistada 2	Pero no les están haciendo ningún favor, lo que estás haciendo es motivarles para que ellos... porque realmente dentro de lo que ellos están haciendo lo están haciendo bien, que han avanzado, que saben más que antes, eso sí es verdad, eso está bien, pero bueno si tú tiene una Adaptación Curricular...
Entrevistada 3	Pero es que lo que no se puede es... todos sabemos los que es la Educación Especial ¿no? Los niños con Necesidades Educativas Especiales, lo que no se puede es tratar a un niño con Necesidades Educativas Especiales, a un Síndrome de Down por ejemplo, profundo o no profundo igual que a un niño de estos ,porque estos niños son listos no , lo siguiente.
Entrevistada 1	Pero es que a los niños marroquíes de Compensatoria por ley, en teoría no se les puede hacer una Adaptación Curricular a no ser que hayan pasado anteriormente por una Evaluación Psicopedagógica que justifique que tienen un desfase curricular de más de dos años, y una vez se hace el Informe, la Adaptación Curricular, si vale, estos alumnos están perdidos, vamos a reforzarles para que ellos se sientan bien
Entrevistada 2	Efectivamente
Entrevistada 3	Entonces sí, pero no le estás haciendo ningún favor.
Entrevistada 1	Claro que no
Entrevistada 2	Lo que pasa es que los demás están confundidos, porque tú que te esfuerzas mucho para llegar al 6 y te cuesta puedes ir a un programa de Diversificación Curricular después, que no va a poder ir tu compañero porque tiene Adaptación Curricular y que por muy buena nota que tenga no va a poder entrar y tú tienes esa opción de repescar y volver a entrar ahí y de titular, que al fin y al cabo para cualquier trabajo vas a tener que tener tu título. A lo mejor es una cuestión de explicación.
Entrevistadora 2	Un alumno con una Adaptación Curricular puede titular, a no ser...
Entrevistada 1	Depende, depende, si la Adaptación Curricular implica un cambio o

	modificación en los nucleares, según como lo veas en contenidos mínimos no, no van a titular
Entrevistadora 2	Pero si se ha procurado que la Adaptación sea conducente al título sí puede
Entrevistada 1	Entonces será una Adaptación de acceso. Puede ser una adaptación no significativa, o incluso como se les hace a los alumnos con sobredotación intelectual, tú le haces una Adaptación Curricular de enriquecimiento como tú quieras, pero los nucleares los consiguen, pero en el momento en que tú estás haciendo una adaptación curricular que estás sacrificando una parte del Curriculum que en ese caso es nuclear, y en el momento que haces eso, vale van a acreditar, tú estuviste aquí los años que tienes que estar...
Entrevistadora 2	¿Y quién toma esa decisión?
Entrevistada 1	El Equipo Psicopedagógico.
Entrevistadora 2	Entonces ¿qué es lo que está faltando en los profesionales que hacen ese trabajo?
Entrevistada 2	No está faltando nada, ellos hacen lo que tienen que hacer, la cuestión es que... dos niños un españolito y un marroquí (que no es marroquí, que es español porque ha nacido aquí pero es de familia marroquí) entran a la vez en tres años, CI de éste 110, CI de éste 110, pero en el camino este niño en casa tiene una motivación.
Entrevistador 1	Tiene materiales etc...
Entrevistada 2	Y este niño no, ¿qué pasa? Que va acumulando déficit que llega un momento que tiene unas lagunas que hacen que esos dos años de desfase que dice la ley que tiene que tener para que....
Entrevistadora 2	Entonces se les está tratando a los inmigrantes como alumnos de compensatoria o como alumnos de Necesidades Educativas Especiales cuando realmente por definición que no lo son.
Entrevistada 2	Pero es que en las mismas condiciones entra un niño de tres años en una familiar hijo de... y un niño de tres años y del barrio bajo de... exactamente lo mismo, sin embargo a la hora de recibir compensatoria, del grupo marroquí recibe compensatoria porque tiene un desfase de dos, porque el profesor está nombrado para...
Entrevistada 3	Claro pero es que a lo mejor por definición tendríamos que plantearnos que es lo que estamos haciendo de compensatoria, porque si lo que estamos haciendo de compensatoria no está compensando, a lo mejor realmente es porque el problema está en lo que dices tú, en que los padres, el entorno familiar no es el adecuado, los niños no tienen libros españoles, faltan materiales, entonces a lo mejor la compensación habría que hacerla ahí.
Entrevistada 2	¿Más?
Entrevistada 3	Yo por ejemplo a mi cole vamos un poco por esa línea y lo que se hacen son cosas como los niños tienen beca, a los niños que tienen beca se les dan (a todos los niños del colegio prácticamente) lengua, matemáticas y conocimiento del medio, la familia tienen que aportar libros de plástica de música, de... claro, ¿qué está pasando? Que los niños marroquíes como ya tenían los libros de beca pues no compraban los otros, intentando compensar en el sentido de que nosotros a los padres de estas familias marroquíes y españolas ¿eh? Que también hay familias españolas que no pueden, desde el centro lo que hicimos es una especie de depósito y dejamos un préstamo, les compramos los libros y les ofrecemos la oportunidad de pagarlos como un negocio con un contrato que tenemos establecido, y eso nos vale para los libros y para el material escolar, de forma que hay padres que nos pagan cinco euros al mes, hay padres que nos pagana veinte y hay padres que nos pagan lo que pueden... hasta ahora nadie ha dejado de pagarnos pero todos los niños están llevando desde Educación Infantil el material todo entero y los libros de todas las áreas porque si no luego pasa que el compañero de música se desmotiva porque

	<p>el de matemáticas viene y tienen su libro y porque en mi asignatura... ¿qué es menos importante? Porque estos niños no tienen y llega una evaluación y dice: "no, pues si este niño se porta muy bien" " pues conmigo ¡nada! Claro porque si no trae la flauta..." bueno estamos intentando compensar ahí un poco. Luego se van descatalogando libros de la biblioteca, sabemos que el niño no tiene libros de español en casa, ¡no leen! Entonces los libros que se descatalogan se los vamos regalando a esas familias que los niños nos lo solicitan, los padres saben que pueden venir para que en su casa por lo menos sepan que pueden tener libros para leer en verano, ¿ estamos solucionando? no, pero que realmente nosotros hemos llegado al convencimiento de que el hecho de que la profesora de Audición y Lenguaje venga y le dedique dos horas a la semana a vocabulario y tal, realmente no se está compensando por mucho que se llame de compensatoria, viene a cubrir el expediente y es lo que me amarga a mí de la Educación Especial al final, que es un trámite, que tú lo haces por vocación pero que lo que estás haciendo es el <i>paripé</i> porque la ley dice que tenemos que ser todos iguales y para eso se han puesto unas cosas que muchas veces no son efectivas y están costando un dineral, cuando realmente si tenían el mismo el CI, si tenían el mismo tal... esas cosas en unos años tienen que estar igual con lo que no estamos compensando</p>
Entrevistada 2	La compensatoria desde luego no es la palabra que define a lo que se está haciendo ahora mismo
Entrevistada 1	No, se están dando unos recursos
Entrevistada 2	Se está tapando un parche
Entrevistado 2	Y ahora con los recortes más todavía, ahora mucho peor. No, es que ya en mi colegio directamente ni profesor de compensatoria, este año os apañáis con lo que hay.
Entrevistada 1	Y en el instituto el de compensatoria, en una clase en una hora tiene 18 chavales desde 12 años hasta 16 ó17, marroquíes, jeso es una bomba!, porque el chaval que hay tiene un talante conciliador pero cuando no se tiraban de los pelos... Luego no mezclas a los chicos y chicas,
Entrevistada 3	Es que en secundaria los problemas son ya más...
Entrevistador 1	¿Y eso es así realmente? , pero ¿están en la misma clase no? Solo que separados, no sentados juntos, ¿ o cómo? Porque no hay aulas de niños y niñas
Entrevistada 3	Las propias niñas dicen: "por favor, no me pongas al lado"
Entrevistada 2	Pero es que los niños las vigilan y luego se lo cuentan a sus padres y si ellas expresan alguna opinión en clase luego ellos van a casa lo dicen y luego los padres les <i>zurran</i> , pero hasta el extremo de que nosotros tenemos un profesor de árabe que va todos los jueves, (no sé para qué, pero va todos los jueves una hora me parece), y te reúne al grupo de ... solamente hay chicos,
Entrevistadora 2	El profesor de árabe se supone que sólo es una manera para fomentar ...
Entrevistado 2	Para que no pierdan su cultura
Entrevistado 2	Nos está pareciendo en el caso de mi colegio hasta contraproducente
Entrevistada 3	Es que es contraproducente,
Entrevistado 2	En el momento en el que me mandó el Ministerio de Educación la solicitud para que lo comentara con el Consejo Escolar, se lo dije al mediador intercultural, que tenemos un mediador intercultural, en el momento en el que le dije "vamos a autorizar al Consejo Escolar dos clases semanales de árabe y tal", frunció el ceño como diciendo "madre mía... en la tarea que llevo hecha aquí los dos años de mediación me lo va a tirar por tierra el que venga", porque viene un maestro especial del reino de Marruecos, tú no sabes allí la metodología que va a usar, lo que va a dar, te dice vamos a dar el [no se entiende] vamos a escribir, vamos a hacer escritura árabe, lectura árabe para que no pierdan la cultura pero claro... se han apuntado 35

	niños en dos grupos, de 4 a 6 los miércoles y claro... había niños que estaban ya integrándose en grupos españoles que venían a las actividades formativa (que ellos no tienen ordenador, para ellos ¡es una novedad!) Y tenían un porcentaje bastante alto de niños apuntados en plástica y manualidades, en inglés por la tarde y en informática y entonces todas las actividades del miércoles se nos han venido abajo porque la inmensa mayoría de los niños eran marroquíes y al ir ... se han apuntado todos.
Entrevistada 1	Es como si yo estoy en Francia y de repente me sale una clase en español, pues... y mis hijos igual
Entrevistado 2	Las niñas aquí sí iban, eso es en secundaria, en primaria es diferente
Entrevistador 1	¡Ah! es en secundaria
Entrevistado 2	Cuando yo estaba en Plasencia en [no se entiende], me decían: "yo la retiro que se me apaña, en el momento en que tienen la regla las retiramos de la escuela, con que sepa leer y escribir para rezar la biblia en el Culto y para que no les engañen con las cuentas con las sandías y los melones en el mercadillo y la ropa, no tienen que saber más"
Entrevistada 2	En el caso de los gitanos veo yo mucho más fácil la interculturalidad que en el caso de los marroquíes, porque convivimos hace siglos con ellos, y les vemos por la calle y todos sabemos quiénes son los gitanos
Entrevistador 1	Claro, ellos no renuncian a ser españoles.
Entrevistada 1	Ellos son españoles, se toman las uvas, cantan flamenco...
Entrevistador 1	Y hay infinidad de ejemplos de gitanos que son abogados, médicos,
Entrevistada 2	Que también tendremos marroquíes ¿eh? Que yo te digo que yo en mi colegio estoy viendo a niños marroquíes que son los mejores de sus promociones y niñas, varios casos en los que los mejores de las clases son niños marroquíes
Entrevistadora 2	Eso será cuestión de tiempo ¿no? La implantación de un modelo que realmente se pueda considerar...
Entrevistada 1	Y de que las familias puedan permitírselo
Entrevistado 2	La familia es fundamental
Entrevistada 3	Nosotros tenemos un niño que se graduó en el colegio y ahora está en segundo de carrera, es que vamos a ver, es como... yo me acuerdo que mi padre es extremeño y mi abuela era extremeña y mi abuela se fue a Madrid pues cuando terminó la guerra
Entrevistador 2	¿De dónde eran?
Entrevistada	Pues mi padre de Valencia del Ventoso y mi padre tenía 3 añitos y tiene 76, por lo que hace 73 que mi abuela se fue; mi abuela se murió el año pasado, o sea, se pasó bastante más de media vida y mi padre siempre le decía: "pero mamá de verdad, que has entrado en Madrid pero que Madrid no ha entrado en ti, que eres más de Valencia del Ventoso que los olivos", vale pues eso les pasa a esta gente, a mi abuela nadie le dijo que dejase de hacer gazpacho ... no, tú eres una persona y lo que es tuyo defiéndelo a muerte, pero estás en Madrid, vive como una madrileña "haz lo que puedes, haz lo que vieres" sin renunciar a lo tuyo, y esta gente los que tienen la suerte de tener unos padres con la mentalidad lo suficientemente abierta para dejarles hacerlo, esos nos van a dar... bueno porque además son más disciplinados que nosotros, tienen mucho temor a dios, que es algo que los cristianos hemos perdido completamente.
Entrevistador 1	Eso es una fuerza de ellos y de ellas. Porque muchas veces te dicen: "mi religión no me lo permite"
Entrevistada 2	Esta mañana, como me ha traído mi marido porque no tengo el coche pues se ha pasado la carretera del instituto y justo cuando hemos dado la vuelta he visto pasar yo una niña marroquí y le he comentado yo a mi marido: "madre mía, hay en el instituto 4 ó 5 niñas marroquíes espectaculares, o sea, con unos cuerpos, con unos andares, unos <i>estilazos</i> ... espectaculares", pues seguimos andando y digo "mira esa, esa es marroquí, guapísima, alta,

	<p>delgada.. "y me ha dicho: "¡madre mía ,pues es verdad! Y es verdad, vista desde atrás andando... me parece que esa niña ha repetido un par de años quizá, o sea que tendría por poco casi que estar en la universidad y dice mi marido: "pues si la veo parece una universitaria... pues sí".</p> <p>Yo tengo dos niñas en bilingüe, que son las mejores de la clase. Chicos no puedo decir lo mismo, porque los chicos llega un momento en que son los <i>dueños del cotarro</i> y ya empiezan a cortarse el pelo y a ponerse gafas de aviador... y ya lo tenemos todo hecho, como sé que voy a cobrar el paro... pero las niñas de las que hay en el instituto...</p>
Entrevistada 2	Hay niños de sobresalientes y muchos, y niños muy trabajadores
Entrevistada 3	Hay dos que dicen: "si yo estudio medicina ¿puedo ponerme el pañuelo?, y yo les digo: "claro cariño ¿por qué no? ¿No me pongo yo cinturón? ¿O un pircing?" Pero no la van a dejar, pero no su padre, ¡su hermano mayor!
Entrevistadora 2	Por eso digo que quizá todavía hace falta avanzar más generaciones, porque ...
Entrevistado 2	Y luego viene el problema de las generaciones estas intermedias, que ya no son de aquí ni son de allí
Entrevistada 1	Y no sienten los derechos reconocidos ni de aquí, ni de allí
Entrevistado 2	Ahí si nos vamos pareciendo como a Francia y llegará un momento que habrá estallido de violencia en las ciudades. Porque claro, los chavales sostienen una cultura... quieras que no la gente en el fondo todos tienen un componente de prevención al diferente y más si es pobre, porque si eres moro de Arabia Saudí que viene a Marbella en un yate y das propinas de 500 euros al casino de Marbella, pues eso no es problema, el problema es normalmente el pobre.
Entrevistada 1	No , hablamos de los que están en el tabaco o en frambuesa
Entrevistado 2	Es la gente pobre y entonces tienen aunque hayan nacido aquí (que han nacido aquí), siguen con su cultura siguen con sus costumbres, entonces mismamente piensa cualquier supermercado, vas a trabajar: "Ono, ¡es que yo me quiero poner el pañuelo! "Pues no compañera pues no te puedo... es tontería si tú tienes tus derechos constitucionales pero yo soy el dueño, yo tengo que cuidar mis clientes, si veo que con todo el paro que hay en España estoy metiendo aquí empleadas marroquíes con pañuelo y resulta que tengo una lista de gente de Extremadura que está en su casa..."
Entrevistada 1	Pero eso pasa en todos sitios porque yo he estado en Marruecos y he estado en sitios en los que ha entrado mi marido porque yo no he podido entrar porque era mujer, o te tenías que cubrir la cabeza.
Entrevistado 2	Pero es que pasa... esas cosas hay que reconocerlas que pasan y entonces los muchachos que ni se <i>aculturán</i> a lo nuestro pero tampoco están <i>aculturado</i> a lo suyo, porque ya ellos van allí en verano y ya no los ven como los marroquíes, ellos ya son los españoles. Mi primo allí en Francia: "somos franceses aquí criados, hablamos francés de primera lengua y nos dicen los españoles"... Luis Ocañas que ganó un Tour le llamaban <i>el francés de cuenca</i> , era más francés que muchos franceses y le seguían considerando español, en cambio aquí no, aquí llegaba y era francés, "ya está aquí el francés", y allí es el español, pues a esto les pasa igual, ellos van allí en verano y dicen "ya están aquí los españoles", los ven españoles y aquí llevan toda la vida y no los vemos... y hay mucha gente que no los van a ver españoles nunca y va a llegar un momento en el que va a llegar un partido de la selección nacional de España, y bueno, eso basta con ser vasco o catalán, también te pitan el himno [...]
Entrevistadora 2	Buscamos es modificar en la medida de lo posible lo que un maestro, un profesional que va a trabajar en el ámbito educativo con alumno inmigrantes o no, de minorías culturales puede hacer para desarrollar un contexto intercultural, ¿qué echáis de menos vosotros en vuestra formación que ahora habéis necesitado?, o ¿qué proponéis usando una

	mirado retrospectivas, qué necesitabais saber, y qué habéis tenido que aprender vosotros de la experiencia?
Entrevistador 1	Es decir, ¿qué ignorabais que ahora ya sabéis?
Entrevistadora 2	Y que proponéis también para que nos anticipemos a todo esto que ya sabéis que va a pasar, porque lo estáis comentando pues que va a haber problemas, de las generaciones perdidas...está el tema que tienen con su lengua, ¿qué propuestas de cara al futuro...? porque igual en los maestros también pasa un poco esto, hay generaciones perdidas, que se encuentran con realidades que ahora mismo están sin preparar, que la Universidad también... no está el Curriculum preparado para formar, ¿cómo se forma al maestro y como el maestro tiene que formar al alumno? que luego es toda la escuela, que al final es un doble Curriculum ¿no?
Entrevistada 3	Es que yo no sé , porque aquí en este CPR yo estuve dos años trabajando como asesora del CPR y entonces, era cuando estaba la movida intercultural, sobre todo en Talayuela, me acuerdo en aquella época mareábamos la perdiz con las estadística, y era a ver qué colegio tenía más porcentaje de marroquíes, primero el colegio y después en un colegio a ver qué aula tenía más porcentaje de marroquíes, porque no sabíamos hacer otra cosa, de repente empezaron a entrar muchachos, y bueno pues yo aprendí que viendo los dientes se puede saber la edad, y ese tipo de cosas, que los padres les maltratan constantemente, y te das cuenta en la escuela y en el instituto, físicamente.
Entrevistado 2	Les pegaban, aquí en España no pegábamos
Entrevistador 1	No pegamos ahora, a mí de pequeño me pegaban en la escuela
Entrevistado 2	Y a mí también y la verdad no me traumático mucho
Entrevistada 3	"Algo harías", es lo que se decía, ahora no, ahora se van a comisaría y ya está
Entrevistada 1	Pues yo aprendí... voy a contar dos hechos y después os digo la conclusión que saqué: uno, el niño tenía ocho años, estaba en la clase de mi hijo, era un <i>bandarra</i> muy salao, muy buena persona, debe ser muy bueno no lo he vuelto a ver, pero un <i>bandarrina</i> y entonces un día ¿qué hizo? Rompió la ventana del cuarto de la limpieza, se le cruzaron los cables y rompió la ventana del cuarto de la limpieza y se coló , ni robó, ni nada de nada... alguien dio la voz de alarma: "que X ha roto la ventana del cuarto de la limpieza", fuimos al cuarto de la limpieza, sacamos a X y llamé al padre, y en el pasillo de la clase el niño se metió en una clase con la profesora, llegó el padre dijo que quería ver al niño, yo ignorante de mí llamé al niño y delante de mí le levantó en alto (un niño de ocho añitos...) separó las manos de la cabeza y le dio un golpe... ese niño se cayó, no perdió el sentido pero para haberle reventado los tímpanos para haberle reventado ... oyo vi aquello y me dieron ganas de llamar a los municipales, a la guardia civil y decir: "llevaros a este salvaje de aquí". Esa es una anécdota y la otra es que tuvimos una niña marroquí de Necesidades Educativas Especiales , plurideficiente muy profunda.
Entrevistada 2	Ese es otro de los problemas, que no lo hemos abordado, pero el caso de los niños, que si la Campana de Gauss no falla hay un dos por ciento que son con necesidades y no se contemplan, eso es un abismo legal
Entrevistada1	¿Muy profunda, profundísima, y a mí aquella niña desde el primer día que entró en el centro me enterneció, tanto es así que me entraban ganas de llevarla a mi casa, meterla en la bañera, yo le curaba las heridas todos los días, me llamaba "su madrina"
Entrevistado 2	A mí me quiere mucho , siempre que me ve por ahí me besa
Entrevistada 1	Me daba como pena tenerla en la clase porque no hacía nada, era como un <i>esqueletito</i> , nosotros nos la metíamos en el despacho y jugábamos con ella, hablábamos con ella ,le limpiábamos las heridas, en fin, aparte de que le daban ataques epilépticos.

Entrevistado 2	Le dieron dos
Entrevistada 3	Pues cuando esa niña llegó a Sexto el Equipo de Orientación estimó con muy buen criterio desde mi punto de vista que esa niña tenía que entrar en un centro específico, que esa niña no tenía, a parte de es que no cabía otra posibilidad, en casa no la sabían cuidar, la madre tenía otra chica que estaba embarazada de otra niña...
Entrevistado 2	Como el que tiene un perro o un gato, igual la tenían
Entrevistada 3	Luego el padre se dio un <i>mamporrazo</i> con el coche que llevaba el brazo... se quedó inválido. En fin, un papel... y ese padre dijo que esa niña no se movía de su casa, que la íbamos a cristianizar, yo menos mal que tengo a Joaquín de testigo: horas con el mediador, con el padre, con el Equipo de Orientación, sólo me faltó ponerme de rodillas y decir "por favor saca a esta niña de aquí", pues la ha sacado ... ¿pero cuántos años hace?
Entrevistada 1	Cinco
Entrevistada 2	Vale... por lo menos otros tres o dos años perdidos
Entrevistado 2	Y ahora ya está en Cáceres, ya se quedó en Cáceres
Entrevistada 3	Pero la madre era muy....
Entrevistada 1	La madre es un encanto de persona, o sea es lo más dulce, buena... ya va hablando... Otra anécdota: yo he llevado a una niña a su casa cuajadita de piojo porque el día antes le habíamos dicho que no viniera a clase, o se lavaba el pelo o que no venía a clase, pues al día siguiente vino a clase cuajadita de piojos y yo cogí a la niña y me la llevé a su casa, y me abrió la puerta su madre y me dijo que no podía lavarle el pelo a la niña hasta que no llegase el padre que estaba en las patatas en Murcia o... no sé dónde...
Entrevistada 2	A mí se rompió uno el brazo y fui con el mediador a su casa para decir a la madre: "yo me lo llevo al hospital en el coche pero necesito que tu lo sepas y me des tú autorización por si pasa algo por el camino y tal", y la madre si la veis llorar pobrecita mía y me decía :(a mí me lo traducía el mediador), ella me decía "mi marido está, /no sé donde me dijo que estaba haciendo la temporada) cuando venga y se entere de que mi hijo ha ido a un sitio y era mi hijo mayor el primogénito y no he ido con él me va a pegar, pero si no voy y dejo a mi hijo solo me va a pegar también", y dejo un bebé pequeñito que tenía con la vecina y dijo: "dispuestos a pegarme me voy con mi hijo", pero ella tenía claro que desde el momento en el que yo toque esa puerta se la había ganado
Entrevistada 1	Tienen una serie de... no entienden que su hija no es traductora, que si tú tienes que ir al hospital, en el hospital hay un traductor, que tu hija donde tiene que estar es el instituto, o en el colegio, no la utilices como traductora que tu hija si tu bebé pequeñito tiene que ir al hospital, tú eres la que tienes que estar con tu bebé pequeño en el hospital, no tu hija, hay determinadas cosas que... el padre delega, se va, el hermano mayor que tiene 18 años recién cumplidos, que bueno es mayor porque lo dice la ley pero nada más , entonces hay una serie de cosas que... y ahora ya doy mi conclusión: no hay teoría que valga.
Entrevistador 1	Pero cómo mejoramos a la gente de los centros educativos ante esos problemas
Entrevistadora 2	¿Qué tienen que saber?, ¿a qué tienen que estar abiertos?...
Entrevistada 1	Pues abiertos a todos, tú ahora me estás preguntando la interculturalidad, pero mañana puede venir una a decirme que detectas que en su casa la están maltratando... y ¿qué te tienen que dar eso también?, ¿esa formación en la facultad? o puede venir otro niña... quiero decir el problema es no cerrar se en banda, el estar abierto a todo, el preguntar donde esa cosa ya se haya planteado y el decir "bueno en realidad no sé nada y yo estoy aquí para aprender"
Entrevistada 3	¿Os voy a decir una cosa que creo que os puede ayudar un poquito, yo soy maestra y soy psicopedagoga, entonces en el instituto estoy como

	<p>psicopedagoga pero tengo los estudios de magisterio y ejercí durante 20 años de magisterio. Los maestros, salvo muy contadas excepciones, son MAESTROS con mayúscula, entonces a un maestro con mayúscula le da lo mismo que venga una niña marroquí, que venga una niña maltratada, él le va dar las vueltas, si él no puede se lo va a decir a la directora, se lo va a decir al compañero, va a llamar al padre...le va a dar las vueltas para intentar solucionar el asunto, con o sin teoría, si no la tiene la va a buscar, si hay que ir a Servicios Sociales se va a ir a Servicios Sociales, si hay que acudir al PT acude al PT...</p>
Entrevistada 1	<p>El que tiene esa vocación y realmente le gusta, luego está la otra parte que también los hay y son los menos que a esos les va a dar igual que venga el niño marroquí, que venga no sé quien porque igualmente van a pasar...</p>
Entrevistada 2	<p>Bajo mi punto de vista la solución a todo este tema está en las familias, pero cuando se llega a secundaria, que surgen problemas de disciplina, en secundaria en instituto que son unos 40 casi 50, somos cinco maestros, y voy a poner entre quince y veinte docentes, el resto son licenciados en matemáticas, en física... a esa gente esos posgrados de secundaria... que van a trabajar con personas, que no trabajan con formulas químicas.</p>
Entrevistada 3	<p>No, y magisterio tiene un problema gordo para mi punto de vista, que las personas que estamos en magisterio estamos muy pocas por vocación, el problema de magisterio es que es una carrera muy accesible, es decir, cualquiera con una nota muy mediocre puede ir a magisterio y mucha gente va a magisterio porque necesita un título medio para presentarse a una oposición, y hay muy poca gente a la que le guste, y luego hay muchos que ya han terminado tampoco tienen muchas opciones si no te salen la oposición de esto o de lo otro y al final acabas trabajando como maestro, y yo creo que si somos ... claro es que hay cosas que no se pueden decir, yo puedo ir al médico y puedo decir si es mal médico o buen médico, es mi criterio pero un maestro nadie se lo plantea, es que para mí es el trabajo más importante del mundo, respeto mucho a todos los demás pero para mí es el trabajo más importante del mundo y con esa sensación me levanto todos los días y voy a trabajar todos los días pero pienso que no se valora, pero es que no lo valoramos nosotros, es que nosotros somos los primeros que no lo valoramos, ahora mismo si magisterio fuera una carrera que te exigieran un 9 para entrar...</p>
Entrevistador 1	<p>Como pasa en Finlandia que entran por expediente.</p>
Entrevistada 1	<p>Pues ¿qué pasaría?, entraría sólo la gente por vocación. Mis padres un sufrimiento, yo tenía un 8 con no sé cuánto, y mis padres, yo los comprendo, mis padres un sofocón porque yo hiciera magisterio, no entendían...</p>
Entrevistador 1	<p>Es que van al mismo sitio que aquella señora que dice: "yo sé que mi hija es [...] Pero por lo menos para maestra..."</p>
Entrevistada 2	<p>Pero a mí eso me da igual, yo creo que puede ser un mal médico o un buen médico, ¿por qué esta carrera que se supone que debería ser muy importante somos...? [...] Pero si al que luego le guste y quiera hacerlo si no sabe ¡va a averiguarlo como sea!</p>
Entrevistada 1	<p>Eso para vosotros no es algo que...</p>
Entrevistador 1	<p>No, no, no, ¡qué va!... muy interesante, es decir, apertura total a las miles de hipótesis que te tienes tú que saber plantear las preguntas y las respuestas...</p>
Entrevistadora 1	<p>No, es que cuando viene un chico de prácticas igual que cuando viene un compañero, según viene y hablas con él una hora ya sabes si te va a resolver la papeleta o se va de tu despacho y dices tú: "buh pobres niños"</p>
Entrevistador 1	<p>Nosotros les podemos decir de lo que estamos aprendiendo de vosotros que la raíz familiar, el apego religioso paterno es transcendental y que tienes que ir preparado contra eso, pues ya es ¿sabes? No es que : "yo sí,</p>

	porque yo les voy a comprender y les voy a leer la [no se entiende] Y les voy a decir que estoy muy cercano a ellos y somos amiguitos", ino, no! , pero tú tienes que tener apertura que es muy difícil.
Entrevistada 2	Y no frustrarte,... eso sí pero no es así sólo en el aspecto de los inmigrantes, porque yo oigo a mis compañeros y yo soy madre, que claro, muchas veces me dan ganas de decir... porque luego es verdad que un porcentaje altísimo de compañeros son solteros, cada vez más yo creo, entonces no saben lo que duele, y el padre que no es un pesado es un [no se entiende], el que no tiene ni idea, el que no es un listo, el que no viene, el que no que se ha creído, el que no...
Entrevistadora 2	¿Estamos hablando de secundaria?
Entrevistada 3	Estamos hablando de secundaria y también un poco de primaria, pero más de secundaria
Entrevistadora 2	Es quizá la parte humana...
Entrevistada 1	¡Claro! Es que vas a trabajar con personas, y tienes que saber que un adolescente es una hormona andante y que las hormonas andantes son incongruentes y que...
Entrevistada 2	Pero también te pasan con compañeros de primaria que tu trabajas y estas con los [no se entiende] He visto a compañeros decir "pero vamos a ver, pero si estos niños son..." dan a entender que son de pueblo, sus padres son gente de campo y ellos no van a ser nada más.
Entrevistada 2	Que luego esto es general, porque si no <i>apaga y vámonos</i>
Entrevistada 1	Imposible, imposible, que llegan y dicen "pero cuéntame que hago yo con ese", pero vamos a ver, "¿Qué haces tú? Pues búscate la vida , pero tienes que trabajar con él, tienes que saber que no somos dioses", que yo tengo un 1º de bachillerato con 38, que me frustra minuto a minuto, ¿por qué ? porque son 38, hay 7 de diversificación, hay no sé cuántos de bilingüe que tienen un nivel que te mueres y me frustra minuto a minuto, después de 27 años de carrera, pero tendré que superarlo y si a éste le puedo ayudar hasta aquí pues hasta aquí, y si este tiene que perder un poquito para que yo pueda ayudar a éste, jeso es la vida! y yo tengo que pagar más porque mi marido gana más... pues ya está, eso no lo entienden.
Entrevistador 1	Bueno, eso lo tienen que entender, ¿más cosas que tienen que aprender los jóvenes profesores, que les digáis vosotros que ya sabéis?
Entrevistadora 2	Necesidades que veáis cómo llegar, o qué necesitarían saber esto, o entender esto, lo que tú has dicho ahora es que no entienden, vale ya sabemos que el entender es más una actitud que un conocimiento que tú le puedas poner
Entrevistador 1	Sí, en general de lo que están hablando es más de actitud que de teoría, está clarísimo, pero es que la actitud es importante, es una actitud de apertura para integrar en la medida que puedas.
Entrevistada 2	De teoría por ejemplo, incluso en esta conversación que estamos teniendo aquí, pululan muchas leyendas urbanas, o sea, el pañuelo de las niñas, rezar cinco veces al día, yo eso lo pregunto, una de las primeras cosas que hago cuando entro en las aulas con estos <i>grandones</i> ya: el Ramadán, "¿qué has comido?, ¿no tienes hambre corazón mío?" "No, he comido bien", porque tiene que rezar, yo les digo: "vamos a ver, explícamelo, ¿tú rezas 5 veces al día?" "Sí", "¿Cuándo? Si aquí te pasas el día y yo no te veo"... todas esas cosas que llegan a ser leyendas urbanas pues probablemente sería oportuno conocerlas, conocer en profundidad, no tener ideas idóneas
Entrevistada 3	Y para primaria también sería importante el tema de la fonética, a mi por ejemplo me sorprendió mucho después de trabajar con los primeros niños marroquíes que vinieron el tema de que ellos en su fonética no tenían la e, yo insistía muchísimo... y claro eso es una dificultad que nosotros no vemos, luego ya con el tiempo te das cuenta y ves que es algo que

	realmente si tú lo hubieras sabido no habrías machacado al pobre... pero si es que ese sonido en su idioma no existe.
Entrevistada 1	Eso es, conocer un poco más su cultura para poder conocerlos un poco mejor y no prejuiciar determinadas cosas que nos llevan luego a posturas quizá radicales
Entrevistada 2	Que hay que coordinarse, para trabajar con estos niños es muy importante la coordinación entre compañeros sobre todo cuando el tema de la compensatoria no funciona, no es lo que debería ser, es muy importante que si el niño va a pasar dos horas solo con una especialista o con una persona se aprovechen y se optimicen, es decir, que si yo en clase voy a estar viendo en conocimiento del medio los animales pues si ese niño está con la persona de compensatoria dos horas y va a aprender vocabulario general, bueno pues céntrate un poco en los animales para que el niño no esté tan perdido en mi clase porque si cada uno vamos por nuestro... tú estás trabajando por campos semánticos y yo le estoy enseñando a escribir con un método fonético y tú estás usando uno silábico...y el PT utiliza una pauta de cuadros mientras que el otro lo está utilizando de rayas, para unos niños que encima vienen escribiendo de izquierda a derecha, los que han estado escolarizados... pues ese tema para mí... perdemos mucho tiempo en ese tipo de cosas
Entrevistada 3	Además su aprendizaje es absolutamente contraproducente, lanzamos distintos mensajes.
Entrevistada 1	Claro, sería dedicar una hora, de ponernos y decir "venga vamos a ver ,este niño..." no "yo como soy el especialista compensatoria y soy el que más sabe de esto, yo soy el especialista de ... y soy el que más sé de..."y nos pensamos que somos los que más sabemos de nuestras cosas y como yo sé pues no me vas a venir tú a decir qué tengo que hacer y encima además como perciba al otros como una amenaza que tiene una ideas tal... me voy a centrar más en lo mío, entonces que tú estás utilizando las rayas: "cuadros, yo cuadros que llevo años utilizando cuadros", en vez de decir: vamos a ver qué podemos hacer, que somos así, y eso hay que ser mucho más abierto, ¡qué es que estamos jugando con el futuro de una persona!, ¡qué no es una tontería de yo tengo razón o tú tienes razón, que este niño probablemente este sea su única oportunidad de evolucionar o de llegar hasta algo mejor o de salir de ese círculo del que viene de la pobreza!, de todas esas cosas, que a lo mejor soy su única oportunidad, ¿por qué no lo veo así? Si yo creo y tengo la certeza de que lo soy , si yo pudiera convencer a esos alumnos de que ellos son lo más importante, de que de ellos depende el futuro de una persona y lo valorasen a lo mejor les daba igual utilizar una raya o un cuadro.
Entrevistado 2	Ha dicho Julia una palabra que es clave en el tema de los inmigrantes porque como dije antes los inmigrantes que plantean problemas de integración son los inmigrantes pobres, los inmigrantes ricos, un alemán que viene a pasarse su jubilación a la Costa del Sol ese no da problemas, ni la inmigración inglesa en Málaga en la Costa del Sol tampoco da problema, es la pobreza, y también tenemos que ir de la mano la Consejería de Educación con la de Bienestar Social porque quieras que no hay dificultades, yo me pongo en el lugar de estos niños que les reñimos " que no me trae la flauta que no me trae ... "claro que las becas que dan no llevan para todo, sabemos el precio que tienen los libros, lo que ha hecho Julita de darle los libros también lo hemos hecho nosotros pero lo tenemos que hacer ya con el curso bien empezado cuando ya han pasado 15 días porque luego son muy pícaros, son muy listos, y se pasan las ideas, "oye no le compres que luego te lo van a dar en el colegio y lo vas a pagar a plazos", no puedes hacerlo desde el primer día. Claro, también con dolor de corazón porque hay gente que está en circunstancias muy malas españoles o extranjeros, o argentino o incluso marroquíes que se han esforzado y han

	<p>pagado los libros y a otros estás haciendo como un privilegio en el tema ese, pero había que insistir,... para el tema este yo me pongo en el lugar de ellos: "¿por qué este niño no ha trae la flauta, por qué no ha comprado el libro", claro para nosotros 20 euros no es nada, pero para ellos es una fortuna, aunque luego tengan un móvil bueno y se gasten dinero en ir al bar a ver los partidos de Madrid, el Barça o el Atlético de Madrid, entonces si se diera una buena política compensatoria en becas, para comprar material de acceso al Curriculum que no tengamos nosotros que andar con el tema este...</p>
Entrevistada 2	<p>¿Pero tú piensas que a la Junta le importa? Yo tengo un mosqueo con el tema... ahora estamos con lo de la Prueba de Diagnóstico, a la Junta se le ha ocurrido la feliz idea hace dos años de que como somos muy modernos y tenemos ordenadores en los colegios, vamos a rellenar los cuestionarios online, ¡vale!, nosotros el año pasado, ¿os acordáis de aquella clase que os dije que tenía 70% de alumnos marroquíes?, vale pues esa clase era mi 4º del año pasado, ahora tú llama a las familias marroquíes y diles que tienen que rellenar los papás los cuestionarios, pues como te pillas con buena voluntad coges o de tu dinero, de tu presupuesto contratas a un traductor y te viene el traductor y vienes con los padres y a los padres se los traduces, pero vamos a ver, somos muy <i>guays</i> y es estupendo, ¿pero esto es operativo? Déjame unos cuantos de papeles de los de toda la vida ¿sabes? Vale ¿que se ahorran papel? Claro que sí, ¡pero nos estás dando unos problemas horribles! A mí se me acaba el plazo mañana para entregarlos y tengo cinco padres que me han rellenado las encuestas y el resto no los han rellenado y lo que no voy a hacer es gastarme 60 euros en un traductor si yo no sé luego ni cómo meterlo en mis cuentas, ni tengo porque pagarlos, porque la Junta se ahorre esos folios me los gasto yo ¿en arreglo a qué? Porque nos estamos preocupando si luego realmente, es que es absurdo...</p>
Entrevistador 1	<p>Joaquín, la duda mía es que tú dices que es la pobreza, yo creo que es la pobreza como soporte de la incultura</p>
Entrevistado 2	<p>¡Exactamente! la incultura como generadora, por eso digo que ayudaría mucho en la integración la educación intercultural incidir sobre la pobreza, porque el problema es un problema de prioridades, yo me pongo en el lugar de esos chavales, y veo que tengo 426 euros al mes, tengo 4 de familia numerosa y entonces lo que menos me preocupa a mi es que mi hija tenga el cuaderno de música o la flauta</p>
Entrevistada 3	<p>Pero no te preocupas porque no percibes que eso vaya a ser un cambio en su vida</p>
Entrevistado 2	<p>No te preocupa porque tú te preocupas de que tiene que tener dinero para hacer la cena, de que tengo que hacerme con carne, con pescado, con verduras, de que me interesa más tener unos zapatos en los pies y no andar descalzo y tener un techo donde habitar y donde refugiarte</p>
Entrevistada 1	<p>Pero eso son primeras necesidades, estamos hablando de tener un móvil bueno...</p>
Entrevistado 2	<p>Lo que más le preocupan es eso, las primeras necesidades, y entonces ellos lo perciben, los inmigrantes pobres, igual que españoles pobres también, tengo yo en [no se entiende] y gente pobre que por vergüenza no pedía las cosas</p>
Entrevistada 3	<p>Porque tú sabes perfectamente que de aquí cada agosto que bajan a Marruecos los coches ¿cómo llevan las maletas?</p>
Entrevistado 2	<p>Cargados.</p>
Entrevistada 3	<p>Es que no gastan el dinero ni aquí ni en lo que tienen que gastar</p>
Entrevistado 2	<p>Ya bueno pero los hay...</p>
Entrevistada 3	<p>Los habrá, claro, no lo dudo, pero es que solucionar este problema...</p>

Entrevistado 2	Solucionar este problema ayudaría también al problema de la incultura
Entrevistada 3	A muy largo plazo
Entrevistador 1	Eso es de una generación entera por lo menos
Entrevistado 2	No te creas que a muy largo plazo, a medio plazo
Entrevistada 3	Es mejor educar a los niños que están ahora en la escuela, para que no reproduzcan patrones
Entrevistado 2	Es que yo a mis niños del colegio la charla que les he dado antes de irse al instituto, sobre el tema del instituto, los cambios que van a experimentar, los programas educativos, consejos de respetar las normas, de las relaciones con los profesores... hemos tocado un montón de temas y entonces una cosa que les he dicho es que la educación es la mejor forma que tienen de ascender socialmente, sobre todo los niños que vienen de familias más humildes, de familias más pobres
Entrevistada 3	Pero tienen que percibirlo ellos como una necesidad, a mí me pasó en Talayuela, no hablo de niños marroquíes sino de niños con un poder adquisitivo muy alto de familias españolas y padres sin estudios, esos niños pasan al instituto y me decían "vamos a ver, para que voy... pero si mi padre que no tiene estudio ganan no sé cuanto al mes, y tú que has estudiado... ¡qué me estás diciendo?! O sea, al fin y al cabo no basta con que te inculquen, tienen que sentirlo y para sentir eso y que ellos sientan realmente que la educación es importante tiene que haber un cambio...
Entrevistada1	A mí me dijo ayer un niño marroquí que le castigara, estaba yo, tenía mi hora de aula educativa, que es un plan que tenemos en el instituto por si uno se pone muy... lo llevan allí y es un poco de policía y ya está... vales pues un niño marroquí, Mohamed uno de los tres <i>tenores</i> que tenía Lourdes, pues uno de ellos, y es verdad que yo me llevo bien con estos chavales, empatizo con ellos... me trae el castigo:" pero ¿otra vez por favor? Estoy cansada de verte todos los martes aquí, ¿qué has hecho?" Dice:"¡no! (no, si tú nunca haces nada) ¿qué qué he hecho? Que me he quedado en el pasillo", el profesor te tiene que mandar al aula educativa con una hojita con el incidente que haya habido y las tareas que tiene que hacer, entonces ponía que se había quedado fuera, que no quería entrar en clase, estaba fuera en el pasillo cuando él ha entrado en clase y le ha dicho "Mohamed entra" tres veces y se ha puesto a hablar con otro y no le ha hecho ni caso, entonces lo ha mandado para allá... de esos que no entienden muy bien que están trabajando con niños, y entonces digo: "¿qué tienes que hacer?", "me pone que copie el tema..." ¿qué va a conseguir esa criatura copiando el tema ese? y digo " vamos a ver, estos ejercicios de aquí, qué es la biosfera, qué es lo que vamos a copiar, y lo buscamos en la lección y tal", y ya me pongo en plan madre, monja, cura, terapeuta... "vamos a ver Mohamed, ¿a qué aspiras? Estás en 2º de secundaria, has repetido todo lo que puedes repetir, vas a cumplir 16 años ya mismo, ¿a qué aspiras? ¿Es que no te apetece? Puedes perfectamente, tirar para adelante, pues pon un poquito de tu parte",,, "si es que yo no quiero estudiar, si es que a mí no me gusta estudiar, " "vale ,a ti no te gusta estudiar, pero ¡saca la secundaria! Raspando pero sácala y a partir de ahí ya decides un ciclo o te pones a trabajar..." dice:"¡ no! Si a mí no me hace falta la secundaria, digo "¿y eso?", y dice "porque me voy a ir a la tienda de mi padre", - "y bueno, ¿qué tienda tiene tu padre?", y dice: " mi padre tiene una tienda en Marruecos y están pagando una persona en marruecos para que les mantenga la tienda, así es que me ha dicho mi padre que si no quiero estudiar a los 16 me voy a ir a Marruecos". Ese niño está con libros ,con beca... el niño es un encanto, y si ese niño se le ocurriera es un diamante en bruto, pues se va a ir a la tienda de su padre en Marruecos, pero claro, sabiendo lo que ha aprendido aquí en Marruecos es el rey... que tiemble el Rey de Marruecos, entonces contra estas cosas sería eso,

	ayudarnos a entender, es lo mismo que si viene un <i>chinito</i> a mi me llama mucho la atención, que va un <i>chinito</i> , le pasé la mano por la cabeza y la madre me lo quitó, y es que luego me he enterado de que para ellos es una ofensa, tocar la cabeza del niño, si yo hubiera sabido eso no me meto, pues ese tipo de cosas.
Entrevistado 2	Sí, en Pakistán es horrible que te den la mano izquierda
Entrevistada 3	¿ y eso porque´?
Entrevistado 2	Porque se limpian con la mano izquierda, tu le das la mano izquierda a un Pakistaní...
	Pero eso pasa en Marruecos también, a ti te invita a comer una familia marroquí y tú no puedes comer con la mano derecha, comes siempre con la izquierda, ellos consideran que esa mano es impura o algo así porque es la mano que usas para limpiarte, entonces tú vas a comer y no se te ocurre meter la mano derecha. Pero tú llegas a clase y lo primero que haces con los niños marroquíes pequeños que saben que su mano derecha es intocable, es llevarles la mano para que cojan el trapo, y es verdad, porque lo primero es trabajar la direccionalidad
Entrevistador 1	O sea, que hay que profundizar en las culturas.
Entrevistada 3	Si porque con los rumanos, con los europeos... hay menos diferencia
Entrevistada 1	Tino: es que realmente cultura distinta es los musulmanes
Entrevistada 2	Y a la hora de sentarles en clase, por ejemplo si ellos han estado escolarizados vienen acostumbrados a leer de izquierda a derecha, si tú en clase les sitúas en el sitio ... claro tienes que ponerles al revés para que prestes más atención, pero eso es el tiempo, pero te pasa igual que con los alumnos que tienes deficiencia visual o cualquier otro tipo de cosa
Entrevistadora 2	Son posibilidades de permitirles acceder es esas cosas
Entrevistada 3	Y donde tú le coloques depende de que te puedan prestar más atención o menos
	Luego hay otra cosa que también es un poco actitud pero yo creo que en secundaria sobre todo pero en primaria también muchas veces adolecemos de recursos para mediar ante conflictos mínimos, por ejemplo en secundaria tiran de la amonestación, todos una amonestación, ¡todos! Cuando las amonestaciones tan sólo sirven para que si el padre es un poco decente darle un disgusto al padre, al muchacho le va a dar igual.
Entrevistador 1	Pero tú dices los profesores como opción para tal... sería una amonestación. Y eso sería apuntarlo y que llegue a la familia
Entrevistada 3	No señor, intenta antes de amonestarlo... yo presumo de no haber puesto en 7 años que llevo en el instituto ni una sola amonestación. Primero , enseñarles a ganarse el respeto de los niños, tú no pueden entrar en la clase considerándote un colega, que no eres su colega, que eres un profesor y no te puedes sentar encima de la mesa de cualquier manera, ni puedes ir con una minifalda. Puedo parecer retrógrada pero es así, el niño que está sentado en una clase y en frente de él tiene a una profesora con el pelo amarillo limón, sentada con las piernas cruzadas encima de la mesa, un piercing aquí... con todos mis respetos ¿eh?
Entrevistada 2	Pero de todas formas los alumnos... yo tengo claro que en mi cole yo cuento con el respeto de los niños marroquíes sólo porque los padres tiene la absoluta certeza de que para mí es igual que los demás, eso no lo dudan ni un momento, cosa que a lo mejor con otros... conmigo no lo dudan en ningún momento, yo si los llamo porque su hijo ha hecho algo jamás van a pensar que es que los llamo porque su hijo es marroquí, y así como hay compañeras, en las que hay niños que cuando ya están en quinto o sexto son niños que se niegan a salir a apoyo, o que no les escuchan en clase, y esos mismos niños yo los tengo este año y les hemos tenido que quitar los apoyos de mi clase porque la profesora decía que venían disgustado porque tenían que salirse de mi clase, por la sencilla razón de lo que os

	contaba antes porque en mi clase cuando se trabajan las Comunidades Autónomas y se trabajan las banderas y los himnos se escucha el himno de Marruecos y el himno de España, se aprende la bandera de Marruecos y la bandera de España, se aprende... entonces a esos niños les encanta que tú pongas un ejemplos de algo y de repente les estés enseñando el clima y les pongas una foto y digas: "pues esta es una foto de San Sebastián, esta es una foto de no sé que de Marruecos", ¡y flipan! Porque saben, bueno y te cuesta poco trabajo que hoy en día con Google no se tarda nada, entonces tú les estás haciendo sentirse importante y que les valoras y ellos te valoran y te digo que son gente que responden, salvo muy raras excepciones que las hay como las hay en españoles, pero son gente que respeta, que responde y hacen lo que pueden, es que empezamos pensando que no van a hacer y te digo yo...
Entrevistada 2	¿Es que hay que eliminar estereotipos, hay que entrar en la clase.... porque yo tengo el claro ejemplo de las [no se entiende] que vienen de inglés, que son niñas, que la que tengo este año viene de un pueblecito de al lado de Nottingham, o sea, no sabía ni que Navalmoral de la Mata existía, pidió un lectorado: Navalmoral de la Mata, y aquí se planta. Cuando tiene 21 años, jovencísima, pero esa niña es docente, o sea, tiene madera de docente, lo supura por los cuatro costados, pero lo primero que me dijo aquí es que le daba miedo enfrentarse a los marroquíes porque le habían dicho que... no puedes...
Entrevistador 1	Pero ya ha levantado el prejuicio ¿no?
Entrevistada 1	Sí, sí, sí
Entrevistada 3	En mi cole por ejemplo una actividad que les encanta a las niñas marroquíes de último ciclo, porque son mas maternas, tienen grupos en determinados días de las semana en la biblioteca de niños de infantil, vienen como 6 ó 7 niños de infantil, se sientan en el rincón de infantil de la biblioteca y el único contrato que tenemos es que ellas previamente se tienen que haber preparado el cuento con lo que ellas ya se han llevado el cuento, lo han leído... con lo que supone, ellas les leen el cuento a los niños...
Entrevistador 1	Pero ¿los marroquíes a los niños de infantil?
Entrevistada 2	Las niñas marroquíes a los niños de infantil. Es un premio para los niños de infantil porque vienen los que mejor se portan, los más responsables de la semana y las niñas marroquíes de 6º para ellas hacer eso es un orgullo, y a la vez están leyendo, están consiguiendo transmitir, y los niños pequeños ven que la que les cuentan los cuentos son unas niñas marroquíes
Entrevistado 2	Van a coger amor por la docencia
Entrevistador 1	Pero no en árabe ¿no?
Entrevistada 1	No, no, ¡en español! Pero en la biblioteca del cole también hay libros marroquíes ¿eh? Y les gusta.
Entrevistado 2	Alguna maestra va a salir seguro.
Entrevistada	Son niñas con mucho instinto maternal, hasta las forman para eso, y en realidad se sienten súper útiles ¿y tú sabes lo que están usando la biblioteca? Vienen en grupo sólo para ver qué cuento pueden contar
Entrevistado 2	En definitiva los maestros buenos pueden con cualquier cosa,.
Entrevistada 1	Hay experiencias que son muy chulas y cosas que a lo mejor no se te ha ocurrido hacer y cuando las haces te das cuenta de que son una maravilla
Entrevistada 3	Nosotros hemos intentado algo parecido con los chavales de bachillerato, mentorizan de alguna manera a los que entran de primero, pero ellos se han negado, no han querido. Los marroquíes de bachillerato, hay muy pocos, este año hay tres nada más.
Entrevistadora 2	Quizá es verdad que si se empieza desde más chiquitito es más fácil que se pueda ir...
Entrevistada 3	Efectivamente, pero yo creo que se han negado a hacerlo, no se han

	negado de malas maneras ni mucho menos, se han negado porque no se veían capacitados para hacerlo pero por lo mismo, porque quizá no lo han hecho antes.
Entrevistada1	En mi pueblo es que es tradición porque cuando los niños se portan mal no les expulsamos tres días fuera, ese niño se pasa un mes haciendo vigilancia en el recreo de infantil junto con los otros profesores, los profesores no se van, pero esos niños son los encargados de enseñarle a los niños pequeños a no pelearse, o sea, ellos van y la profesora le dice: "ve donde esos niños y explícale", y ves a los niños de 5º y 4º explicándole a los niños:"¡ no! No puedes pegar a tu amigo, porque tu amigo es como tú, venga dale un besito..." y son los propios niños lo que les están diciendo. En mi cole hay mucho de que los mayores se encargan de los pequeños en ciertas cosas, incluso para el día del centro que hacemos una caminata andando cada mayor coge a un pequeñito de la mano y es el responsable de cuidarlo todo el día... que hay muchas cosas así.
Entrevistado 2	Sí, de eso hay muchas cosas escritas, de la enseñanza por pares y entre iguales.
Entrevistado 2	Eso sí me ha gustado siempre a mí mucho, y cuando ensucian el patio por ejemplo, yo en Peraleda de la Mata, cuando estaba allí los viernes hacían <i>zafarrancho</i>
Entrevistada 1	Allí en mi cole hay de estos fluorescente que se les pone para limpiar
Entrevistado 2	Se ponen los guantes y bolsas de basura... yo estuve allí hasta el 1996. Yo les decía los viernes: "¡zafarrancho!" Porque el patio está sucio porque vosotros tiráis los zumos , porque tiráis los papeles... sois vosotros los que lo ensuciáis pues vosotros lo vais a limpiar, y allí lo limpiaban
Entrevistada 2	Pero es que luego al final ya no tiran, porque luego les toca limpiarlo
Entrevistado 2	¡Claro! Por eso es educativo, pero aquí cuando llegué al principio, te acuerdas que me cogía a los míos y decía: "¡zafarrancho!" Y los propios compañeros me decían: "¡qué no se te ocurra! Como te vean... te van a decir que para eso están los barrenderos" vamos a ver, pero si esto es educación, si tu quieres que un niño no ensucie tienes que...
Entrevistada 3	Y los menospreciamos, porque por ejemplo yo estuve el año pasado haciendo una experiencia de un huerto, o sea teníamos un huerto los mayores trabajaron con [no se entiende] que vinieron y nos sembraron petunias, nos sembraron melones, a todos los pequeños se les compró una regadera, y cada día iba un curso de pequeñines, les teníamos ya un cubilete, llenaban sus regaderas y regaban las plantas, bueno fue una experiencia súper chula, todos estaban encantados, el día que llovía les daba mucha rabia porque no teníamos que regar, pero a mí me sorprendió cuando vinieron los mayores que no habían estado... que fueron los que plantaron al principio... nadie arrancó ninguna planta pero no porque lo dijéramos, que no lo dijimos, pero es que cuando se acabó el curso vinieron dos de 6º y dijeron si se podían ellos llevar las plantas de melones, de calabaza... para hacer luego lo de Halloween y se nos iba a perder en verano y se iban a estropear porque ya se había acabado la experiencia y allí no riega nadie
Entrevistada 2	Cuando hacen algo suyo...
Entrevistada 1	Pero porque no lo valoramos, si los niños son así deberíamos poder sacar eso de ellos
Entrevistado 2	Incluso, ¿te acuerdas aquella vez que la junta nos mandó pájaros y animales? Estaba yo en Peraleda, para fomentar el amor de los niños hacia los animales, los famosos temas transversales, nos mandaban peces, que por cierto se nos morían, eran más delicados... teníamos que traer el pienso de Plasencia, ¡a cómo saldría el kilo de pienso!... ¡más caro que el bacalao de <i>Mercadona!</i> " Digo: "¡como a nosotros los peces se nos mueren yo voy a traer hámster!" Y tenía mi prima una cuadrilla de hámster y digo"

	dámelos que me los llevo yo a Peraleda", me llevé tres parejas de hámster a Peraleda, 6 hámster, eran tres machos y tres hembras, los cuidábamos allí en la escuela, luego ya empezaron a reproducirse, a cada vez más jaulas al final ya éste se cansó, dije: "lleváoslos a casa", los padres encantados... claro los chavales con la responsabilidad de cuidarlos, echarles de comer... era my educativo, igual que lo de en su momento fue el famoso <i>tamagochi</i> , tenía su parte buena
Entrevistada 3	Anda que no he requisado yo tamgochis
Entrevistadora 2	No queremos robar más tiempo, ha sido muy enriquecedor, nos habéis contado experiencias muy enriquecedoras. Os lo agradecemos muchísimo.

• Caso 4

Pendiente transcripción

Entrevistadora	[Introducción y explicación general]
Entrevistadora	¿Qué entendéis vosotras por interculturalidad? Extremadura a lo mejor entiende por interculturalidad algo diferente a lo que entiende Madrid o lo que entiende Marruecos. Desde lo que habéis leído, de vuestra experiencia, de lo que sentís, ¿qué debe ser, qué es interculturalidad y por tanto educación intercultural?
Entrevistada 1	Yo creo que es trabajar por la diversidad, intentar que toda esa diversidad que se une de gente procedente de Marruecos, aquí tenemos también sudamericanos; esa diversidad, esa pluralidad, intentar cohesionarla todos con nuestro bagaje.
Entrevistada 2	Estoy totalmente de acuerdo contigo .Es una mezcla de culturas, en la cual, nosotros tenemos que intentar que se interrelacionen entre sí y poder sacar lo mejor que podamos de cada una de las culturas.
Entrevistada 1	Basándonos en el respeto.
Entrevistada 2	Si no hay respeto partimos que ya no hay nada. La base primera que intentamos inculcar a todo el mundo es el respeto.
Entrevistada 1	Yo, aquí, veo un problema, por ejemplo: yo creo que todos los profesionales que trabajamos aquí partimos del respeto total y absoluto. El problema es cuando nos encontramos, al contrario, con una falta de respeto. Hay una circunstancia particular en el pueblo desde que ha llegado un <i>imán</i> . En el colectivo marroquí de chicas, cada vez el número de ellas con el velo es mayor, ha aumentado de una forma muy considerable. A mí eso es, ponerte una pantalla delante y te impide la comunicación, yo eso lo he sufrido. Cada vez más alumnas llegan a Bachillerato, eso un dato significativo. Antes las que llegaban a Bachillerato nunca se ponían el velo, ahora todas excepto un . Yo hablo con ellas: "es que habéis puesto una pantalla que me impide comunicarme normalmente", "no, no, es que es nuestro símbolo, es nuestra educación, nuestra cultura,.. " y les digo "bueno pues en mi cultura tener la cabeza cubierta en un espacio cerrado es una falta educación, si omitimos el símbolo religioso" y claro ellas no lo entienden.
Entrevistadora	Nosotros parece que tenemos la obligación y la responsabilidad de respetarles y estamos formados para ello pero, ¿cómo hacemos para que ellos no tengan esa falta de respeto aquí o en el pueblo?, ¿cómo se hace al revés?, ¿qué hacen ellos para entender nuestra cultura?.
Entrevistada 2	Ellos no intentan entender nuestra cultura, ellos intenta de alguna manera sobrevivir dentro de tu cultura pero, manteniendo su propia cultura. Entonces, respetar normas del pueblo, normas ciudadanas, cuesta muchísimo. No valoran nada de lo que hay. Ellos, desde que han llegado aquí, es verdad, que fueron acogidos y que se les dio todo porque como minoría étnica, se les daba todo, se les valoraba todo: si necesitaban de Cruz Roja había ayuda de Cruz Roja, si necesitaban del pueblo o del Ayuntamiento había ayuda del Ayuntamiento, si era del colegio a través de la administración se pedían ayudas. Yo creo que se crearon un derecho y al

	<p>crearse ese derecho ellos ahora piensan que ese derecho es de ellos y que tú tienes la obligación de cumplir ese derecho; entonces, eso está acarreando muchos problemas dentro de lo que es la convivencia del pueblo y esa mala convivencia nos la trae al centro. Yo veo como se destrozan bancos del pueblo, papeleras del pueblo, parques de los niños, parque de los mayores y todo eso es la juventud y los niños. A veces están las madres con ellos, al lado, pocas veces porque las madres suelen salir pocas veces, cuando los padres no están y ahí, no les ves llamarles la atención, ¿qué les dicen? : nada y si alguna vez, se le ocurre a algún ciudadano llamarle la atención. Somos insultados o “¡a ti que te importa! “y a mí eso me preocupa mucho porque yo siempre estoy diciendo, que estamos <i>encima de una mecha</i>, que el día que le dé por encender esto puede explotar. Muchísima juventud de 16 a 21 años parada, que no hace absolutamente nada; lo único que hace es romper y todo eso está acarreando problemas y miedo a la población de Talayuela. La gente de Talayuela, en cierta medida, tiene miedo sobre todo por los hijos pequeños, porque pueda pasar algo. Siempre estamos con ese temor de que algo va a pasar.</p> <p>Y, lo que ha dicho A. , desde que ha venido el <i>imán</i> nuevo a la mezquita; yo llevaba años que los alumnos no utilizaban la palabra <i>españoles-marroquíes</i>; cuando venía un niño a niña a darte una queja, nombraba al compañero o compañera pero llevamos un mes que la niña marroquí cuando viene “es que el profesor le ha dicho, estaba la <i>española</i> hablando y a mí” que pasa aquí de la española. No había esa diferenciación entre marroquíes y españoles y ahora igual va a haberla.</p>
Entrevistada 1	<p>Otra cosa que quería apuntar es el número para la integración porque mientras son un colectivo reducido, tratan de agrandar más, para sentirse más integrados y para que les integren; en cuanto ese número se desborda y no digo que sea dominante porque todavía no, pero al próximo curso van a llegar más niños marroquíes que españoles; o sea, que <i>Talayuela es Talayuela</i> .</p> <p>Luego, intentas no hacer grupos exclusivos pero es imposible; ¿cómo organizar grupos cuando el volumen de marroquíes es mayor?. Es que estamos llegando a un punto...y en 2º ESO donde se estancan alumnos que no quieren estudiar y no tienen ningún interés, hay más alumnos marroquíes.</p>
Entrevistada 2	<p>El año que viene se prevé que sea en 1º ESO. La expectativa de lo que vamos a recibir que ya hemos obtenido la información de colegios, va a haber más niños marroquíes que españoles. Teniendo en cuenta que la repetición de los alumnos de 1º siempre suele ser mucho mayor en niños marroquíes que en españoles, la previsión es que va a ser mayoritario el español y minoritario el marroquí.</p>
Entrevistada 2	<p>Estamos hablando de una trayectoria tan larga, en la que habéis tenido <i>idas y vueltas</i> y ahora un punto de inflexión de endurecimiento de la parte más racista.</p>
Entrevistada 1	<p>Lógicamente, en época de crisis, todos los problemas se incrementan y se está notando mucho. No es que lleguen familias nuevas; ahora están llegando los niños nacidos ya aquí porque todas las familias tienen más de tres hijos y algunos , no muchos, vas viendo los dos apellidos; es decir, tienen la nacionalidad.</p>
Entrevistadora	<p>Con respecto a Badajoz, la provincia es muy diferente. En Badajoz hablábamos de las primeras llegadas de familias que no conocían y aquí ya estamos hablando de hijos</p>
Entrevistada 1	<p>Si, nacidos aquí y tú ves grupitos de niños que tienen menos de 10 años, hablando en castellano, en la calle. Luego van con sus padres y hablan en marroquí, en árabe pero entre ellos hablan, incluso, castellano; es ya su lengua habitual.</p>

Entrevistadora	El tema del tiempo porque siempre hablamos de “ <i>poco a poco , el tiempo</i> ” hará que hablemos de interculturalidad.
Entrevistada 1	Ha existido una involución
Entrevistadora	Los motivos que habéis comentado: la crisis, el miedo,..
Entrevistada 1	El colectivo es muy grande y tiene fuerza para “ <i>picarse</i> ” en su cultura y en sus costumbres y, entonces, tratar de imponer porque tienen un poco esa actitud.
Entrevistadora	El intercambio entre estos agentes sociales que son los que tiran del grupo ; por ejemplo, el <i>imán</i> que ha llegado nuevo; ¿quién está estableciendo relaciones? Es un punto de inflexión para vosotras, ¿no?
Entrevistada 1	Sí, sí, totalmente.
Entrevistadora	Es un líder para ellos; ¿entre los líderes también debería de haber comunicación e interacción, no?
Entrevistada 1	Además, este <i>imán</i> viene rebotado de otro sitio que le echaron y al final ha llegado aquí.
Entrevistador	¿Os sería inviable una conversación del Equipo Directivo del Instituto y el <i>imán</i> ?, porque tampoco hay cauces, ¿no?
Entrevistada 2	No hay cauce ninguno.
Entrevistada 1	Además, se cierran dan una imagen y luego es otra porque nos hemos llegado a enterar de videos, que ha proyectado en las mezquita en plan intimidatorio porque la semana pasada precisamente fue con dos de las alumnas “pero,¿ qué hacéis con ese pañuelo que parecís...?” , “no , tú no lo entiendes; nosotros somos iguales y así, nos sentimos más seguras”. Les hacen creer que eso les protege.
Entrevistadora	Minan su autoestima, su identidad.
Entrevistada 1	Cada vez hay un sometimiento mayor de las mujeres a los hombres, la forman que las miran y luego nuestra autoridad; no es lo mismo que sea un profesor que sea una profesora. A ti te cuesta el doble y tienes que soportar las miradas; se lo puedes decir de forma educada pero intentan socavar tu autoridad, siempre que pueden.
Entrevistadora	¿Y los chicos también? No sólo hablamos de padres o de adultos
Entrevistada 1	Claro, los chicos, los alumnos que como dice Lucía “ <i>cuando le salen los gañotes</i> ”, aquí hay que sacar la vara porque vamos.
Entrevistada 2	Se nota mucho cuando les llega la edad de los 14 años, cuando el niño está entre 12-14 digamos que es más dócil, más maleable, tú le puedes guiar a dónde le quieras llevar y te acepta las normas pero yo creo que (creo porque desconozco parte de su cultura) se consideran mayores de edad. Donde el padre da la autoridad al hijo, está claro que en la cultura marroquí va siempre a ser el hombre el que va a predominar sobre la mujer, entonces llega un momento en el que ellos ya son jefes de su casa; bien, están al cargo de las hermanas; depende de la distribución familiar que tengan dentro de la tribu. Llegan aquí y el niño dócil que tú tenías en 1º y 2º, resulta que ha desaparecido, te encuentras un niño: que busca enfrentamiento, que te dice “tú aquí no mandas, mando yo” y eso es una lucha constante.
Entrevistada 1	Una cosa que no hemos comentado y a mi cada vez me molesta más; es que llegados a una edad, a las chicas las comprometen, se ponen el pañuelo, les buscan el novio en Marruecos , a veces gente muy mayor. Hemos tenido niñas llorando porque no querían y al principio parece que van a poner cierta resistencia llegan incluso con los padres “que no ,no , no la vamos a obligar” y acaban marchándose, incluso , gente muy buena académicamente. Acaban Bachillerato y de repente, desaparecen y ya está. Quizás yo soy más ingenua y siempre trato...y L. que tiene más bagaje me decía: “A. es que no hay nada que hacer” y yo me rebelo.
Entrevistadora	Estamos hablando de que la escuela ejerce una influencia en la sociedad pero parece que no...
Entrevistada 1	Ellos salen de aquí , van a la mezquita, tienen sus grupos y hay un

	<p>adoctrinamiento ; porque yo aquí trato de abrir la mente cuando hago comentarios; procuro ser muy objetiva y eso a veces es imposible pero yo intento y haces comentarios para que vean más allá pero ellos ese trabajo; no se tapan los oídos porque físicamente porque no pueden pero yo creo que lo que estoy diciendo y no me escuchan . Es que “me han dicho que no te escuche” y se lo dicen: “no hagáis caso”, “no los tengáis en cuenta” porque lo único que vale es lo que ellos dicen, es lo exclusivo. Yo hubiera puesto la mano en el fuego de que esas alumnas que se han puesto el velo que están en Bachillerato, jamás lo iban a hacer y es que me han roto los esquemas. Cuando vayáis a los colegios la visión que os van a dar es diferente porque hasta que no llegan a los 14 años, no tiene nada que ver. Nosotros experimentamos aquí todo el cambio de ellos y de ellas, más todavía. Y te enerva más cuando te planteas ¿por dónde puedo yo intentar que abran la mente?. Tienen derecho a elegir pero no les están dando ese derecho.</p>
Entrevistadora	<p>Teniendo esa visión, porque nosotros intentamos ver dónde se puede hacer algo, vosotros ya os encontráis con el obstáculo de que las características de las familias son así , ¿cómo podemos hacer un trabajo de fondo y empezar con los más pequeños para prevenir , si se puede, o si creéis que hay algo que hacer? Porque entonces nos vamos a encontrar con esta dificultad y la interculturalidad es posible pero...</p>
Entrevistada 1	<p>Depende de su <i>imán</i>.</p>
Entrevistadora	<p>La educación intercultural es más fácil en Educación Infantil , en Primaria pero llegamos aquí y nos encontramos con la involución que es lo que, poco a ,poco estáis recibiendo pero también pasa en el pueblo, no es que solamente pase aquí.</p>
Entrevistada 1	<p>Hay padres que son más permisivos. Que les ha visto, que han dejado que sus hijas se pongan su falda, su short; los demás con los insultos, las egresiones, utilizan términos “<i>tú eres una puta</i>” y llega un momento en que el padre le dice a sus hijas, aunque su mente sea un poco más abierta, “no hija no” y es que tienen que sobrevivir porque son un colectivo muy grande y muy controlador. Yo sinceramente estoy muy decepcionada porque siempre creo que se pueden hacer muchas cosas pero cada vez es más difícil.</p>
Entrevistadora	<p>¿Creéis que influye en construir la interculturalidad el nivel cultural que traen estas familias? Un grupo vinculado a ciertas características de pobreza, ignorancia, incultura porque cuesta pensar que en Marruecos sean todos así o en otros sitios.</p>
Entrevistada 2	<p>Ten cuenta que casi todas las familias que hay aquí son tribales. Ha venido un cabeza de familia o un hermano, ese hermano, como son tantos, ha traído a su propia familia y a lo demás hermanos con sus respectivas familias, donde un hermano es el que manda. Después las familias se ven sometidas a esa figura y eso, vienen con una incultura en su propio país, a veces incluso son analfabetos y siempre se van a ver sometidas por alguien superior y que, hoy por hoy, es el <i>imán</i> .</p>
Entrevistadora	<p>El referente no soy vosotros ahora mismo.</p>
Entrevistada 2	<p>Puede haber un 5% de padres que están abiertos a que su hija que estudie, como dicen ellos “quiero que me hija estudie, quiero que esté con las españolas “</p>
Entrevistada 1	<p>Algunos han renunciado a esa posibilidad por la presión de la comunidad. Hay padres que se les ve, por el estilo de sus hijos y sin embargo ha habido una involución.</p>
Entrevistadora	<p>Partiendo de la problemática de partida que tenéis donde resolver los conflictos es lo más importantes luego trabajar el curriculum puede ser secundario incluso pero, ¿cómo se trabaja en el colegio medidas programas?, ¿qué pasa cuando un chaval no tiene ni idea de español?</p>
Entrevistada 2	<p>Pues ya hace años, cuando empezaron a llegar y no tenían ni idea de español, hubo que hacer una selección de alumnado de forma, que les valoráramos el</p>

	nivel que tenían de lenguaje. La primera meta era que tenían que aprender el español. Dividíamos a los alumnos en tres secciones, clases que le llamábamos aula ATAL (aula de atención lingüística), luego esta ACL (aula de compensatoria lingüística) que ahí subían los niños que en ATAL habían aprendido español y allí podíamos comenzar a tocar el curriculum y teníamos ACL 1 y ACL 2, con el nivel de 1º y 2º ESO. Cuando estos alumnos habían adquirido el nivel de competencia curricular, ya pasaban al aula normal; es verdad que sólo estaban en esas aulas en las instrumentales: lengua, matemáticas, inglés y sociales; el resto estaban en sus aulas de referencia.
Entrevistadora	¿Con profesores específicos?
Entrevistada 2	En las aulas de compensatoria estaban con profesores específicos.
Entrevistadora	¿Profesores que sabían la lengua de origen de estos chavales?
Entrevistada 2	Profesores de lengua de origen no hemos tenido nunca porque en una ocasión, nos enviaron una persona y creó muchísimos problemas dentro del centro porque cuando nos dimos cuenta era un <i>ramista</i> radical y estaba inculcando conceptos a los chavales de "Talayuela hay que conquistarla. España es nuestra" y no. Entonces se cortó.
Entrevistada 1	Casi todos los años nos han ofrecido pero hemos renunciado porque bastante ya tenemos con el <i>imán</i> para que venga otro.
Entrevistada 2	Tenemos que agradecer muchísimo a Cruz Roja, ellos tienen un intérprete marroquí, en el centro de salud. Este intérprete venía todos los Martes, entonces nosotros todo lo que necesitábamos lo concentrábamos en el Martes para que este traductor estuviese con nosotros. Al aprender los alumnos perfectamente español, ya íbamos con menos dependencia de M. (que así se llama este señor) con nuestro propios alumnos más aventajados.
Entrevistadora	Las ayudas que recibís son del Ministerio o como las ayudas de este intérprete pero por otro lado hay otras ayudas como Cruz Roja o ONGs de otro tipo.
Entrevistada 2	Durante estos años Cruz Roja ha estado haciendo un papel muy importante con nosotros. Venían a hacer talleres con los niños, sobretodo, talleres de salud porque la higiene es otro de los puntos flacos en este caso. Nos sigue costando que la higiene sea lo que tiene que ser y funcionar como tiene que funcionar pero ellos si hicieron una función muy importante en prevención del SIDA. Tengo que agradecerles su trabajo.
Entrevistadora	¿Trabajaban con las familias?
Entrevistada 2	Sí, trabajaban desde Cruz Roja y desde el AMPA pero lo que pasa con los españoles, venían cuatro. Tú convocas una reunión y vienen cuatro padres y te dices "¿para esto he convocado yo una reunión?"
Entrevistadora	La participación brilla por su ausencia.
Entrevistada 1	El aula de ATAL los que tenía nivel 0 de competencia lingüística, ha desaparecido porque no la necesitan porque los alumnos ya han pasado por el centro, algunos ya han nacido aquí y dominan el castellano perfectamente. Este año se mantiene ACL 1 y ACL 2.
Entrevistada 2	No han quitado uno de compensatoria.
Entrevistada 1	Nos han eliminado uno porque nos han quitado personal de apoyo.
Entrevistada 2	Dentro de los recortes, uno de los profesores que ha desaparecido del centro, es el profesor de apoyo que trabajaba en compensatoria.
Entrevistadora	Un profesor que trabajaba en compensatoria con alumnos inmigrantes.
Entrevistada 2	Este año dentro del horario de los profesores del centro ha habido que acoplar unas horas para poder trabajar con ellos.
Entrevistadora	¿Las habéis introducido dentro o fuera de clase?
Entrevistada 1	Se les saca a otra aula.
Entrevistadora	Aunque han existido recortes vosotros habéis intentado suplirlos.
Entrevistada 1	Lo que se ha hecho es que ya no existían profesores especializados sino todos se implican y dan unas horas de compensatoria a grupos reducidos.
Entrevistadora	¿Puede ser un avance en el sentido que todos se implican?

Entrevistado 1	Todos tiene sus <i>pros</i> y sus <i>contra</i> . <i>Pros</i> porque son especialistas y lo harán mejor y <i>contras</i> que al ser el mismo profesor que da al grupo o del mismo departamento porque luego en la compensatoria, la competencia se mantiene más equilibrada porque a veces cuando son distintos profesores hay coordinación pero quizás haya un desfase mayor.
Entrevistadora	¿Por qué crean esas aulas de compensatoria con la mayoría de alumnado marroquí?
Entrevistada 2	Se crea esas aulas de compensatoria porque esos alumnos vienen de los centros de Primaria con esas carencias. Eso es lo que a nosotros nos ha llamado siempre la atención; alumnos que han empezado aquí en Infantil y han llegado a 6º E. Primaria, ¿cómo pueden llegar con esas carencias? Entonces la respuesta, los compañeros de Primaria porque nosotros no somos capaces de darle otras repuestas. Una vez que llegan a nosotros les hacemos una valoración, vemos que no llegan a los mínimos; lo que hacemos es ayudarles. La diferencia que notamos en la compensatoria es que ya se les puede dar el curriculum a los niños, el mismo que hay en 1º ESO lo está dando el compañero de compensatoria. No va al mismo nivel, al mismo ritmo pero ya han estado integrados en el nivel, con lo cual, son niños que recuperamos para el año siguiente para entrar en el curriculum.
Entrevistada 1	El desfase se acorta a la vez.
Entrevistadora	La idea de la compensatoria es esa. El miedo es que se perpetúe.
Entrevistada 2	Los niños cuando llegan a compensatoria y hay que explicarles el porqué, porque siempre hay que explicarle porqué no puede, no quieren “yo quiero estar en el cursos, yo quiero estar con los españoles”. A mi es que esa expresión me queda grabada. Entonces le dices trabaja bien, intenta trabajar, aprovechar el tiempo y vas a subir. Además están abiertas. Estos niños pueden en un momento determinado decir el profesor “este niño ya no pinta nada en compensatoria” se reincorpora al aula y no hay problema. Nos son aulas cerradas e intentamos que cada año puede haber menos compensatoria de la que hay pero de momento...
Entrevistadora	¿Cuáles pueden ser los motivos si a priori los dos niños que han entrado en Infantil tienen las mismas capacidades? .La única diferencia es que sus familias son de orígenes diferentes pero los dos han nacido en Talayuela y uno va acumulando un desfase y el otro no, el español no y el marroquí o rumano sí y llega secundaria con ese desfase y es necesario incluirlo en el programa de compensatoria, ¿qué os preguntáis?
Entrevistada 2	Normalmente vienen con el programa de compensatoria desde el colegio y no han sido capaces de recuperarlo y yo creo que tiene mucha culpa la familia porque los alumnos llegan del Colegio o del instituto y hasta el día siguiente no vuelven a tocarla: somos recogedores de alumnos o guarderías de alumnos. Es la cultura de la calle : la mujer se hace dentro y el hombre se hace en la calle . Estas viendo como hay menos chicas dentro de compensatoria que chicas. Todo lo que está sucediendo es porque las familias no les motivan, no hay valoración del estudio.
Entrevistada 1	No es importante porque muchos piensan que se están contaminando con unas ideas que no son las apropiadas y tienen la lucha porque, por un lado es obligatorio que vengan pero por otro, cada vez, desde un tiempo a esta parte: “ vosotros solo escuchad los contenidos pero nada que sea ideas” , lo ven como un peligro.
Entrevistadora	Hay profesionales que queréis hacer muchas cosas pero ahora mismo os veis limitados a compensar. Todos pensamos que la educación intercultural es algo más que compensar un curriculum ¿no?
Entrevistada 1	Yo creo que ahí, se nos escapa, había que promover lo que tú decías antes. Tendría que haber más reuniones entre la jerarquía suya, empezando por el <i>imán</i> y continuando con personas más significativas dentro de la familia, con

	el Ayuntamiento, con el centro educativo, lo que ocurre es allí te van a dar buenas palabras.
Entrevistada 2	Sí; hace años que se hacía una reunión mensual de todas las organizaciones del centro y llegó un momento en que nosotros dejamos de asistir porque llegábamos allí y no se solucionaba nada; buscábamos una solución, buscando que entre todos nos comprometamos para ver cómo esto puede funcionar pero llegó un momento en que ir allí era un enfrentamiento, "tú tenías que haber hecho". Había representantes de todo, no sé si se siguen manteniendo esas reuniones. Es más fácil trabajar con alumnos de Primaria y familias de Primaria que con los alumnos y familias en Secundaria. En Secundaria ya son mayores, ya que naveguen por si solos que vayan por si solos cuando es al revés; llegamos a la edad más difícil del alumnado y donde los padres y la sociedad tienen que poner más control en los alumnos. Era en las reuniones como si nosotros fuéramos un mundo diferente; entonces nos retiramos.
Entrevistadora	A nivel de apoyo de la Administración o Leyes, apoyo extremo porque a veces las leyes pueden ser un freno para construir la interculturalidad ; porque si el curriculum extremeño dice que tienes que conseguir esto en 2º ESO y tú lo que quieres trabajar: la resolución de conflictos, el tema de las posturas y no está en el curriculum , ¿eso también puede ser un freno? Los recursos que ofrece la Administración, si responden a las necesidades que realmente tenéis, si habéis tenido la oportunidad de expresar esas necesidades para que se trabaje desde manera diferente, vuestras propias ideas....
Entrevistada 1	Con el CPR siempre hemos tenido buena relación y programan muchos cursos, lo que pasa es que orientados a la interculturalidad...
Entrevistada 2	Aquí nada más que los ha realizado Cruz Roja, ellos sí que han realizado cursos relacionados con la interculturalidad pero el CPR o la Administración, no.
Entrevistada 1	A mí no se me ocurre que curso se podría dar porque el respeto, la confianza,....
Entrevistadora	Los tipos programas Red de Escuelas Promotoras de la Paz y la No Violencia, este tipo de redes que el Gobierno de Extremadura promueve, en Secundaria, ¿no hay ningún programa de este tipo? .
Entrevistada 1	Estuve en los programas de convivencia pero se ha quedado en "agua de borrajas", ni hay una comisión. Aquí lo tenemos recogido pero es cierto que si haces una estadística de los alumnos amonestado; salvo excepciones, son alumnos marroquíes. Hay alumnos españoles pero marroquíes bastante. El proyecto era que en el centro con P. , la educadora Social, se le comunica cada vez que llega una amonestación; habla con el alumno y con nosotros también y bueno, se hace un plan para que cambie la actitud pero no hay nada más allá. Luego no hay más reuniones, que no sé si eso realmente solucionaría algo más recabando ideas porque cuanto más gente se apunte...pero bueno...
Entrevistadora	Lo que más conocemos a nivel teórico que ha hecho la Administración, porque es cierto que Talayuela sale cada vez que se habla de interculturalidad, aparece en la referencia de los tres niveles y yo he leído las aulas de convivencia.
Entrevistada 2	El aula 0, aula de convivencia.
Entrevistada 1	Un alumno que reiteradamente está extorsionando la clases llega un momento que no tienes recursos y has intentado con todo lo posible. En vez de mandarle la amonestación le mandas al aula de convivencia con tareas. Los profesores de guardia tienen hecha una rotación y a todas las horas, hay un profesor de guardia del aula de convivencia; entonces llegas y están los alumnos que han sido expulsados de las distintas aulas, con distintas tareas. Cuando un alumno visita reiteradamente el aula de convivencia tres o cuatro

	...
Entrevistadora	¿Sería la expulsión y se va a casa?
Entrevistada 1	En el aula de convivencia sería una amonestación, la expulsión son tres amonestaciones.
Entrevistada 2	Y no por ir la primera vez al aula de convivencia y tener una amonestación, sería por ir tres veces o más. Tienes un parte disciplinar y una llamada de atención a los padres desde el primer momento que llega al aula cero . Ha pasado esto, mira a ver,...se intenta el compromiso de los padres.
Entrevistada 1	Lo que este año está funcionando muy bien son los partes de buena conducta. El alumno que tiene un parte de disciplina tiene que conseguir que el mismo profesor que se la ha puesto le firme cinco partes de buena conducta en una semana o dos, lo que el profesor considere. Ha existido un aumento considerable con los partes de buena conducta. Eliminas la amonestación y si tienen amonestaciones no pueden participar en actividades extraescolares. Hay el taller de teatro, gimnasio abierto , kick boxing y eso les motiva porque todas esas actividades que se hacen por la tarde y las excursiones....
Entrevistadora	La participación inmigrantes y los que no son inmigrantes , ¿son buenas?, ¿les interesa lo que se les oferta?
Entrevistada 1	Eso entraba dentro del programa PROA, el programa de acompañamiento escolar, se suspendió y muchos de los compañeros altruistamente han seguido viniendo sin cobrar nada. Eso es muy significativo de la implicación que tiene la gente.
Entrevistadora	La Administración ha recortado el recurso y vosotros lo habéis seguido mantenimiento.
Entrevistada 1	El acompañamiento escolar se cortó porque eso ya es un esfuerzo horario y más que nada pues alguna nota de protesta porque ya no es decir “ <i>trago con todo</i> ” porque al final “ <i>tragamos con todo</i> ” por no perjudicar a un tercero, que el realmente no tiene culpa, te sacrificas tú. Es verdad que la gente que ha continuado haciéndolo, merece una mención.
Entrevistadora	La necesidad es real y está ahí, como se trabaja la interculturalidad no sólo transmitiéndole unos conocimientos sino por la tarde o otros momentos...
Entrevistada 1	La convivencia, el hablar, el estar en una situación diferente. En el teatro, por ejemplo, tenemos una alumna marroquí que es la única que no ha faltado ningún día y ayer la veía con unas piernas largas y unos short que llevaba, pensaba “cuando venga su padre y sus compañeros veremos a ver”. Aunque luego es una niña muy autónoma, académicamente no es bueno pero en ese punto piensas, por lo menos que vaya habiendo algunas que vayan rompiendo moldes.
Entrevistada 2	Hay niñas marroquíes en <i>kick boxing</i> , a mi me llama la atención eso.
Entrevistadora	Choca con lo que en las casas se transmite, quizás eso es esperanzador, ¿no?
Entrevistada 1	Es que la excepción, cuando deje de ser la excepción. Los casos que podríamos contar más; por ejemplo, yo en 2º Bachillerato tengo una alumna que es una maravilla de muchacha y es muy reservada pero sólo el hecho de que no se ponga el velo para mí significa algo.
Entrevistadora	Ha podido decidir, tienen un sentido crítico más fuerte
Entrevistada 1	Todas las demás se lo han puesto y no se lo habían puesto desde hace unos meses. Tenemos una alumna sordomuda que su hermana que en la vida hubiera imaginado que se iba a poner el pañuelo, ya, el otro día, vino con el pañuelo
Entrevistadora	¿Concebimos otro modelo de trabajo posible? ¿Cómo se trabaja en otros países? Os da tiempo a pensar que otra forma de hacerlo es posible, con otro tipo de política u otro modelo de curriculum más abierto...o no tenéis tiempo porque el día a día tenéis que ir solucionando conflictos...En los países donde funcionan.
Entrevistadora	Los países donde funciona realmente una integración total son porque tienen

	recursos. Casi todos vimos el programa de “ <i>Salvados</i> ” no solamente no se gastan ni un duro sino que les dan de comer de forma gratuita, les preocupa la unión de la familia,... yo quiero eso, por supuesto pero no lo tengo, aquí no.
Entrevistada 2	Tenemos la realidad que es y tenemos que aceptarla y punto
Entrevistada 1	¿Qué otros modelos? Yo creo que este modelo que tenemos nosotros es bueno , es muy bueno y es verdad que académicamente hemos mejorado muchísimo , que bueno , algo es, porque antes que llegaran a Bachillerato... Yo recuerdo que cuando llegué aquí eran dos chicos en Bachillerato, que fue como un bombazo y ahora todos los años desde hace tres o cuatro llegan tres, cuatro o cinco personas y si buscamos el porcentaje con el número de alumnos que llegan a Bachillerato aquí porque empezamos 120 en 1ºESO y llegamos a Bachillerato con 30 y de esos 30, 7 son marroquíes; ¡ajo! que el porcentaje ya es muy considerable.
Entrevistadora	Es un dato objetivo, el análisis en cuanto a rendimiento académico
Entrevistada 1	Pero, ¿cómo puedes influir tú en el aspecto cultural? Tú en clase hablas y expones e intentas dar una versión abierta y sin embargo; ves que bajan la vista .Te miran cuando estás explicando, cuando haces un comentario más cualitativo bajan la vista como diciendo “tú habla que yo no te escucho”. Yo lo he comprobado personalmente; doy clase de Historia en Bachillerato y ahí tienes mucho campo para exponer objetivamente las cosas de no adoctrinar, ¡lejos de mi intención! pero planteas las situaciones y ves como en muchos momentos bajan la vista y no te escuchan.
Entrevistadora	La última pregunta como conclusión. Esta es la realidad, esto es lo que tenemos y los profesores somos los que somos y tenemos la formación que tenemos. ¿Qué echáis en falta de la formación que habéis recibido? Ahora que os habéis estado enfrentando a estas realidades o cuándo os iniciasteis , porque lleváis una larga trayectoria, pensasteis: “ <i>si hubiera sabido esto o si me hubieran enseñado esto</i> ” o incluso, cosas que ahora se me ocurren porque sabéis que esto es un proceso, son idas y venidas, puntos de inflexión ¿Qué se os ocurre que puedan necesitar los maestros de las siguientes generaciones?. Parece siempre que vamos por detrás; ¿podéis prever un poco como van a ser estas necesidades? ¿Qué cosas crees que fallaron de vuestra formación en ese momento, vuestros puntos débiles y débiles de la formación en su momento y cuáles son las cosas que creéis que se pueden cambiar para poder desarrollar una educación intercultural? Para además enfrentarse a todo en general y además intentar cambiarlo
Entrevistada 2	Yo te puedo decir, que cuando hice mis prácticas de Magisterio , en mi memoria final , yo ponía un relato en el que decía : “Sólo nos enseñan a tocar niños de papel los niños de carne y hueso sólo los he encontrado en el aula”; es verdad que ahora cada día hay más tiempo en prácticas que cuando yo estuve. Yo hablaba el otro día con un niño que (para mí sigue siendo niño) fue alumno mío y está haciendo prácticas de Magisterio y me decía “es que yo nunca doy clase a los niños, estoy como mero espectador de lo que hace el compañero”. Yo creo que tenemos que dar a paso a las nuevas generaciones, que ese alumno que llega, si durante un tiempo te ve a ti porque yo creo que aprendemos de la experiencia de los demás, no aprendemos de los libros, aprendemos de la experiencia de los demás. Ese alumno que llega le damos una buenas explicaciones, un buen punto de apoyo, un dejarle trabajar; yo creo que esos alumnos se están enriqueciendo para ser buenos profesores y creo que la base principal es “ <i>amar la enseñanza</i> ” . Aquel que no ama la enseñanza ; mi consejo es que se retire porque le años le van a ir dando amargura mientras que a mí por ejemplo me da felicidad porque lo he amado toda la vida y aquí a Ana le pasa lo mismo ; cuando tú amas la enseñanza , tengas la dificultades que tengas las vas a superar pero sino la amas como mucha gente que se mete porque “ ¿a dónde voy a ir “ , “pues

	me apunto a Magisterio “ , “ ah , vale” .
Entrevistada 1	Lo ves además en los muchachos porque tú puedes ser mejor o peor profesor, en relación a contenidos, pero cuando hay “un mejor profesor persona “es que los muchachos lo notan.
Entrevistadora	No todo el mundo vale para profesor ,
Entrevistada 1	No solamente esa autoridad.
Entrevistadora	Ni autoridad, ni saber , hay algo más que es la parte humana que estáis comentando ,
Entrevistada 2	Es saber investigar en el alumno: ¿por qué están hoy aquí?, ¿quién eres ¿ y ¿ a dónde quieres ir?
Entrevistadora	Eso es una gran aportación a lo que tiene que conseguir la formación de un maestro o ¿no?
Entrevistado 2	La psicología intuitiva, yo creo, que el buen profesor la tiene.
Entrevistadora	Hay veces que chocas contra la persona que no está predispuesta a saber eso. Quizás el tema es la selección de quién puede ser maestro, quién puede ser profesor, aquí parece que todo el mundo vale ; apruebas una oposición y ya está . ¿Qué puede hacer la formación del profesorado respecto al <i>status</i> social del profesor?, ¿quién lo valora hoy en día?
Entrevistada 1	Nadie. Somos una panda de vagos con muchas vacaciones. Eso lo oyen los alumnos en casa y el problema es que lo que oyes en casa, luego lo transmites y esa falta de respeto viene motivada porque en casa lo están escuchando.
Entrevistadora	¿Los profesores se creen lo que están haciendo, la importancia que tiene? La crítica social está bien y nosotros a lo mejor tenemos un poco de culpa.
Entrevistada 1	Eso es como en todo. Hay gente que se lo cree y se implica, “no me importa no cobrar yo voy a seguir haciéndolo por mis alumnos “. Yo también veo las sesiones de evaluación y a veces he llamado la atención a algún compañero porque desvaloriza un instrumento fundamental; si hay junta de evaluación estoy con los cinco sentidos. A veces llamas la atención pero cuando la actitud es persistente pues el espíritu humano también es así ...
Entrevistadora	Sabemos lo que un profesor tiene que hacer y lo importante que es el compromiso con el alumno, que en ese momento tengas los cinco sentidos en él , ¿todos los profesores tienen eso incorporado?
Entrevistada 1	La tendencia de los profesores es que se preocupan mucho de la cuestión académica; entonces cuando llegan a su clase son muy buenos en cuestión a la materia, lo académico, en contenidos, pero cuando se acaba su clase no quieren saber nada. Ahí es donde está el fallo.
Entrevistada 2	Dentro de esa clase donde tú das esos contenidos programados bien; hay gente que hay un alumno problemático en ese momento y falta el llegar a preguntarse: ¿por qué ese alumno hoy es problemático? ¿Qué hay detrás ese alumno? A lo mejor hoy no me interesa enseñarle la división, me interesa más aliviarle el alma y el espíritu a ese niño. A lo mejor es así de problemático porque no ha comido o hay un problema familiar importante y de alguna manera te tengo que demostrar que algo me está pasando. Yo creo que es donde nos falta por eso yo siempre digo que la psicología es importante.
Entrevistadora	[Se incorpora el tercer miembro al Focus Group] Llegas en un momento interesante. Estábamos viendo la posibilidad de formar un curriculum distinto para formar a profesores en la Universidad. Hablábamos de la Psicología, no de recibirla sino de tenerla.
Entrevistado 3	La principal diferencia de la formación de los maestros y el personal de Secundaria es que los maestros, es que los profesores de Secundaria han hecho su carrera y la mayoría no tienen la formación relativa a la didáctica y la primera reacción del profesor, no te voy a decir que es de rechazo, pero piensa “esto no me va a servir para nada”. No sé si es por los planteamiento actuales de la didáctica o porque el primer contacto que algunos hemos

	tenido con ella. Te voy a poner mi ejemplo: el único contacto que he tenido es cuando hicimos el CAP que ahora es el Máster de Formación del Profesorado y a lo mejor ahora está mejor enfocado pero el CAP era un curso de tres meses. La gran diferencia entre un maestro y un profesor de Secundaria es la didáctica y la psicología. Magisterio tiene asignatura de Psicología evolutiva, del adolescente, del niño que nosotros no lo conocemos.
Entrevistadora	El carácter intrínseco del maestro es ser educador y ¿el del profesor de Secundaria?
Entrevistada 1	Transmitir contenidos. No, no, ese rol se ha ido rompiendo por la experiencia. Al entrar en el primer ciclo porque antes había más maestros pero hace unos años se rompió la posibilidad de que entraran más maestros en los centros de Secundaria y cuando había maestros se repartían 1º y 2º ESO porque no podían dar a otro nivel y nosotros estábamos aliviados. Yo recuerdo mi primera clase en 1º ESO se callaban todos y tuve la sensación de que no me estaban entendiendo, quizás por mi lenguaje de otro nivel.
Entrevistado 3	Desde que empezó la LOGSE ha evolucionado. Un profesor joven viene con la idea de dar a 1º,2º,3º y 4º ESO, cuando pasó la LOGSE no. La diferencia también era la voluntariedad, el principal problema de ahora es el concepto de obligatorio que antes el Bachillerato no lo tenía; entonces un profesorado que estábamos acostumbrados a dar clase a un alumno que iba voluntariamente y de golpe nos vimos dando a gente obligada y encima dos años más pequeños. Ahora ya los profesores que vienen han estudiado ese sistema, ya no hay tanto problema.
	[Hablan todo a la vez]
Entrevistado 3	Si tú vas a un aula ahora ¿qué diferencia hay entre la clase que te da un físico ahora y la que te daba hace 30 años? Sí tienen más ordenadores, más internet, proyectores,...pero lo esencial sigue siendo hace 50 años.
Entrevistadora	¿Qué metodologías son necesarias para cambiar? ¿Qué metodologías hay que saber controlar?
Entrevistado 3	La formación del profesorado es básicamente muy floja, depende como dices tú, de la persona. Ahora tenemos poco movimiento de profesores pero hace cinco o seis a lo mejor venían 15 o 20 profesores; 50 que éramos , casi la mitad . Cada año un claustro nuevo y había mucha gente que como este centro teníamos el “aula de la inmigración” pues venían cuando ya no le quedaban más o con miedo y ahí sí que veáis que venía gente capacitada para manejar al adolescente y otra no , de hecho sigue sucediendo , no sólo aquí . Es verdad que la formación para hacer frente al conflicto pasa igual que con la didáctica y la psicología, no hay. Es algo que te tienes que buscar y es un campo en el que se debería de entrar porque los profesores dedicamos la gran mayoría del tiempo al orden , a la disciplina, a que la clase esté bien
Entrevistadora	Vuestra realidad es que al tener tantas cosas de resolución inmediata; hay veces que se pierde la perspectiva de qué es lo que quiero, a donde quiero y cómo lo quiero porque como tengo que dar solución de inmediato.
Entrevistado 3	Es un problema porque es como un freno por ejemplo las NN.TT . Es un freno porque el profesor sabe que el uso de esos métodos supone un mayor descontrol del aula y eso te echa para atrás porque parece que con lo tradicional, nos sentimos más seguros .
Entrevistadora	Al igual que los trabajos cooperativos en el aula que en Europa están funcionando para trabajar la diversidad en el aula, con aulas ruidosas.
Entrevistada 1	Hay que tener en cuenta que este es un centro donde el volumen de ACNEE es grande. Hay que sumar la interculturalidad: marroquíes, colombianos, rumanos y ACNEs; ¿cómo abor das esa diversidad? Metodología que sea que con tal de mantener orden y que mínimamente trabajen y otra cosa, los alumnos normalizados tienes que mantener un nivel para que no exista un desfase con los de otros grupos, con lo cual es una tarea ímproba. Es mucho

	trabajo,
Entrevistado 3	Hicimos una encuesta a todo el profesorado para ver cuáles eran los principales problemas que ellos detectaban y el primero era la heterogeneidad , las clases son tan heterogéneas que es tan difícil trabajar con ellas porque ante tenías inmigrantes que no sabían hablar español, luego tenías algunos que sabían hablar español pero luego tenían un desfase de un montón de asignaturas , más el ACNEE español que tenía problemas y el que podíamos considerar que era normal. Todo eso era en cada grupo más los problemas de disciplina. El profesor se sentía desbordado. Al final quien lo pagaba era el chaval que tiene problemas porque no le puedes dedicar todo el tiempo que necesita, de hecho la forma trabajo era igual; le tenías preparado una ficha, un trabajo al principio de la clase, le explicabas un poco, ibas explicando a los demás... es un método muy desastroso. Nosotros llegamos a la conclusión que con el alumnado inmigrante o que no sabía español, en contra de todo lo que había entonces, tuvimos que sacarlos. Esos 20 o 30 chavales que no sabía nada español para darles todas las signaturas pero especialmente español. Lo que pasa es que legislativamente eso estaba "cogido con alfileres". En todo el enunciado de la LOGSE la palabra inmigrante o alumno extranjero no salía en todos los enunciados de la ley.
Entrevistadora	Y la anulación que siga viendo aún hoy donde se refleja en Los Decreto de Compensación Educativa que son de 1992 , no es tampoco actual.
Entrevistado 3	No se aborda el problema y los centros están funcionando como nosotros los hicimos en aquél momento, nosotros éramos un sistema . Es lo que nosotros hemos contado cuando íbamos fuera a Badajoz, Santander, Madrid,...nosotros no hicimos nada del otro mundo , fue buscar , nos documentamos, pedimos información de educación en Almería, en Murcia, por ejemplo , que tenían más tradición de más alumnado de perfil como el nuestro.; también en el extranjero en Alemania o Suiza que son países que absorben inmigración y vimos que lo común que tenían todos esos proyectos es que tenían un aula de adaptación donde al alumno le enseñaban un poco de idioma hasta que pudiera manejarlo y entrar en el aula normal. Eso lo hemos usado durante muchos años y ha funcionado. Por lo menos conseguíamos que el profesor en el aula, ya no tuviera chavales que no sabían ni español y la ventaja de tener profesores que eran "especialistas" por la veteranía no por la formación específica. Eso es un tema que se ha hablado mucho, si en el tema de la inmigración no debería existir un perfil de maestro o profesor que fuera especialista en atender alumnos inmigrantes porque el sistema nuestro desperdicia mucho el potencial. Tú tienes un profesor que ha trabajado seis años con inmigrantes y tiene una formación muy buena por la práctica y luego, se le manda a otro destino porque, a lo mejor, no hay nadie y te mandan a otro que nunca ha trabajado con inmigrantes y eso nos ha pasado muchísimas veces, es desperdiciar el potencial humano que hay .
Entrevistadora	Vosotros sois un equipo directivo bastante estable, ¿no?
Entrevistado 3	Sí, llevamos ya demasiados años.
Entrevistada 1	Menos yo que este es mi segundo año aunque en el centro llevo muchos.
	[Despedida y agradecimientos]

• Caso 5

Pendiente transcripción

	[Introducción y explicación general]
Entrevistadora	¿Qué es para vosotros la interculturalidad y cómo la habéis vivido, fruto de lo que habéis experimentado pero también de lo que vivís, en esta localidad y en este colegio? ¿Qué es la interculturalidad y a qué tiende la educación intercultural?
Entrevistada 1	Si quieres empiezo yo; para mí la interculturalidad es una utopía, una meta, es

	<p>algo a conseguir; es como un cambio, ¿no? Muy difícil no solamente por la cultura de origen sino también por la que viene sobre todo cuando ya pasa de un 30%, ellos ya no nos necesitan ni nosotros a ellos y entonces, se crea lo que tú dices, una <i>multiculturalidad</i>. Vivimos y nos soportamos pero no nos necesitamos y al no necesitarlos es más difícil que se establezca la interculturalidad. Aquí, en el centro, podríamos hablar de una falsa o si quieres una incipiente interculturalidad. Sí los niños se relacionan pero cuando salen a la calle y van a la casa: tienen sus tiendas, tienen sus peluquerías, tienen sus costumbres...todo, todo, tienen sus bares, es que hay verdaderamente... [no se entiende] totalmente diferenciadas; sí pero por parte de las dos culturas . Quizás en un principio cuando teníamos en las clases uno o dos pues era como la novedad, el acercamiento a él o a ella pero ahora ya no es la novedad; ahora ya tienes en cada clase 5 o 10 ; en algunas clases el 50%, el 40% y entonces nosotros queremos siempre “tildarlo” de normalidad . Nosotros hacíamos el día de la integración y ese día hacíamos muchas actividades y ya no, ya no, lo importante es la normalidad, cuanto más normalidad... no tiene nada que ver; muchos de los niños que están aquí han nacido ya aquí en Talayuela y aunque tengan otras costumbres u otra realidad en sus casas son de aquí, son españoles aunque tengan la doble nacionalidad. Nosotros tendemos hacia la normalización y no celebramos el día de la integración pero yo creo que la interculturalidad tal cual es una utopía. Yo estuve en París y me decepcionó muchísimo. París eso de la igualdad, fraternidad y no es real; luego está París con sus distritos fantásticos; cuanto más nosotros, que somos aquí.</p>
Entrevistado 2	<p>Lo estaba diciendo Carmen es la realidad en el centro lo que se da. Vemos la convivencia pacífica y no es realmente interculturalidad como lazo que una a diferentes culturas. Nosotros tenemos en el centro tres grupos humanos, tres grupos sociales: gitanos, los <i>payos</i> y los ciudadanos marroquíes y entre ellos conviven pero luego, fuera del colegio, cada uno se va a su zona; ¡bueno ya no hay ninguna! , solamente los gitanos viven en una zona localizada los marroquíes, no hay ningún gueto; conviven con todos pero ellos buscan a sus amigos como los <i>payos</i> buscan a sus iguales. Nosotros cuando empezamos con el tema de la inmigración fue allá por el 97, cuando empezaron a llegar niños marroquíes. A todos nos descolocaban porque no sabíamos cómo acceder a ellos y luego también porque era una población marroquí que procede de una zona de Marruecos muy excluida. Son gente inculta donde el tema de la religión está más exacerbado y realmente fue duro porque no tenías ni los mínimos requisitos para llevar una vida normal. El niño llegaba al colegio y no solamente que no supiese nuestra lengua (que ya tiene una gran dificultad) sino sus características personales, económicas, sociales, familiares... dificultaba mucho su primera integración; vosotros ¿no sé si habréis visto un libro que trabajamos? Nosotros, en aquella época, decíamos que la escolarización del alumnado marroquí había dejado de ser exótica, novedosa, coyuntural porque al principio llegaban en un número muy reducido. El niño marroquí que entraba en la clase y los padres españoles muy contentos porque su niño era amigo del “<i>morito</i>”; entonces siempre decíamos que era algo simpático, exótico pero esa simpatía ese exotismo se fue derivando a un cierto rechazo.</p>
Entrevistada 1	<p>Pero yo creo que el problema de fondo serio (hoy lo comentaba yo en la clase con los niños), es que vinieron los marroquíes pobres, muy pobres, muy pobres y además incultos. Yo creo que se producía el rechazo por ahí; porque yo les decía si viene Ronaldinho o viene Mohamed VI no hay ningún problema, pero eran hombres muy pobres y olían mal y la ropa no era la adecuada y aquello chocaba, aquello chocaba...</p>
Entrevistadora	<p>Más que por el origen geográfico era por la diferencia de status social.</p>
Entrevistado 2	<p>...diferencia del status social, familiares, económicas, religiosos, culturales eso dificultaba, y luego el gran número de alumnos que fueron llegando; cuando nosotros hicimos este trabajo había 100 alumnos marroquíes, que suponían el 15% de la población. Hemos llegado a tener, cuando nos vinimos nosotros y se</p>

	hicieron dos colegios , y nos vinimos del otro, llegamos a tener 270 , era continuo y luego no es que comenzaran el curso; comenzaban cuando llegaban, y se iban , venían...
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistado 2	¿Qué dificultad encontraba al principio? Hay una dificultad propia del alumno: desconocedor de la lengua de acogida; eso es una gran dificultad, luego otra los niveles curriculares. Un niño te podía venir con diez años y lo tenías que meter en quinto y ese no era realmente su nivel curricular; hasta que no llegaba a conocerlo y en matemáticas sabía sumar, restar, no podías acceder a más. Otra situación era la familia, con muy pocos recursos le podíamos exigir poco, no podíamos exigirle ni comprar lo más elemental. Yo me acuerdo que en aquella época, hicimos una compra de material para ellos que nos gastamos un millón de pesetas, es que no se me olvida porque es cierto que la Junta nos apoyaba mucho. Nos apoyaba con dinero, con profesores pero lo que más valoraba yo, es que nos dejaba hacer [hablan todos a la vez].
Entrevistada 1	Pero ahí hubo un error, cometimos un error también; claro, ahora lo vemos todo desde la experiencia...y se lo proporcionábamos todo, todo y ellos cobraban su dinero y entonces, hacia la educación no le metían ni una peseta .
Entrevistadora	Nosotros también contribuimos a esa manera paternalista
Entrevistada 1	Ahí está, de una manera paternalista y protectores...los que estábamos concienciados, teníamos ahí como ¡buah!
Entrevistado 2	Es que antes era otro de los puntos que quería tratar: alumno, familia y luego profesores. Los profesores somos personas, tenemos nuestras ideologías y claro, aquí nadie es xenófobo y quien era xenófobo expresaba una situación de rechazo con la dificultad que el niño le entrañaba y que en una clase con veintitantos niños, que continuamente te estén llegando... Había un ejemplo que os he contado mucho cuando íbamos a dar una ponencia: era cuando el niño te llegaba al aula de la mano de Carmen o bien mía y el compañero nos miraba a nosotros de abajo a arriba y luego miraba al niño de abajo a arriba y la expresión: “ <i>ya me metiste otro...</i> ” Ese niño que no sabía que estábamos diciendo pero sí, que nos miraba a los ojos [hablan todos a la vez]... la empatía en este caso la poca empatía que existía. Recuerdo otro caso, en aquella época cuando empezamos, que encontré leyendo un cuaderno de pedagogía: un profesor catalán hablando sobre el del tema de la inmigración tenía como anécdota aquel niño marroquí que llegaba a clase también de la mano de su Jefe de Estudios, le miraba a la cara y el niño no sabía nada y encima se reía; claro pero él lo contaba como diciendo: ¡qué ignorancia la mía! Efectivamente el niño lo que busca, es acercarse a ti a través de aquello.
Entrevistada 1	Nunca se me olvidará P... diciéndole una vez a un niño que estaba riñéndole: “A ver tú. ¿Vas a obedecer siempre al maestro o tú vas a volver a desobedecer siempre al maestro?” Y decía el niño: “Sí”. ¡Claro tú no vas a volver a desobedecer!
Entrevistado 2	Estas situaciones con los maestros hubo que trabajarlas mucho; no estábamos preparados ni tenemos una preparación ahora. Ahora un maestro no sale de la Normal sabiendo cómo atender a una diversidad, ¿eh?
Entrevistada 1	Cuando te sale directamente del corazón, eso no te lo tienen que enseñar en ningún sitio, te sale del corazón. Como dice M... luego hay gente que tiene el corazón más encogido o más selecto.
Entrevistadora	Es cierto. Aunque alteremos el orden de las preguntas es verdad que hemos ido un poco ahí; como lo tenéis muy claro porque lo habéis vivido, cuáles eran las reticencias del profesorado y cuáles eran los problemas que os planteaban, no puedo por esto por esto y por esto... ¿esas carencias las vencen?, no sé si siguen perdurando o ¿ahora son otras?. Si me gustaría que nos las comentarais ¿qué necesidades o qué decían los profesores o qué dicen los que “dicen no ser capaz” de atender al alumnado inmigrante? Es verdad que nuestra inmigración es muy peculiar, por lo que decís; no es lo mismo que venga un alemán, que viene aquí

	a instalar una consulta y sus hijos son de un nivel sociocultural...
Entrevistado 2	Es que esos son extranjeros
Entrevistadora	A esos se le conoce como extranjeros y al resto, inmigrantes; se les asocia a pobreza y bajo nivel cultural.
Entrevistado 2	Y luego la connotación que tiene para nosotros el mundo musulmán.
Entrevistadora	También añadido.
Entrevistada 1	El mundo musulmán pobre; esa es la connotación.
Entrevistado 2	Es que no favorecía, luego también los atentados de las Torres Gemelas, los del 11 de Marzo...
Entrevistadora	Es que pasaron muchas cosas
Entrevistado 2	Esas situaciones no favorecieron
Entrevistada 1	Y ellos que son más bien.... No vienen a las fiestas
Entrevistadora	Ellos tienden a aislarse para agruparse entre ellos, como habéis dicho , cuando es una minoría pues bueno se integran porque no les queda otra pero es que tienden a venir para formar sus guetos y ¿cómo se lucha contra eso? O desde la escuela no se puede luchar.
Entrevistada 1	Yo hice una vez entrevista a los profesores, a todos, sobre cómo se sentían cuando llegaban a una ciudad con tanta diversidad y fue muy curioso porque algunos te contaban: “me cuesta mucho organizarme, hasta tengo que hacer grupos de trabajo”. Nosotros allí tenemos la compensatoria, cuando los niños salen parece que respiro un poco y parece que me puedo dedicar más a los otros y de todos, no se me olvidará uno J. M. que dice “Yo C. a mi me afecta muchísimo; yo sólo sé que cuando llego a casa abro la nevera y le digo comed ,comed, comed “
Entrevistadora	La frustración integral ...
Entrevistada 1	Es porque se que no llego siempre, es verdad que la mayoría, si entra en esa sensibilidad debe de saber que hay veces, que no se puede llegar, que es muy difícil con esa diversidad. Esto ha ido mejorando muchísimo; primero el lenguaje, ahora hablan perfectamente, fíjate ahora el terreno que tenemos ganado.
Entrevistadora	Ese obstáculo que es el acceso a la cultura...; que no es por transmitirle un poco nuestra cultura pero es verdad, que para que haya un acercamiento primero tiene que haber un entendimiento.
Entrevistada 1	Es el nexo. Si no hay una comunicación, que es lo mínimo. Luego hay una barrera cultural tan inmensa, que es verdad, que es inmensa...
Entrevistadora	Tampoco podemos pretender que los profesores sepan marroquí, árabe, chino ...
Entrevistada 1	Lo primero, que se hizo aquí, en Talayuela a través de Cruz Roja fue un curso de voluntariado y asistimos bastante gente pero no eran profesores. Era para conocer la cultura marroquí, un poco para ponernos en el lugar del otro. Yo recuerdo que había una señora que decía: “Es que yo les dejo mi finca, les dejo que vayan al huerto y tienen unos... que me ven con los dos cubos de tomate y no vienen ni a ayudarme...”. Hasta que le dices que para ellos, no es normal, eres tú, la que tiene que coger los cubos de tomate.
Entrevistadora	Esperamos del otro algo por la cultura implícita que tenemos nosotros.
Entrevistada 1	Y siempre les hemos juzgado desde nuestra cultura y es así.
Entrevistadora	Pero es verdad que se les atiende educativamente, se compensan sus necesidades pero realmente, un poco por lo que os he oído, no se puede trabajar todavía (o con este colectivo) la interculturalidad.
Entrevistado 2	No. Nosotros en el colegio lo que ya tratamos es que de el hecho de la inmigración sea una cosa normal. Todo lo que se hace, se hace pensado en los 330 niños. Se hacen unos Carnavales....
Entrevistada 1	Incluso festivales de villancicos, es curiosísimo; nosotros los llamamos canciones de navidad.
Entrevistadora	Claro porque villancicos ya implica una connotación religiosa
Entrevistada 1	Tampoco villancicos es canción popular, es canto del pueblo lo que pasa es que la iglesia se los atribuyó.

Entrevistado 2	Para ellos es un canto normal porque no tiene una connotación religiosa, incluso cuando hacemos el belén porque en el colegio un profesor hace un belén y ellos se identifican con el belén
Entrevistada 1	Pero tenemos también evangélica y luego también cultura árabe y lengua marroquí
Entrevistado 2	[Hablan todos a la vez]...De lengua marroquí de forma que no se desarraiguen de su cultura, de su lengua. Nosotros no hacemos ninguna actividad intercultural, todas las actividades que hacemos las hacemos con ese estilo. Si hacemos una excursión, intentamos que vaya el mayor número gente y tenemos que pensar ellos, pero no en ellos porque sean marroquíes sino porque son marroquíes con pocos recursos.
Entrevistada 1	Y si hacemos el día del centro y traen dulces nosotros ya sabemos que cada uno trae los dulces de su cultura y sin proponerlo, sin que sea el cartel de " <i>dulces interculturales</i> ", los dulces son interculturales. Lo mismo que los gitanos en el festival de villancicos se traen su cajón y bailan porque su cultura es así y eso dentro de la normalidad, surge solo. Aquí es verdad que podríamos hablar de un incipiente de interculturalidad pero fuera....
Entrevistadora	Si ya pensáis de esta manera, ya estáis pensando de manera intercultural; quizás nuestra realidad es pensar a ver qué hago expresamente para...
Entrevistado 2	Cuando comenzamos, para hacerlos visibles; empezamos a hacer los comunicados en árabe....
Entrevistada 1	Los carteles también los teníamos por todo el colegio.
Entrevistado 2	Hicimos todos los colegios un comunicado porque los piojos son difíciles de erradicar en épocas en el año y pensamos ¿de qué forma podíamos comunicárselos a los padres?; pues muy fácil con una nota: "En la clase hay piojos les ruego que tal..." pero, ¿cómo se las hacíamos a ellos? En árabe porque si no, no se van a enterar. En primer lugar son analfabetos en su propia lengua, entonces no se iban a enterar. Nosotros nos ayudamos al principio de un muchacho de Cruz Roja. En Cruz Roja había un chico marroquí nos hacía de traductor y bueno le dijimos mira R. necesitamos la comunicación que le damos a los padres, dársela en árabe: bien. Dimos la comunicación de los piojos. El día después tenemos una reunión con los padres solamente marroquíes para darles confianza y que acudan al centro con normalidad y tal; cuando llegan y veo en ellos una cara, sí de desconfianza, cuando esos padres ya conmigo habían hablado bien, pero con una cara... y yo cuando comenzamos la charla con las tutorías, las que se hacen con los padres españoles pero para ellos vino A. para ayudarnos.
Entrevistada 1	Entonces las mujeres no salían a la calle, esto ha sido todo un proceso.
Entrevistado 2	Yo notaba por las caras y entre ellos y le dije... ¿A. qué pasa? Y A. me dijo: "Bueno.... Mira, están hablando, que están muy ofendidos porque les hemos mandado la carta de los piojos." Ellos pensaban que los piojos solamente eran a sus hijos.
Entrevistada 1	Ellos al principio tenían desconfianza y tenían recelo. Ellos no podían pensar que a sus niños llegan, y de pronto tienen una clase para ellos porque, si has estado en Marruecos, las clases en Marrueco, la rural es de pena: la pizarra estaba mal, aquellos bancos todos rotos, estaban horribles, sin cristales y ellos claro, llegan a un colegio y lo ven que está bien...; no son capaces de imaginar que su hijo está, ahí, sentado en un pupitre y se le está atendiendo. ¿Te acuerdas del señor aquel que iba y venía?, aquel del gorrino que decía: ¿y A? Y le contestábamos: "Está arriba" y volvía "¿Y A? Y le decía: ¿Quieres ver a A. ? Y contestaba: Sí. Llego toco a la puerta cuando la ve que está allí sentada se puso tranquilo. Ellos piensan: yo te he traído a la niña, tú te la has llevado y ¿qué pasa ahora?, ¿dónde está A?
Entrevistadora	Partiendo de eso nuestro imaginario de escuela es así pero el suyo no.
Entrevistada 1	Además, le proporcionábamos todo, hasta que hemos ido cortando, todo. Nosotros era que vinieran, que pudiéramos enseñarles...; nosotros nos ocupábamos de todo. Teníamos una niña que era síndrome Down y si en la

	familia marroquí , si una mujer no da la talla , con problemas esa ya...era un abandono, se hacía pis y entonces M. se fue al mercadillo a comprar bragas y viene el inspector y dice: ¿Dónde está M.? Y digo: “Manolo en el mercadillo porque ha ido a comprar a S. unas bragas...2 “Vamos Carmen, no fastidies” y le dije “te lo digo muy en serio E. que ha ido a comprarle unas bragas para S.” ... Era ocuparse de todo.
Entrevistado 2	No era ocuparse solamente del aspecto curricular
Entrevistada1	También de que comieran, con el comedor tuvimos unas peleas porque desconfiaban si la carne no era matada al rito musulmán; tuvimos que decirles que trajeran la comida. Se trajeron la comida y veíamos que no comían. La comida que traían era un trozo de pan con huevo duro metido o una sardina y le dijimos que eso no era comida por muy chiquillos que fueran.
Entrevistado 2	Y luego, ¿dónde comían? Habilitamos un aula pero es que no se puede ser tan permisivo con tantas transigencias, eran muy intransigentes y bueno, los padres no te planteaban ninguna dificultad. “No te preocupes M. ellos se traen su comida” pero es que..., que no, eso no puede ser. Ellos no van a comer cerdo; eso seguro, pero no podemos matar pollo al rito <i>halal</i> , cerdo al rito <i>halal</i> .
Entrevistada 1	Manolo un día los reunió y les dijo: “Esto se acabó, los niños tienen que comer”.
Entrevistado 2	Cogían el bocadillo y se iban a una clase por orden del Consejo Escolar porque tuvimos un problema con una madre del Consejo Escolar porque decía que el colegio olía mucho a comida y yo ya, como sabía por dónde iba, y no se atrevía y lo que me decía es que el colegio olía mucho a comida porque los niños marroquíes cocinaban. Era la clase de su niño. Habría que trabajar también con el pueblo, con Talayuela porque Talayuela tiene un nivel cultural bajo. De buenas a primeras viene una avalancha porque realmente fue una avalancha de ciudadanos marroquíes, en las condiciones en las que venían, las calles todas llenas de ropas tendiéndose por no tenerlas en casa. A nosotros nos une un gran desgaste.
Entrevistada 1	Porque ellos lo hacen así en Marruecos
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistada 1	Ellos no utilizan sábanas , usan mantas pero las mantas todos los días las ponen en las calles para orear porque lo hacen así en Marruecos; lo hacen natural pero lo que es todas las calles llenas de mantas , de trapos ,de... pues claro la gente se empezaba a quejar. Ellos tienen otro concepto de la limpieza. Iban a veces con algún niño porque olían mal e ibas a la casa y aquello era, <i>puf</i> ... y era tremendo como estaba...te he cortado con lo del comedor, sigue con lo del comedor.
Entrevistado 2	Al final se fueran solucionando las cosas pero había que trabajar mucho a los padres para que se fiaran de nosotros. Íbamos a la mezquita, íbamos con ellos, hicimos muchas cosas que estaban fuera de nuestras responsabilidades. Eran nuestra responsabilidad pero tener que irte a la mezquita... que vengan ellos aquí.
Entrevistadora	Está fuera de las funciones del maestro pero son necesarias para poder trabajar.
Entrevistada1	El que más sentido común tenga tienen que realizarlo y tiene que dar el paso.
Entrevistado 2	Una vez que conseguíamos a los padres, una vez que <i>camínabamos por líneas tenues</i> como decían aquellos, teníamos ya una normalización. Ahora vamos a trabajar, a buscar recursos y vamos a aprender; después la fase de formación del profesorado, cursos,... hasta llegar donde estamos. Ahora el niño marroquí, en clase, pues puede ser como J. P. que tendrá más capacidad o menos capacidad , que tienen que ver mucho cuándo se escolarizó, cuánto tiempo hace que ha venido .Si vamos a los niños de 1º que han llevado un proceso de adaptación normal desde Infantil lo notas.
Entrevistadora	Han salido dos cuestiones: como maestros os habéis tenidos que enfrentar a trabajar a formar a familias y a formar agentes sociales o a hablar con gente del pueblo, con el líder <i>imán</i> ... ¿Quién os lo ha enseñado?
Entrevistado 2	Eso era iniciativa propia nuestra. Teníamos la reunión de agentes sociales, nosotros sabíamos que era cuestión de aunar esfuerzos y de no luchar cada uno

	<p>por un sitio; entonces, lo que hacíamos, nos reuníamos una vez al mes: colegio centro de salud Ayuntamiento, marroquíes y las asociaciones marroquíes servicios sociales, Cáritas y ahí lo poníamos todo encima de la mesa; pues yo estoy haciendo esto, yo esto...porque también había mucha picaresca de vengo aquí pido, voy allí pido y eso era lo que no queríamos. “Bueno esta familia...” “no esta familia, no porque ya la estoy trabajando yo”; oye mira, venía la trabajadora social y le decías tengo unos niños que vienen muy mal vestidos, que no tienen tal y L. Decía (la trabajadora social) “pues en esa familia hay dos trabajando y no es para que esté tan mal; ya le daremos un toque para que al niño le compre”. Entonces eso también nos ha servido mucho.</p>
Entrevistadora	<p>Vosotros trabajáis en el colegio de una determinada manera, en parte de forma coherente, con su curriculum oficial, los programas educativos que el Gobierno de Extremadura os facilita, los recursos que se tienen en nuestro tipo de sistema educativo pero luego en paralelo sabemos que en estas cuestiones las ONGs han ayudado mucho, han aportado.</p>
Entrevistado 2	<p>Actualmente en la ONGs que habla C., tenemos dos profesoras: una en Primaria y otra en Infantil para apoyar a los niños todos los días. No tenemos profesor de compensatoria por parte de la Junta de Extremadura porque creen que no es necesario en ningún colegio compensatoria porque los niños marroquíes, están totalmente normalizados y no necesitan ayuda porque entienden y entonces los hemos de reclamar.</p>
Entrevistadora	<p>Eso os plantea la Administración y vosotros, ¿qué opináis?</p>
Entrevistada 1	<p>Nosotros que nos hace falta, que nos haría falta, claro que sí.</p>
Entrevistado 2	<p>Tampoco es ya tan necesario, tener profesores que sólo se dediquen a los marroquíes</p>
Entrevistada 1	<p>No, lo que pasa es que como lo teníamos antes, profesores de refuerzo; siempre vienen bien. No solamente al niño marroquí, también para el español que nosotros ya lo normalizamos.</p>
Entrevistadora	<p>Esto es para que el profesor lo haga en el aula, no hace falta que salga sino que dentro haya más recursos.</p>
Entrevistada 1	<p>Esa es la idea.</p>
Entrevistadora	<p>Muchas veces tenemos asociados también al alumnado inmigrante o de esas características con compensatoria y eso no es necesario, son niños que han nacido aquí con tres años están escolarizados.</p>
Entrevistada 1	<p>Son niños españoles.</p>
Entrevistadora	<p>La cuestión que nos planteábamos y que nos han hecho en San Martín ¿Por qué si están aquí desde el principio llegan con un desfase curricular tan grande?</p>
Entrevistada 1	<p>Un niño que nace en un ambiente familiar donde hay libros, donde hay... Son unos niños que nacen en un ambiente familiar pobre porque ellos aunque ganen dinero, el dinero no lo emplean aquí, lo emplean allá porque tienen la obsesión de hacerse su casa como todos los inmigrantes. Los españoles cuando éramos inmigrantes también querían hacerse la casa pues ellos tiene la misma obsesión, todo lo invierten allí en una casa que se están haciendo. Entonces aquí viven con lo mínimo, las casas son de pena. El niño llega a esa casa donde no tienen ni una silla para sentarse y poder hacer deberes. Las actividades formativas de la tarde la mayoría son marroquíes porque ellos por lo menos están en el colegio, tienen un sitio donde estar; entonces es normal que haya un desfase con muchos niños. Las expectativas de los padres pues tampoco son las de otros, ¿no? Es normal.</p>
Entrevistadora	<p>¿Hace plantearse o proponéis un modelo que pase más de ese modelo de compensatoria en el no os habéis encasillado porque es sacar a los niños? Aquí sí que es una faena que hayan retirado los recursos pero puede incentivar ese cambio de modelo, porque no es quitar esa figura y no poner nada; necesidades hay como me comentáis pero a lo mejor se puede aprovechar para cambiar de modelo. Ya no sea los niños que salen de clase sino otro tipo.</p>
Entrevistada 1	<p>Yo te apoyo para que apoyen la necesidad de un refuerzo educativo derivado de</p>

	cualquier motivo de desfase.
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistado 2	Los niños de PT no hay problema tenemos una especialista y sabemos cuál es su problema, un problema intrínseco y se trabaja a través de la PT pero problemas curriculares derivados por exclusión, por ambientes familiares, por diferentes estilos de aprendizaje... pero sólo por profesores de apoyo, no por profesores de compensatoria porque los profesores de compensatoria que vienen es un profesor normal, que no tenía ningún tipo de conocimiento más allá del que teníamos nosotros.
Entrevistada 1	Se le sacaba en Lengua y Matemáticas, nada más. Nosotros lo que hemos hecho en el tercer ciclo que ya son más grandes y , para aprovechar más y empujar más, hemos hecho un grupo flexible en Lengua y Matemáticas para unificar los niveles de competencia curricular .
Entrevistado 2	Y los demás niños según competencias, no solamente inmigrantes.
Entrevistada 1	Van españoles.
	Los grupos de referencia normal pero reagrupó por niveles en esas asignaturas que hay más exigencia.
Entrevistado 2	Así los puedes atender de forma más individualizada y personalizada.
Entrevistadora	¿Cómo aplicáis, cómo hacéis esa distribución?
Entrevistada 1	Por niveles de competencia curricular.
Entrevistadora	¿Siempre se le asigna un profesor a cada grupo de nivel o los profesores van cambiando?
Entrevistado 2	Hay un grupo de referencia 6ºA y 6ºB Matemáticas, la imparte una profesora y Lengua otra profesora; luego, otro grupo. Hemos hecho tres grupos un profesor que imparte las dos, con un número de alumnos muy reducido, seis alumnos para ellos; [hablan todos a la vez] y los otros grupos con mayor competencia con mayor número de alumnos. Eso ha sido una cosas que hace unos años, lo comentábamos C. y yo nos hubiésemos opuesto y ahora, si podemos atender a niños en función de sus necesidades, en grupos más reducidos de forma que cuando terminen 6º alcancen unos mínimos.
Entrevistada 1	Y ellos mismos lo aceptan muy bien.
Entrevistadora	¿Y las familias?
Entrevistada 1	Las familias también porque mira: yo que doy en los dos 6º en el grupo mayor y en el más pequeño; sí, les cuesta pero yo me permito ir uno por uno, sin embargo en el grupo grande no me da tiempo sino lo adaptaría.
Entrevistado 2	Al pensar hacer este tema de reorganización, el tema principal era el de la familia , tenemos que saber muy bien explicárselo a las familias para que no entiendan que va a ser una segregación
Entrevistada 1	Ni de torpes; no, por favor.
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistado 2	Hay que explicarlo bien; “es que en 6º hay grupo A, B Y C el que sabe, el que sabe menos y el que no sabe, eso es segregación”; no, no déjame que te lo explique.
Entrevistada 1	Y en los tres hay alumnos españoles, marroquíes y gitanos.
Entrevistadora	Son medidas de flexibilización de los recursos que se tienen.
Entrevistado 1	Y, siempre, hay unos mínimos a los que tienes que llegar y sin embargo, hay un grupo que esos mínimos los consigue de forma normal. Entonces es lo que es seguir el ritmo
Entrevistadora	La otra cuestión aquí, cuando se leen cuestiones relacionadas con la educación intercultural, tienes que priorizar y a veces decir son esfuerzos en resolución de conflictos, valores en detrimento de conocimientos o rendimiento.
Entrevistado 2	El tema de los valores, yo estoy llegando a la conclusión que nosotros éramos muy dados en hacer muchas actividades complementarias en el centro: día de esto, día de lo otro y seguimos pero así. Esto requiere mucho trabajo, mucho esfuerzo que lo podemos hacer pero al final distraen al niño de su promoción porque luego viene la evaluación de diagnóstico y nos dice “no, a mi no me hable usted de M. que al final se llevan bien; yo lo que quiero es que cuántas

	Matemáticas sabe M. y cuántas Matemáticas sabe otro”...
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistada 1	Esas actividades enriquecen muchísimo y sobre todo el niño pone ahí, en el juego, todas sus habilidades sociales y son muy importantes porque la escuela es la vida. La escuela no es la preparación para la vida, es la vida misma y en la vida misma unas veces estaremos solos y otra vez estamos con gente, otras veces con mucha gente; lo que si vamos quitando son actividades que tienen un montón de distractores para el crío y que luego dices “¿qué se saca de ellas?”. Por ejemplo el Carnaval, el niño luego lo vive en la calle cuatro días, ¿qué sentido tiene que nos pasemos una semana preparando el disfraz? , lo tenemos inquieto, no se centra en otra cosa y hemos dicho ya este año fuera.
Entrevistado 2	El Carnaval era importante hace unos años, cuando intentamos que el niño marroquí que se vistiera pero es ahora el niño marroquí, como el niño español: “esto no me gusta”. Al niño que no le gusta no viene, al que le gusta viene y se viste y disfruta pero ya tampoco nos sirve porque lo ven normalizado. Tan normalizado que partimos de la realidad de que no les gusta porque nos les gusta vestirse y antes, cuando lo hacíamos, era obligatorio para que participaran ellos también y si no tenían disfraz se ponían el suyo.
Entrevistada 1	Luego el disfraz no lo elaboraban ellos, no era comprado, incluso se hacía allí. Tiene una serie de valores y aprendizaje pero hemos llegado a la conclusión de que los distraen mucho.
Entrevistadora	Es que hay que priorizar en función de la necesidad que vais detectando.
Entrevistada 1	Tenemos el día de la paz que nos parece muy importante trabajar el 30 de Enero, luego llega enseguida a Febrero y ¡¡¡pumba!!!
Entrevistado 2	Y luego eso, llega la evaluación diagnóstica y te dice: “¿Cuánto inglés saben los niños? ¿Cuántas matemáticas, cuánto conocimiento del medio , cuánta lengua ...no pero mire usted hacemos unos carnavales”
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistada 1	Al final nuestra preocupación es que el niño termine una educación primaria con unos niveles aceptables de conocimientos y cuando hablo de niños hablo de M. , de Juan,...
Entrevistadora	Con unos valores
Entrevistado 2	En las tutorías además de Matemáticas o no sé, si primero lo otro y luego las Matemáticas es intrínseco al profesor, es transversal.
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistadora	Esto sería una crítica a la rigidez del sistema educativo; porqué las mediciones siempre se basan en esos estándares, cuando hay otras cosas que se trabajan en los colegios, que no hay manera de medirlas porque, ¿cómo mides ese nivel de cosas que estáis diciendo?
Entrevistado 1	Yo digo muchas veces, “cuando esos aprendizajes se van a olvidar” y sin embargo lo otro no, lo otro te va a quedar formado como persona para toda la vida; es así.
Entrevistadora	Se nota una diferencia entre los institutos; ellos nos comentaban su gran preocupación en saber que vosotros lleváis trabajando una serie de cosas, que vosotros conocéis y saben que es la línea de la interculturalidad pero que llega una edad 12, 13 14 años, 1º y 2º ESO donde todo eso se les olvida y empiezan a radicalizar posturas.
Entrevistado 2	Eso lo piensa el alumno español, ¿y yo quién soy? Imagínate un niño marroquí que encima no tiene ni país.
Entrevistada 1	Entonces a mí lo que me importa son mis iguales no me importa el adulto, ni mi padre, ni mi madre.
Entrevistadora	¿Por qué no conseguimos que vean como iguales a niños con los cuáles no han compartido su infancia desde los 4 o 5 años?
Entrevistado 2	Eso conlleva más tiempo, lo ha logrado Francia, lo ha logrado EE.UU., lo ha logrado Alemania,... porque hay que trabajar en interculturalidad y para ello hay que hacer esfuerzos y la sociedad y ellos, no siempre estamos dispuestos a

	hacerlos.
Entrevistada 1	Los gitanos yo los conozco aquí de toda la vida, yo tengo 57 años y he vivido con ello. He ido a la escuela con ellos desde pequeña y me acuerdo que tenía una amiga que se llamaba A. pero A. era en la escuela, yo luego no he vuelto a saber nada de ella; ni sé donde está ni qué fue de su vida y aquí yo no conozco una boda entre payo y gitano.
Entrevistadora	Estamos muy acostumbrados a esa minoría.
Entrevistado 2	Y son españoles y no vienen a clase cuando está lloviendo
Entrevistada 1	También, el interés educativo de los gitanos...
Entrevistado 2	Cosa que el marroquí no falta a clase, la única vez que me ha faltado un alumno de 5º porque tenía fiebre
Entrevistadora	Los planes de convivencia y el decreto del protocolo de absentismo se promovieron, en Badajoz por lo menos, con el tema de los inmigrantes porque faltaban mucho a clase sobretodo de origen marroquí.
Entrevistado 2	El informe de absentismo de la segunda evaluación que lo hemos entregado ayer tenemos cinco o seis niños que le hemos abierto el protocolo de absentismo y ellos son gitanos o feriantes, marroquí no hay ninguno y en el colegio hay 120 o 130 marroquíes; nosotros estamos en un 33% de la población y no hay ninguno que le hayamos iniciado protocolo de absentismo.
Entrevistadora	Un dato muy importante.
Entrevistada 1	No solamente por la mañana sino por la tarde en las actividades formativas son los que vienen.
Entrevistadora	Nos han contado en el otro Instituto un dato muy importante, la llegada del <i>imán</i> como un retroceso cultural en el pueblo, ¿estáis de acuerdo con eso?
Entrevistado 2	Totalmente ya hubo otro conato de este tipo. La población comenzaba a coger otra costumbres, las niñas estaban más monas se pintaban, los pantalones,....nosotros lo notamos en el pueblo un día; todas con sus velos y le pregunté N. "¿qué había pasado?"; "no, no, C. yo me lo pongo porque quiero" y le dije, "sí...", eso lo habéis aprendido todo cuando vinieron de no sé donde. Entonces hablamos todos los agentes sociales y hablamos con ellos y logramos disuadir; eso pasó , empezaron a quitárselos otra vez las chiquillas pero ahora ha venido un <i>imán</i> egipcio <i>salacista</i> y el retroceso es tan grande que yo , por ejemplo, a los niños que tenía le daba la mano o dos besos pues ya no puedo darles ni la mano. Ya cuando los veo solo asiento con la cabeza porque es impuro y las chicas; ayer vino una chica con otra que viene a verme todas las tardes y me dice: "¿C., no me reconoces?". Y le dije: "Mira cariño con todo ese <i>roperío</i> que os ponéis ahora no te conozco"; "si soy N. ", "¡ay Dios mío por favor con lo monísima que eres!", "me lo pongo porque yo quiero"; "sí sí, si ya sé que os lo ponéis porque queréis".
Entrevistadora	Es el referente para ello.
Entrevistada 1	Un día estuve con él comiendo y fui a coger una comida y me dijo que con la mano izquierda no se comía porque la mano izquierda es impura; lo que se comía con la mano izquierda no alimentaba y yo le dije "pues eso es lo que yo quiero "y me decía un chico que estaba al lado que no me riera de él que era un doctor y le dije que fuera todo el doctor que fuera es una tontería. "Al cuarto de baño no se puede entrar con el pie izquierdo y no con el derecho",... unas de tonterías, todo eso se lo cuenta a gente que son incultas, que su nivel de formación es menos que nada. Los niños desde los siete años les ponen la <i>taquiyah</i> y a la mezquita y las niñas también van a aprender el Corán, todas se ponen su vestimenta y mira que nosotros les invitamos porque estuvimos en la inauguración de la mezquita. Mira que nosotros todo lo que podemos mezclarnos con ello lo hacemos, M. ha ido cantidad de veces a la mezquita. Él ha estado aquí en el colegio, le hemos enseñado el colegio; por cierto, él fue quien nos hizo los carteles, sus hijos los tiene matriculados aquí.
Entrevistadora	Vosotros estáis haciendo un papel muy importante, no sólo en lo escolar sino en la sociedad porque lo estáis intentando como agentes sociales y aun así, yo creo

	que es cuestión de tiempo si se sigue insistiendo en esta línea.
Entrevistado 2	Precisamente por eso el tema de la interculturalidad es difícil.
Entrevistadora	Tienen que venir de las dos partes
Entrevistada 1	Yo cuando nos presentábamos en los agentes decía: Yo soy la trabajadora social del centro de salud, yo el “jefe de estudios social” ...
Entrevistado 2	Estamos solos nosotros en el colegio y es verdad, que el Ayuntamiento tenía otra perspectiva sobre la inmigración.
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistado 2	Surgió un gran desgaste, era una defensa del ser humano.
Entrevistada 1	A nosotros se nos ha criticado, éramos los maestros de los moros. He tenido que decir tantas veces, por favor, para mí cuando entra un niño por esa puerta no es ni moro, ni cristiano <i>ni na</i> , es un niño y yo tengo la obligación, que por eso me pagan, de atenderlo lo mejor que pueda, pero sea quien sea. A nosotros se nos ha acusado muchísimo.
Entrevistadora	La última pregunta para cerrar. Todas esas carencias que no habéis estudiado en la carrera, las habéis ido solventando, por ejemplo, como tú te has definido agente social; a lo mejor formación en ese ámbito que no hemos recibido: ¿tú has tenido que buscártelo?
Entrevistada 1	Eso ha salido del corazón
Entrevistadora	Sí, soy maestro esa es mi vocación pero no se respeta o no se valora ese <i>status</i> ; estáis haciendo vuestro trabajo, estáis luchando a <i>capa y espada</i> y se os critica desde fuera.
Entrevistada 1	Decían que les ayudábamos demasiado a ellos y los típicos celos, en detrimento de los suyos, eso está también más normalizado.
Entrevistado 2	El año pasado me invitaron en Cáceres a hablar a unos chicos que estaban estudiando Magisterio y les decía a los estudiantes: “No os preocupéis de aprender en la escuela de Magisterio todo lo necesario para que el niño aprenda a leer a escribir; al niño marroquí, simplemente, tratarlo como personas normales y vosotros comprometeros con ese hecho. No os preocupéis de más, más tarde o más temprano el niño va a aprender a leer a pesar de nosotros”; que a ese niño lo mire y si eres muy atrevido pellízcale y dale un beso y eso ganarás.
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistada 1	Y ahora, quien este tiene siete, este tiene ocho... es que fue un aluvión.
Entrevistado 2	El compañero que viene aquí a Talayuela ya sabe lo que hay.
Entrevistada 1	Nosotros hemos luchado, veíamos cada día lo que tuviéramos programado, lo urgente, lo que era importante; había días que estábamos desbordaditos.
Entrevistadora	Lo hablábamos en el Instituto, el problema es que hay que mirar con perspectiva, si nosotros solucionamos cosas que son urgentes no tenemos tiempo para hacer lo que quiero o de ver qué es lo que necesito...
Entrevistado 2	Eso cambió y entró en un proceso normal.
Entrevistadora	Para terminar, una reflexión vuestra: ¿qué es lo creéis que necesita el sistema de formación, qué es lo que vosotros habéis echado de menos, que habéis tenido que ir aprendiendo o qué es lo creéis que va a ser el siguiente paso y cómo preparamos a los maestros para el siguiente paso?
Entrevistada 1	En el profesorado, sensibilidad hacia esta situación, que no sabemos en qué va a derivar, estamos siendo un país de inmigrantes; sensibilización en el profesorado y recursos.
Entrevistado 2	La formación también es importante, la formación sin sensibilización no es nada, eso está claro.
Entrevistado 2	Se contempla en las escuelas de Magisterio formación hacia el alumnado inmigrante pero el alumnado inmigrante puede ser de muchas procedencias. Nosotros cuando hablamos de alumno inmigrante hablamos del alumnado marroquí, no hablamos del latinoamericano porque es otra realidad; el canal de comunicación lo tenemos y es más fácil acceder a sus dificultades. Hasta que nos enteramos cuáles son las dificultades del alumnado marroquí, no sólo las

	académicas nos lleva... eso es sensibilización y recursos y aprovechamiento de los recursos.
Entrevistada 1	El equipo directivo es muy importante, que haya personas que enganchen y tiren si tú llegas a un centro donde hay locomotora, te subes y unos buenos coordinadores de ciclo y eso facilita.
	[Despedida y agradecimiento]

• **Caso 6**

Entrevistadora 1	(Introducción y explicación general)
Entrevistadora 1	Son preguntas muy abiertas porque lo que nos interesa realmente es lo que vosotros ya tenéis ganas de decir, no queremos conducirlo tampoco, solamente una primera pregunta sí que sería común para ver que pensáis cada uno de vosotros ¿qué es la interculturalidad?, digamos que podría ser poner sobre la mesa eso para que todos partamos de algo común. Yo a o lo mejor pienso que la interculturalidad es algo completamente diferente a lo que estáis experimentando o a lo que creéis. ¿Qué creéis?, ¿Qué veis que es la interculturalidad?, ¿Si existe?, ¿Si no?, ¿A qué tendemos en la escuela y en la sociedad?, un poco esa es la pregunta de partida y ahí ya podéis mezclar lo que queráis: anécdotas, opiniones, impresiones...
Entrevistado 1	Voy a hacer un resumen: para mi interculturalidad, para empezar, es mezcla de culturas total y luego pues la características individuales de cada uno de los alumnos que tenemos en los centros, que son cada vez más, no solamente por la inmigración sino por las propias necesidades de los alumnos con los que trabajamos en nuestro centro, así de forma resumida.
Entrevistadora 1	¿Y en la sociedad? Saliendo un poco de lo que son los muros de la escuela, fuera
Entrevistado 1	En la sociedad es igual, mezcla de culturas, sobre todo, y convivencia de esas culturas, eso entiendo yo al menos como interculturalidad.
Entrevistado 2	Debería ser así pero yo creo que realmente no es, totalmente de acuerdo con lo que está contando, pero en la sociedad no es así. Vamos, el ejemplo lo tenemos en este pueblo, tú vas y ves los niños que salen del colegio y vosotros por aquí y nosotros por allí
Entrevistado 3	A lo mejor es por la cultura marroquí, a lo mejor otro tipo de... sería diferente, yo creo que la marroquí y la española chocan bastante.
Entrevistado 2	No, pero tú por ejemplo vas a otro país y tú intentas respetar lo máximo para que no tengas problemas, pero tú ves que aquí no respetan.
Entrevistada 3	Son muy cerrados, son muy cerrados, no se adaptan un poco a las costumbres españolas.
Entrevistado 1	Tenemos una problema, y yo os he dado lo que entiendo un poco por interculturalidad pero si nos vamos aquí al pueblo, al centro de la localidad, y nos vamos ya a la realidad efectivamente interculturalidad la hay pero no existe realmente, no se da tal interculturalidad.
Entrevistado 2	La hay porque conviven juntas distintas culturas pero no hay una relación entre esas culturas.
Entrevistado 1	No hay relación, entre otras cosas porque hay un elevadísimo número de personas, ciudadanos inmigrantes y casi otro tanto igual de ciudadanos que tampoco son autóctonos, no son nativos de la localidad, son inmigrantes pero de dentro de [no se entiende] el pueblo está hecho de corrientes de población que han venido de otras zonas, de regadío, de después de la colonización ... por lo tanto se mezclan las dos, conviven físicamente pero el analfabetismo, el fundamentalismo religioso, el idioma... pues son barreras que dificultan enormemente y que en la escuela se llevan bastante bien

	después de los años que llevamos; este fenómeno empezó en el año 92, y el boom gordo pues empezó a partir del año 98-99 cuando de sopetón nos vienen 100 niños inmigrantes marroquíes todos, yo estaba entonces de secretario y dábamos al cabo de todo el año entre 100-150 bajas y altas de alumnos, porque iban, venían, desaparecían, volvían... todos sin escolarizar, ni si quiera allí en Marruecos, entonces todo ese choque de inconvenientes pues hace que la interculturalidad exista físicamente, pero realmente no se da. Ya después de unos años ya vemos bastantes mejoras dentro del centro educativo, pero fuera todavía hay muchas muchísimas carencias.
Entrevistado 2	Eso iba a decir yo, en el centro si se da pero fuera del centro...
Entrevistada 3	Es complicado, es que aquí dentro hacemos actividades que fomentan eso: la convivencia, el que tú te juntes con uno para hacer el trabajo, tenemos programas, tenemos cosas para que se junten... fuera es imposible, porque además son los propios padres los que dicen "no te juntes con". Los marroquíes tienen su tienda donde comprar la carne, el pescado, los huevos, todo, y los españoles tienen las suyas, y rara vez... sí que es verdad que los españoles van a comprar por ejemplo el pan, que les gusta mucho el pan marroquí, pero ... aquí solamente podemos hablar de cultura marroquí, no podemos hablar de otro tipo de cultura.
Entrevistado 1	[no se entiende] o sea son ellos casi a los que les cuesta más adaptarse, no a nuestra cultura, no se trata de occidentalizar a nadie, pero sí adaptarse a la realidad a la que han venido a vivir.
Entrevistada 4	Tenemos el caso de la niña del año pasado, que los niños marroquíes le pegaban, le acosaban, le insultaban porque se juntaban con los españoles. Y si no tienen problemas en casa porque dicen que "te juntas con" y llama al padre y entonces ya es el que [no se entiende]
Entrevistada 5	Pero esto dependerá también del marroquí, hay diferentes grados porque algunos son niños que saben español perfectamente, que están aseados, que tienen vida un poco más occidentalizada... entonces sí que hay marroquíes que tú los ves en el grupo de niños como uno más, que todos quieren hacer el trabajo con él, que quieren ser de su pandilla...
Entrevistado 2	Dicen que el que es bueno es el mejor de la clase. Muchos niños de compensación educativa por ejemplo, estamos hablando de 70 más o menos, y los que no atendemos que hay más... aparte de alumnos de necesidades educativas especiales, de apoyo ordinario... en fin que estamos hablando de una población escolar de 460 niños, y seguramente unos 300 niños con algún tipo de apoyo educativo, y a partir de situaciones familiares que son muy complejas, no sólo la población marroquí, también la española, es una población muy difícil; todo eso son digamos agentes que intervienen precisamente en no posibilitar esa interculturalidad fuera, en los colegios y en los institutos se mejora bastante,
Entrevistadora 1	Luego no hace falta que sigamos un turno, pero en esta sí. También es importante tu opinión como más nueva: la realidad que te estás encontrando ¿es la que esperabas encontrarte?, ¿qué era para ti o qué es para ti la interculturalidad y qué estás viendo?
Entrevistada 5	Yo la verdad es que llegaba más asustada de lo que luego era aquí, porque luego si es verdad que cuando me dicen: "¡te vas a Talayuela!" Digo "¡madre mía!" Un pueblo lleno de inmigrantes, hay mucho trabajo... y si es verdad que hay mucho trabajo pero se lleva muy bien y bueno, al principio entras con niños que tienen muy poco hábito de estudio, poca autonomía, que tienes que estar detrás de ellos para hacer deberes...para todo, que en 5º y 6º ya no debería ser así.
Entrevistada 3	Si pero bueno, eso con los marroquíes y con los españoles. No por cultura
Entrevistada 2	Pero yo hablo por ejemplo de compensatoria, nosotros tenemos sólo marroquíes, no tenemos españoles.
Entrevistadora 1	En compensatoria ¿todos son marroquíes?

Entrevistada 1	Todos marroquí
Entrevistadora 1	¿Porque el programa es para marroquíes o para inmigrantes?, ¿no es para...?
Entrevistada 2	Exactamente
Entrevistado 1	El programa de compensación educativa es para alumnos marroquíes, de necesidades educativas especiales, de apoyo... ¡todos! Ese es el programa de compensación educativa que está dentro del programa atención a la diversidad, pero tenemos uno específico de compensación educativa con dos maestras (que ahora os cuentan ellas), dos grupos y tenemos solamente alumnos marroquí, tenemos 70 más o menos, aparte de los que bueno, no se están atendiendo que ya no damos más a basto
Entrevistada 2	<p>Pues yo por educación intercultural... está claro que tiene que haber diferentes culturas y una vez que las hay, ya como meta casi... y después de llevar unos años y darme cuenta de que hay cosas casi imposibles, que cada vez se avanza menos teniendo en cuenta que cada vez son más miembros de la cultura marroquí los que vienen, no necesitan de los demás, no necesitan nuestro idioma ya, ni peluquería, ni bares, ni tiendas, entonces es más difícil la integración, entonces dado que es más difícil yo ya como meta u objetivo a nivel particular o por experiencia el que es más conveniente es que entre los niños conozcan sus déficits, las diferencias culturales que hay entre ambas cultural ,vean que también que hay muchas similitudes, más de las que creemos, y una vez cuando tengo las diferencias culturales ya lo del juego de la integración...no nos vamos casi a integrar más de lo que llevamos ya, ya llevamos 15 años y a lo que se ha llegado se ha llegado y sí que podemos mejorar siempre, pero más que a lo mejorar la integración propiamente dicha, el respeto y la convivencia en paz, pacífica y sobre todo respetuosa, y yo creo que eso es un logro, para mí el mayor, y creo que se va avanzando mucho en el centro, antes por ejemplo pues hablabas de un tipo de religión o de la otra y se escandalizaban los unos y los otros, ¡ya no!, o antes por ejemplo una niña marroquí venía con una minifalda, o iba a la piscina climatizada de excursión y se escandalizaban los niños marroquí, y ya cada vez menos. Yo creo que los pasos son pequeñitos pero muy firmes y en ese sentido creo que lo estamos haciendo bien Por ejemplo, hablando sobre la alimentación o cualquier cosa que ya os hablaremos, porque en nuestra clase de compensación educativa a lo mejor lo que menos das algún día son temas estrictamente académicos, yo lo llamo como una pequeña ONG, con la vaselina, el cacao, los talcos para el olor de las patillas, la crema de las manos... entonces pues vas tocando temas que antes a lo mejor podían asombrarte: la ropa interior, hay que llevar tal, la reproducción , un montón de cosas que yo creo que los niños se van abriendo poco a poco. Y en relación con la integración pues también pasa eso, de hecho nos ofrecieron una actividad por parte del Obispo que vino de visita hace poco tiempo, vino a nuestro colegio y a mí me produjo una gran satisfacción, ya no que los niños marroquí participaran en mayor o menor medida, (que participaron), y cuando venga el [no se entiende] también se intentará que participen el mayor número de alumnos posibles. La mayor satisfacción me la produjeron sus respuestas, es decir, "me ha dicho mi madre, maestra, que hay que darle los buenos días a todos, sea de la religión que sea", "me ha dicho mi madre que hay que escuchar a todo el mundo, que no pasa nada, que yo voy a seguir yendo a la mezquita los sábados y domingo", "me ha dicho mi madre que vaya, y que me muestre con respeto, y que vaya y me siente", bueno a mí me parecen avances impensables, y yo creo que en ese sentido se avanza mucho... mira en cuanto alimentación... pues partimos de que eran niños que bueno, la situación económica... (que ahora tampoco es muy favorable, pero prácticamente para ninguna familia), ¡el té!, que es un hábito y una costumbre que la toman desde los más pequeños y con mucha frecuencia, y nosotros les vamos diciendo "mira que el té ahora cuando son tan pequeños no alimenta, hay que tomar leche, aunque se tome té pero con menos</p>

	frecuencia, alternar con otros alimentos que favorezca el crecimiento y que fortalezca a los huesos", el pan con aceite, me quedo asombrada porque cuando le preguntamos "¿qué habéis comido?" y dicen: "pan con aceite". "¡Pero bueno!" Pues mira esto yo dije un día que me encantaba para desayunar y lo desayunos saludables que se han hecho en el colegio pues se han adquirido esos hábitos, y te produce eso una gran satisfacción. Otra cosa ya pues, a ver qué vamos a esperar... pues en la calle a lo mejor por su afinidad, o por lo que sea, no hay la integración que hay en el colegio, pero desde luego que a mí lo de la escuela me parece...acabas algún lunes como si hubieras pasado 15 días aquí metida.
Entrevistada 1	Y el martes ya ni te cuento...
Entrevistada 4	Pero que ya hay avances que son muy satisfactorios, y no tanto como que "venga tú vas a vestir como yo" o "yo como tú", ¡no, no!, se trata de tener una coherencia, unas normas básicas, ya sean de la cultura que sea: ropita interior hay que traer. Hoy un niño sin abrigo y con 5 jerséis por última vez, pero esto ya lo llevamos machacando años, "no, no he desayunado", "¿y para el recreo que has traído?", "no, no tampoco". Y se lo tenemos que dar nosotros, bueno, le das una galleta o lo que sea, pero son hábitos que para nosotros son como muy llamativos y muy básicos y nos chocan que no tengan adquiridos ni aunque lleven aquí 10 años. Es como el idioma, hay niños que están en primaria y han nacido en España y desconocen completamente el castellano, por eso los alumnos de compensatoria son tan numeroso. Entonces eso es luchar a veces contra una pared, llamamos a los padres: "que va mal... no trabaja, no practica el castellano, no puede avanzar en lengua ni en el resto de áreas, mientras no tenga adquirida la lengua castellana"...que se va avanzando mucho pero es verdad que es una lucha continua.
Entrevistado 2	Se avanza mucho, yo desde que vine (que vine en el año 99) el cambio ha sido asombroso, poquito a poco, pero ha sido muy, muy considerable, sobre todo en el colegio, fuera es otro mundo, que también ha mejorado pero no tiene nada que ver, en el colegio se ha avanzado mucho, claro, tenemos el problema de que niños que llevan aquí escolarizados desde los tres años llegan a primero sin saber hablar castellano porque no les hace falta, no les exigen, entonces nuestra intención por ejemplo, es intentar incluir la compensatoria educativa, aunque muchas veces estas corrientes segregadoras... nosotros no creemos que sea segregadora en absoluto, creemos que tiene que haber clases de compensatoria educativa, dedicadas a ellos solo y exclusivamente, porque ya no sólo se trata de la integración social, entre culturas... aquí ya estamos luchando, esa casi en el colegio, la tenemos muy bien conseguida en parte, pero estamos luchando ya para conseguir una integración curricular, porque esa integración curricular es la que va a facilitar una integración total, mientras no la tengan van a seguir ahí un poco niños de 4 ó 5 años que no hablan español en primero, no lo conocen, no lo han usado nunca, en casa no les hace falta...
Entrevistada	Tampoco van a la guardería
Entrevistado 1	No van a la guardería, están con las madres...
Entrevistadora 1	Claro, que [no se entiende] entre iguales
Entrevistado 2	Los padres no hablan español. Yo tuve una conversación con el Inspector hace poco sobre el tema de la escolarización, que aquí llevamos tres años haciéndola partida y mitad españoles, mitad marroquíes entre los dos colegios públicos que tenemos, ahora estamos teniendo problemas porque no sabemos lo que va a pasar, pero me hablaba y me decía "¿cómo se comprueba esos niños de tres años cuando entran en 3 años, 4 ó 5, son alumnos de necesidades educativas de apoyo específico?", entonces yo le conteste, "pues eso se lo explico yo en dos minutos a quien quiera, entre otras cosas porque en una localidad en la que hay ese gran número no tienen

	necesidad, si esto me lo pones, tres niños marroquíes ahí en Madroñera pues posiblemente a los tres años hablen español como unos papagayos, porque tienen la necesidad de hablarlo, pero aquí no la tienen y entonces tenemos ese problema" y nuestra intención era empezar compensatoria desde infantil pero bueno, dado los recursos humanos, que nunca hemos... hemos tenido siempre cuatro maestros de compensatoria pero nunca lo hemos podido empezar desde infantil, siempre por falta de profesorado, pero sería lo ideal para que estos niños desde tres años arrastrasen conocimientos de lengua española.
Entrevistada 3	Lo ideal sería que las familias se concienciaran de la necesidad de conocer el idioma, ¡es que es así y ya está!, estar concienciadas, yo se lo digo: "mira, sois muy afortunados, conocéis el árabe, inglés lo que dais aquí, y además el español, ¡si es una maravilla! ¡Si vais a salir políglotas de colegio!", pero claro hay que fomentar eso, y sobre todo que la familia se conciencie, porque si el niño se concienta y llega a casa y desde que sale de aquí del colegio empiezan a hablar árabe...
Entrevistado 2	Que es lo que hacen...
Entrevistado 1	Es más, tenemos un profesor árabe que de hecho les enseña cultura árabe, no religión ¿eh? Pero cultura árabe
Entrevistadora 1	Porque ellos tienen su mezquita ¿no?
Entrevistada 3	Sí, van a la mezquita los fines de semana
Entrevistado 1	Y les enseña cultura árabe por eso, para que tampoco rompan con sus costumbres, con su cultura... ¡que ni si quiera la conocen!, es que ni si quiera hablan árabe, son bereberes, así es que ni si quieras entienden el árabe, escrito por su puesto nada, el árabe oficial no lo entienden.
Entrevistadora 1	Porque claro, una cosa que quizá si me gustaría saber, es que sois conscientes y sé que si porque lo habéis dicho, pero por constatar lo que son las características de los alumnos que os llegan de marruecos, son muy particulares, son familias que...
Entrevistada 3	No son familias pudientes, no saben leer ni nada. No, porque muchas veces hemos tenido la ocasión de mandar una circular a todas las familias y queríamos que se enteraran y hemos pedido al profesor de árabe que la tradujese y ha venido igual que se ha ido, porque no han venido a las reuniones...
Entrevistado 1	Los niños están aprendiendo a escribir y el abecedario árabe con el profesor árabe porque no saben, pero además de todo eso el tema de la lengua árabe o su cultura (que por supuesto queremos que la conozcan), intentamos siempre todos los escritos los hagamos en español para aislarse de esa necesidad, no es por otra cosa,
Entrevistada 2	Una cosa que sí que ha dicho Alfonso es la [no se entiende] Siempre se casan marroquíes con marroquíes... entonces claro, en la casa se habla la lengua que tengan, pero un año vino una madre a matricular a un niño que era marroquí y se había casado con un español, y decía: "anda ¿y a mí porque no me han incluido en el listado marroquíes?" y digo: "¿A que tú hablas español?, dice: "sí"; "porque tu marido te habla en español y no entiende nada, entonces su hijo tiene que hablar..." Ese es el padre gallego, y la madre marroquí.
Entrevistada 4	Sí, pero que son niños que merecen ejemplo, marginación cultural imposible, hablan perfectamente español, se desenvuelven un poquito en árabe, van a religión católica aquí, en las horas lectivas del colegio y a la mezquita los fines de semana. ¡Me parece espectacular!
Entrevistadora 1	¿Quizá sea eso? La limitación un poco por el ámbito socio-familiar que tienen la mayoría de los marroquíes, porque queráis ya establecer un programa de compensatoria desde infantil, que la inspección no lo entiende porque no vive esa realidad, está argumentado, es decir, no tienen luego un entorno familiar que les pueda aportar...

Entrevistado 1	Ten en cuenta que vienen de la parte este de Marruecos[no se entiende] toda es parte, que en el mismo Marruecos hay una parte totalmente aislada, desfavorecida que el mismo Rey de Marruecos ni mira para ellos, son considerados como una auténtica [no se entiende] Viven En el desierto
Entrevistada 5	El interés familiar yo creo que es el mayor hándicap en la educación.
Entrevistadora 1	Que a lo mejor es simplemente por falta de conocimiento de la importancia de la educación y todo eso...
Entrevistada 4	Sí, no les dan la importancia que se merece, vamos nada
Entrevistada 3	Es eso, que un padre o una madre intentan educarlos como nos han educado, entonces si ellos han estado en la calle, no han ido a la escuela... y muchas veces la escuela es como una [no se entiende] que cuando tú cambias para mejor hay que recibir las cosas con los brazos abiertos, la educación de Marruecos tampoco es como la de aquí, entonces tú cambias para bien y hay que ser más receptivos y aquí la educa es obligatoria y tienes que responder, no solamente tienes derechos y derechos, yo creo que tienes que responder, tener una mayor preocupación y un mayor contacto, porque bueno desde aquí más facilidades no podemos dar a los padres. Les atendemos a cualquier hora, Mari Carmen les llama muchas veces... más facilidades no podemos darles... y hombre es doloroso que vengan muchas veces y digan: "ay mira que le ha roto la mochila, la tienen que pagar", y en este momento acabas de conocer a unos padres que hace mucho que no veías o que no conocías.
Entrevistada 4	Pero vamos que sucede igualmente con españoles que con marroquí, porque la evaluación diagnostica... ahora por ejemplo tenían que rellenar el cuestionario de contexto de familias y ¿Cuántos los han rellenado? Hicimos la cuenta ayer, 7 de una clase, 3 de otra... [no se entiende]
Entrevistada 5	Simplemente lo más básico, por ejemplo lápiz, goma y estuche, que nosotros por ejemplo les decimos: "lo tenéis que cambiar ya, lo tenías roto", pues no tienen interés los padres, y luego nos hablan de que tienen Play, de que tienen PSP, que tienen móviles... entonces, muy poco interés por el estudios.
Entrevistado 1	Al principio cuando vinieron vivían muchos en condiciones infrahumanas entonces la educación era algo secundario, era más una cultura de supervivencia, pero hoy en día no pasa eso, tienen su sueldo, su desempleo, sus trabajos, en el tabaco... igual que cualquier familia española, no se diferencian, simplemente le dan más importancia, evidentemente, antes no salían de casa, ahora muchas madres vienen al colegio a hablar con nosotros...
Entrevistada 2	El aseo, eso era una lucha... "venid peinados, venid lavados, las uñas cortadas..." eso era una lucha con todos los niños, ahora ya son los menos.
Entrevistado 1	Todo esto desde el aula de compensatoria se ha trabajado mucho, mucho para esto, esa labor, las maestras de compensatoria, todas las que han pasado por aquí tela... o sea, lo que han hecho gracias a eso estamos consiguiendo todo esto, la labor de todos los maestros y...
Entrevistada 2	Y que es agotador
Entrevistado 1	Es agotador
Entrevistadora	Pasando a la segunda pregunta ¿Cómo trabajáis vosotros (ya un poco más dentro del aula o fuera del aula), el modelo educativo que desarrolláis (que ya más o menos nos lo habéis adelantado), la compensatoria y la idea de compensatoria que tenéis?, que no es porque sean los "torpes" o los "listos" sino porque necesitan acceder ahí, ¿qué fácil o difícil os lo pone la junta o la Administración?... Y la familia, que es lo que estamos diciendo, que la escuela sola no puede llegar a la familia y hay otros agentes sociales con los que creáis que podéis tener contacto o no, llegar a no, ONG..., porque también es verdad que cuando se habla de educación intercultural siempre suele salir a relucir el trabajo que hacen las ONG, que al final dices "el sistema no garantiza esta

	respuesta, son las ONG, es algo altruista", voluntariedad por vuestra parte también...
Entrevistada 3	Yo creo que la mayor ONG está aquí en el colegio, te lo digo de verdad, porque aquí desde ropa que se les traer, llamar y decir: "oye mira búscame zapatos, búscame ropa de bebé que ha nacido, busca un carro" ... de eso todo, a veces se te agota la hora y no has empezado a trabajar contenidos, pero es que no, es que hay que explicar qué es un tenedor, cómo se come, que las manos se lavan antes de comer... que se quedaron sorprendidos una vez porque con el agua caliente se quedaban blancas, infinidad de cosas que a lo mejor ya no es llamativo porque ya son muchos años y es verdad que ya es la minoría de niños, cierto es, pero es que antes eran todos; ya van súper guapos todos, "mira maestra la cresta"... prácticamente ... sus chilabas, sus trajes de pajarita... lo que encuentran. Que los avances se notan mucho pero que las dificultades todavía son muchas.
Entrevistado 2	Y de atención a la diversidad: solamente en PT estamos atendiendo a 25 alumnos entre los dos, yo estoy aquí por AL, lo que pasa que al tener el doble perfil pues... y alumnos que no podemos atender porque ya no tenemos más horas, y alumnos que estaban en compensatoria, se les ha hecho el dictamen y están ahora con nosotros.
Entrevistada 1	Además de tener esa descompensación académica y en idioma, te das cuenta de que cuando han adquirido ya su lengua y cuando deberían avanzar de una manera más normal, pues ya cuando vemos que no es posible... pero eso, siempre están muy limitados, por el entorno familiar y el desconocimiento de la lengua, ¡muchísimo! Y luego ellos, que ha llegado un momento también en el que se han acomodado un poco, "no sabes"... "no sabes ya no nos vale, no entendés, no sabés..." y antes así, "venga vamos a corregir tal"... ya eso menos mal que ha desaparecido, pero que aun así yo creo que toda esa serie de lagunas y deficiencia años tras años se convierten ya ...
Entrevistada 3	Háblales de beca ya verás cómo entienden.
Entrevistado 2	Eso sí
Entrevistadora 1	Pero es que en teoría también es que a lo mejor la Administración está procurando recursos que no son [no se entiende]
Entrevistada 1	Lo que te quería comentar con respecto a los recursos, yo desde luego los años que llevo, excepto un año o dos que nos recortaron así de golpe y porrazo profesorado, que nos quedamos con uno de compensatoria, de cuatro a una, ese año fue horroroso...
Entrevistado 1	Y luego pudimos conseguir medio y estuvimos con uno y medio
Entrevistada 5	Eso fue hace tres años ¿no? Tres cursos, cuando empecé yo
Entrevistada 3	Sí, sí, además [no se entiende] se tuvo que hacer una criba y tirar para adelante con uno y dejar a los otros un poco a un lado abandonados, y ya está, no se podía, pero con respecto a recursos francamente no nos podemos quejar la verdad, en materiales y todo, es más, yo sería más seria ahí, yo creo que, como me ha pasado a mí y como le habrá pasado a mucha gente, si no aprobabas no tenías beca y no podías estudiar y lo que no puedes ser que un niño de 6º esté con libros fungibles de 2º en 2º, 3º, 4º, 5º me voy a Marruecos tres meses, vuelvo, quedo todo ya, al año que viene repito con el libro de 2º pero paso a 5º porque tiene que promocionar por tal y por cual, y al final es un dinero, desde mi punto de vista malgastado porque cuando tienes una circunstancia especial, mira no he podido aprovechar el curso por esto, he tenido que ir a Marruecos por esto, ¡por lo que sea! , por diversos motivos vale, pero así ¿año tras año? Es que se acomodan, se acomodan ellos y se acomodan los padres, que pasa que tú a un padre le hablas de la importancia de la educación, de tal y cual, ¡si es que es comprar un lápiz, una goma y dos bolígrafo!
Entrevistado 2	Pero tú le dices que va a ir a compensatoria que no va a tener libro y ¡ah!..
Entrevistada 2	Claro, esa parte te ayuda a ti a formarte como persona y a hacerte

	responsable, yo tenía clarísimo que o estudiaba y sacábamos notas y teníamos beca o no podía estar en clase
Entrevistada 1	¿Y a que el padre estaba encima de ti diciéndote estudia?
Entrevistada 3	Es que casi que no te hacía falta, no hacía faltan
Entrevistado 2	Estabas estudiando y en verano a trabajar con tu padre al campo
Entrevistada 4	Exacto, así es que yo creo que de verdad, a veces como que ... parece una idea un poco... pero es que es la realidad, es que no se pueden facilitar tanto las cosas sin un mínimo esfuerzo, y eso hace mucha falta.
Entrevistado 1	Yo creo que en cuanto a recursos humanos es verdad lo que ha dicho Sonia, la Administración nos trata bastante bien, pero hay lagunas que no se cubren que se creen que están cubiertas y que solamente lo sabe quién está aquí, es decir, tenemos muchos recursos, digamos... estamos con un suficiente o bien en recursos ¡vale!, tenemos tres maestras entre PT y AL...
Entrevistada 3	Un momento A., yo sobre todo eran recursos materiales. Creo que personales faltan, en un centro como este, personales hacen falta
Entrevistado 1	Personales siempre faltan, entonces estamos muy bien atendidos pero claro, la situación es tal que de momento pues faltarían dos o tres más de compensatoria, cinco sería los mínimo, otro PT o AL..., estamos luchando porque hay una niña Síndrome de Down y no nos mandan de aquí a final de curso un PT... una cosa que no se comprende, no se comprende lo que estamos aquí, los que están fuera lo comprenden. En cuanto a recursos materiales creo que se dan tanto que no se valoran como ha dicho Sonia, de modo que si tú le dices hoy en día a un padre marroquí (o español incluso, pero muchas veces más los marroquí), "le tiene que comprar usted un cuadernillo", "no pues entonces mi hijo no compra nada porque si no me lo dan, no viene el niño al colegio".
Entrevistada 5	Cuantos padres de infantil vienen y dicen: "no yo no le compro el libro si no sabe español ¿para qué le voy a comprar los libros?"
Entrevistado 1	A mí me ha tocado de llamar a becas, a Consejería, a Atención a la Diversidad, al Departamento de Becas a decirles" nuestra propuesta es que cuando salga la orden de beca aquellos niños que académicamente no respondan se les retire la beca, y que los padres compren el material". No se hace...
Entrevistada 5	No, y es que yo creo que eso en los tiempos que corren, que somos todos tan materialistas, lo tenemos todo tan fácil... que en cuestión de 15 ó 20 años ha dado un vuelco todo de 360 grados, yo creo que eso es imprescindible, el saber un niño... el valorar el esfuerzo, el decir "bueno... mi padre trabaja en el campo, mi madre también, en casa o donde sea, y yo mi trabajo es este, mi trabajo es este y entonces tengo que aprovecharlo, no me basta con hacer los ejercicios mal hechos y rápidos porque me voy a jugar, que salgo a las 2 y a las 2 y cuarto estoy jugando", es que no puede ser
Entrevistada 1	Lo que pasa es que el listado de los libros los damos en junio, o sea, con las últimas notas vamos todos los maestros corre, corre preparando el material... para que lo tengan porque sabemos las dificultades, y bueno, pues decimos "tienes junio, julio, agosto y mitad de septiembre para comprarlos, o sea, son tres meses y pico ¡aplicate!", pues llega septiembre y los que no han recogido las notas no saben los libros o no han pasado por la librería (porque también entregamos las listas en las librerías, en los veinte duros...las entregamos en todas las zonas), y ¡no!, vienen en septiembre que no han traído el libro, que no lo tienen que no tienen dinero para comprarlo...
Entrevistada 2	Los niños y las familias que tienen una carencia ya que no pueden se les facilita todo, les hemos estado dando cuadernos a principio de curso, casi todo, y con la que ves que no se puede, sigues facilitándole en la medida de lo posible, ya te digo desde... , ya no en el ámbito escolar, en el personal todo: ropa, calzado, zapatos, busca, trae, lleva, comida... todo lo que puedas, pero ya llega un momento que claro...

Entrevistadora 1	Quizá ya un poco sin darnos cuenta, (y la Administración tampoco ayuda a que eso se vaya solucionando) hemos contribuido a desarrollarle esas expectativas, de que aquí vienen y se lo damos todo, porque el que no quieres que salga perjudicado es el niño.
Entrevistada 3	Deberían concienciarles, ¿qué pasa?, que nosotros también vas [no se entiende]y bueno no tienes para un lápiz, y como dice mi compañera, tengo [no se entiende], me voy al locutorio a meterme en internet que vale un euro la media hora... en fin, una serie de cosas que ya no
Entrevistada 4	Que lo que ha hecho un poco que los españoles segreguemos y digamos "no quiero ..."es el tema becas, es decir, son familias numerosas el 90 % de los marroquí, entonces la beca sí o sí.
Entrevistada 1	O sea, ya solamente por ser familia numerosa ya tengo beca, entonces claro, los españoles se ven un poco... "yo no tengo beca ¿qué pasa? ¿qué tengo que tener 20 hijos para que me den el libro?" Entonces siempre les dan la beca a los marroquí y los españoles se quedan fuera, entonces ya entran en guerra el decir: "¡Es que a los marroquí y les dais todo!"
Entrevistado 1	Dejas de integrar y... [no se entiende]No obstante, yo por centrarme en las preguntas que habéis hecho, con el tema del modelo educativo, ahora está de moda en toda la legislación educativa, lo pone en la LEEX, en la LOE en la LOGSE... en todas, "la escuela inclusiva", está muy bien, muy bonita, pero llevar la escuela inclusiva al cien por cien... en algunos centros se puede llevar pero en otros centros creo que hay que coger ciertos aspectos, ciertas cosas que nos interese a la realidad de nuestros centros, por ejemplo nosotros hemos estado dando cursos de Comunidades de aprendizaje, en un centro como este las comunidades de aprendizaje no tendrían futuro ¡seguro!
Entrevistadora 1	Pero según el proyecto Europeo es en este tipo de centros en el que tiene cabida, ¿o no?
Entrevistada 2	Claro por eso digo que la teoría a veces choca
Entrevistado 2	Pero no es así, pero no tiene que ver ...
Entrevistada 4	La familia no participa
Entrevistadora 1	La comunidad de aprendizaje da cabida a que la familia participe
Entrevistada 3	Pero es que aquí no es, aquí hacemos una reunión grupal de 20 ó 23 y vienen 8 padres de 23
Entrevistado 1	Y no es por falta de abrir las puertas como habéis visto, aquí recibimos a los padres, da igual que sea la 1, la 2, la 3... ¡da igual! a cualquier hora se recibe a los padres.
Entrevistada 1	[no se entiende]
Entrevistado 1	Estamos haciendo....cogemos lo que nos interesa, por ejemplo un aula donde hay una niña Síndrome de Down uno de los compañeros está trabajando un poco también la escuela inclusiva porque está metiendo un padre cada día para hacer un apoyo dentro del aula, y trabaja con esa niña, y ve lo que hay en la clase... en fin
Entrevistada 3	Pero es una clase
Entrevistado 1	Es una clase, y van viniendo de forma voluntaria... bien
Entrevistada 3	Eso también ha sido pionero este año
Entrevistado 1	Se hace un cuadrante, una hora... hay españoles y marroquí.
Entrevistada 3	Pero claro, es: "si encuentro trabajo no vengo", "si tengo que llevar a mi madre al médico no vengo", entonces...
Entrevistadora 1	Eso forma parte del voluntariado claro...
Entrevistado 1	Pero bueno están viniendo y es una experiencia que es positiva y que está bien, yo he hablado con algunos padres y les ha salido bien, se hacen una idea que no tenían del colegio, más reforzada, vale ¡está bien!, pero el modelo de escuela inclusiva, cogemos lo que nos va interesando pero basada sobre todo en el tema de compensación educativa, es decir hay que trabajar no solo la integración (que está bastante conseguida dentro del colegio como

	habéis oído), sino la integración curricular de estos niños, y eso creemos que hay que trabajarlo desde aula de compensación educativa
Entrevistada 2	Es imprescindible
Entrevistado 1	Y hay gente que dice que eso es segregador... ¡no, no!, es más, los niños salen una hora
Entrevistada 1	Y deberían de salir mas
Entrevistado 1	Deberían salir casi toda la jornada escolar, o al menos las 8 ó 10 horas establecidas por la legislación que pueden salir del aula, no podemos por recursos, pero al menos dos horas diarias, sería bastante imprescindible para que estos niños avanzaran en clase, o los padres. Tenemos el programa MUSE, tenemos montones de planes, atención a la diversidad, hemos tenido un espacio de tiempo para las familias que se compaginaban charlas con actividades lúdicas de ocio, venían los padres y los alumnos...
Entrevistada 2	Que se ha tenido que dejar de hacer porque ¡no dábamos abasto!
Entrevistada 4	Más que una escuela de padres, o sea eso de la escuela de padres no nos ha interesado porque nunca nos ha dado resultado
Entrevistada 5	Y porque a ¿qué padres les vas a enseñar tú a ser padre?
Entrevistada 4	Este fue muy exitoso, este proyecto, además de la charlas teóricas, había actividades: la castañeras, el mes que viene las migas... y eso les enganchaba mucho, la verdad es que tenía gancho
Entrevistada 3	Y eso era para la familias, venían los niños y los padres, eso eran actividades por las tardes
Entrevistado 1	Es más, fomentó la asistencia de los padres a las reuniones, incluso marroquíes, ellas el año pasado hicieron una reunión y vinieron 60 padres marroquíes
Entrevistada 1	Sí, si vamos a ver, los avances se van viendo, ¿que son lentos? Pues son lentos, pero los avances se ven, ¿que a lo mejor con otra serie de medidas avanzaríamos más rápidamente?, yo creo que sí
Entrevistadora 1	¿Por ejemplo?
Entrevistada	Pues por ejemplo el tema becas, tú si un padre ya tiene interiorizado que su niño trabaja porque si no trabaja se va a tener que gastar x dinero el año que viene en libro... ese niño no está el día entero en la calle.
Entrevistada 3	Aunque no lo necesite económicamente, a lo mejor si una familia va bien, pero sabe que sacando x notas va a tener los libros se va a esforzar más, porque los tenga
Entrevistada 1	Que no sería por economía
Entrevistada 4	Por más que les orientamos [no se entiende], por más que vemos lo funcional y lo práctico de los aprendizajes... pues lo que hacemos con folletos de los supermercados de la localidad: "¡veis! La segunda mitad al 50% ¿qué quiere decir esto?" "Cuando tú vas a comprar el 2x1..." muchas competencias básicas trabajamos aquí
Entrevistado 2	Ese es otro tema también
Entrevistada 3	Pero además de eso claro: el niño pues le viene muy bien pero tiene que haber un respaldo atrás y yo creo que es familiar
Entrevistada 1	Si tú no le llevas al supermercado y lo haces allí...
Entrevistada 2	El respaldo familiar es imprescindible
Entrevistado 1	El problema de la educación es la familia, y en estos centros más, también es verdad que estamos muy comprometidos, que a veces nos cuesta mucho trabajo porque estamos colapsados de todo. En el plan de formación en competencias básicas y más que una digamos una educación inclusiva, (que sí, que también, que no la descartamos), pero eso no es la panacea ni nos centramos en la educación inclusiva, nos estamos metidos de fondo en el plan de formación de competencias básicas de modo que estamos empezando a trabajar, a desarrollar actividades dirigidas a la consecuciones de las Competencias Básicas que muchas veces, (aquí lo hemos hablado

	muchas veces por los cursos que hemos hecho), eran ejercicios, ejercicios, ejercicios, tradicionalmente, cuando ya estamos trabajando [no se entiende] con las actividades sobre todo, no ejercicios, ejercicios... tareas y actividades que en ese curso está el claustro entero participando y hombre, parece que no, pero se van cambiando ciertas metodologías que van más encaminadas a la educación inclusiva pero también a ...
Entrevistada 4	Se acerca más a las necesidades reales, se hacen actividades, además de decir "¡jelines! no me he dado cuenta de que podía hacer esto al niño, que aprendiera esto, y ya daba por hecho que el niño lo sabía cuando el niño no sabe leer".
Entrevistado 1	Qué curioso venir a un centro, por la mañana a este centro (y por suerte nos hemos movido, los maestros de todos los sitios para [no se entiende] Lo que hemos podido) y muchas clases vas por la ventana y están las pantallas digitales funcionando a diario y a todas horas, y eso también es un cambio de metodología [no se entiende] no pizarra pizarra... ella tiene un blog que ya que te lo explique, son todas las asignaturas, tiene las redes sociales...
Entrevistado 1	El [no se entiende] por ejemplo sí que está encaminado a la educación inclusiva, porque la familia a través de internet, ya que no vienen aquí vamos a vamos a [no se entiende]
Entrevistada 5	Pero hay quien no tiene acceso a internet
Entrevistado 1	Tenemos el problema del acceso a internet, entonces hay que trabajar de momento de otra forma, con lo que tenemos, entonces la metodología que usamos es un poco eso, basarnos en [no se entiende] y ya a partir de ahí... y luego ya lo de las familias, la relación con las familias y los agentes sociales, como habéis dicho antes, el centro es una ONG, yo estoy cansado de ir a cursos de dirección, de Competencias Básicas, ¡de todo!... y resulta que pedimos para el absentismo la colaboración de instituciones externas, nosotros tenemos que hacer de servicios sociales, de policías, de guardias civiles ,de psicólogos, ¡de todo!, competencias que no nos corresponden y que nos pueden traer hasta problemas, sin embargo la hacemos, porque no nos dan respuesta, desde fiscalía, desde el [no se entiende] ... no nos da respuesta desde los organismos que se tienen que dedicar a esto, y somos nosotros los que tenemos que mover todo, esto parece una ONG, que está bien esa labor que hacemos pero no hasta el extremo al que estamos llegando, como si la escuela tuviera que dar respuesta, yo cuando oigo en las noticias a un iluminado que suelta "no, es que la educación vial, es que la educación sexual.... eso se tiene que dar en la escuela", todo tiene que ser en la escuela cuando lo donde tiene que empezar todo es en la familia, es la base. Yo propuse cuando se hizo la LEEEX en uno de los foros (creo que en los países nórdicos pasa) igual que un padre o una madre tiene permiso para ir al médico, para ir a cualquier consulta que se tenga en cuenta para ir a hablar con el tutor de su hijo, para venir a recoger unas notas, allí casi se lo tomaban a broma y ya me encendieron.
Entrevistador 2	No es ninguna tontería...
Entrevistado 1	Y bueno, eso legalmente se debería hacer, porque yo entiendo que hay que dar importancia a la [no se entiende] y no se la damos
Entrevistada 5	Yo sólo quería terminar ya con dos cosas: una, que aquí la gente, el profesorado está muy implicado, de hecho en parte los interinos que tenemos repiten y eso es porque están contentos, aunque se trabaje mucho, pero repiten entonces eso nos agrada. Y otra, comentando lo de las familiar, aquí el Equipo de Orientación que nos atiende es el de Naval Moral de la Mata, pero nos atendía cinco sesiones al mes, ahora nos han reducido a cuatro porque han metido a otro colegio de la zona y no mandan a otro orientador, teníamos 11 demandas pendientes de valorar, se han ampliado a 6 más, es decir, son 17, a un ritmo de 4 valoraciones al año que no da más... eso es para el tercer trimestre para revisar los informes, dictámenes y demás

	<p>entonces no da abasto y cada año salen más niños que pasan de Infantil a 1^º sin saber, o niños que aun teniendo el refuerzo ordinario que se hacen siempre todos los apoyos no son suficientes, repiten y no es suficiente... estamos desbordados, es decir, necesitamos aquí un orientador a tiempo total. La figura del PTSC que es el que lleva los familiares es interino, está y yo me canso de contar mi problema a uno y al año siguiente cuento mi problema familiar a otro, y ¿por qué voy a ir a una reunión a contar mi problema familiar otra vez? Entonces no, y aun así reducen en personal desde el equipo, (porque ya me ha dicho Tino que el PTSC que estaba vacante ya lo han suprimido).</p> <p>Entonces claro, no vamos a tener recursos, las familias van a estar peor que están ahora, los niños se van quedar sin valorar, familias de las preocupadas de las que vienen y : "¿qué le pasa a mi hijo? ¿Qué le pasa a mi hijo?" Pues ... no se le puede dar una respuesta porque es que no se te puede atender...</p>
Entrevistada 2	Hay que dar prioridad a los permanentes
Entrevistado 1	El profesorado no tiene ninguna hora libre, ninguna porque en otros colegios se oye que hay una hora para que el profesorado... para sus cosas. Su horario ahora tiene 25 horas [no se entiende]
Entrevistada 3	Y con recreos
Entrevistado 1	Y no parar las 25 horas semanales ni un segundo y esto la Administración no lo entiende y antepone el aspecto económico, no sólo aquí en este colegio en toda la zona de [no se entiende] Hay muchos, hombre se concentra aquí todo, porque aquí en Talayuela, habéis visto que hay dos colegios y la diferencia, es decir, 460 niños pero 250 son marroquíes, allí tendrán 320 y posiblemente 100 serán marroquíes
Entrevistadora 1	Nos comentaban que eran la mitad ¿no?
Entrevistada 1	50-50
Entrevistado 1	Habría aumentado, el caso es que allí yo los datos que tengo son de 130 niños, pero la gran diferencia que hay entre unos centros y otros dentro de la misma localidad, o sea que todas esas cosas nosotros tenemos una lucha con el tema de la matriculación, es decir, yo lo he propuesto ya a la [no se entiende] pero creo que la libre elección de centros por parte de los padres se debería eliminar pero tajantemente, porque ese derecho no lo recoge en la Constitución, no sé porque lo tienes que reconocer la Ley de Educación, así es que tajantemente, o al menos supeditarlo a un reparto equitativo, no solo equitativo sino ecuaníme entre los alumnos tanto españoles como inmigrantes como gitanos, como necesidades... y de esta forma se acaban los guetos...
Entrevistada 2	No hombre, es que hoy día que haya guetos aquí en Navalmoral o en cualquier parte...
Entrevistadora 1	Pero es que eso es muy complejo, porque tener en cuenta todas las circunstancias que hacen que eso sea equitativo en cuando hablamos de personas , familias... pues claro no es lo mismo inmigrantes marroquíes de cualquier tribu que inmigrantes marroquíes de Tánger
Entrevistado 1	No se entienden cuando hablan en árabe entre ellos, porque como uno es de por aquí el otro de por aquí
Entrevistada 3	Luego mira, no sé si os interesará para el estudio, pero hay como un vacío legal, (al menos yo lo considero así), por la ausencia de los niños, los niños marroquíes [no se entiende] llegó uno desde antes de Navidad, se van a Marruecos cuando su padre no trabaja cuando pueden estar bien, cuando no... Se incorpora al aula, lo intentas poner al día, ya es más difícil, o sea, añadida toda la problemática luego tenemos esa. Cierto es que cada vez hay menos casos, que se ha insistido muchísimo a la familia, a los niños pero <i>haberlos hailos</i> también
Entrevistador 2	[no se entiende]
Entrevistado 1	Estos son de la parte este de Marruecos, [no se entiende]

Entrevistador 2	Y lo mismo son los de allí, los de Navalmoral.
Entrevistado 1	Son los mismos pero hay diferencia entre la población marroquí de la [no se entiende] de la de aquí porque aquí es más rural todavía si cabe y más fundamentalista incluso [no se entiende]
Entrevistada 2	Aquí están más centralizados, es una localidad pequeña,
Entrevistada 4	Aquí hay un porcentaje aún mayor que en cualquier centro educativo De Navalmoral porque se [no se entiende]
Entrevistado 2	Si ahora aquí estamos al 50% de marroquí, y no sólo de marroquí sino de las necesidades que tenemos, (el problema no se puede centrar en los marroquí), tiene una salida muy difícil: hay muchas familias desestructuradas, muchos divorcios, muchos problemas económicos, o sea, ¡de todo!
Entrevistado 1	Aquí hemos tenido familias durmiendo en el portal de una ermita con cinco niños pequeñitos todos, ¡verdaderas barbaridades todos!, y todo esto se lleva a los casos de absentismo, [no se entiende, se recoge, se hace el protocolo de absentismo... con los marroquíes se recoge pero no se hace el protocolo, ¿por qué? Porque las Administraciones que deben atajar ya ese tema no actúan y tienes que escuchar del [no se entiende] que hasta que no tengas [no se entiende] de muerte que les mande un caso no sé, [no se entiende] que las administraciones exteriores a educación no actúen...
Entrevistada 3	Claro, porque al principio en el tema el de absentismo se buscaba pues que no se desvincularan de su cultura, muy razonable los primeros años eran periodos más breves, a lo mejor las vacaciones de Navidad en vez de ser de 14 días para ellos eran de 21 días, de un mes, bueno ya está avanzados, se van en verano [no se entiende]
Entrevistado 2	Les decimos muchas veces, "si os vais aquí, la autonomía que nos deja el centro vais a perder ciertos derechos, a lo mejor cuando vengáis tenéis [no se entiende] educativas, o cuando volvéis a lo mejor habéis perdido algún tipo de material"
Entrevistada 1	Claro ,que sepan valorar, lo de siempre... el valorar
Entrevistado 2	Claro que cuando se van a esos sitios ya vienen la gran mayoría a decírnoslo, firman una hojita, de que se hacen cargo de sus hijos cuando están fuera de aquí
Entrevistadora 1	Ya es un gran paso claro, no es: me lo llevo, desaparezco y vuelvo cuando...
Entrevistada 4	Y luego para terminar con lo de los niños de necesidades, el colapso que tenemos, los de necesidades transitorias se están quedando sin atender. Porque la legislación dice que tenemos que atender a los de necesidades permanentes ¡sí o sí! Es que nadie piensa que esos de necesidades transitorias se van a convertir en permanentes por no darle atención y en este momento hay 6 niños que acababan de empezar con problemas.
Entrevistada 3	Pero como van saliendo más de forma permanente, hay que darles prioridad a esos niños, con lo cual lo de transitorio se les va quitando
Entrevistada 2	[no se entiende]
Entrevistador 2	Perdonad, una cosa que en el [no se entiende] nos dijeron ayer, es que la mayoría de sus alumnos ya son de segunda generación y ya no hay problemas de introducirles en el idioma.
Entrevistada 1	Aquí es lo contrario precisamente.
Entrevistada 3	De todas formas yo creo que la adolescencia condiciona mucho, la adolescencia y preadolescencia te permiten una mayor relación Y aquí el problema que tenemos es que cuando se incorporan muchos a 3 años de Infantil es que no conocen nada del castellano entonces, lo que decía, lagunas, lagunas, que se convierten al final ...
Entrevistado 1	Yo [no se entiende] el lenguaje oral, y es que en 3 años, el primer trimestre son así [no se entiende]
Entrevistada 2	Y si no se quedan asustados, o empiezan a llorar...

Entrevistado 2	También, por si queréis complementar, el [no se entiende] va a venir una profesora que se llama Irene Sánchez Carrón, no sé si la conoceréis. Está haciendo un estudio y va a venir a pasar unas pruebas también de la forma de enseñar las metodologías, las formas de aprender el lenguaje castellano de los inmigrantes, entonces está haciendo un estudio sobre el sistema, sacará sus resultados también.
Entrevistado 1	También hemos hecho dos encuentros, precisamente de un trabajo de un estudiante de la Universidad sobre escuela inclusiva, que está aquí realmente la escuela inclusiva y también aprovechar para hacer su [no se entiende] Es de castilla la mancha, está haciendo el grado.
Entrevistado 2	De todas maneras habéis venido muy poco tiempo porque son tantas cosas....
Entrevistadora 1	No os queremos entretener más, lo que si nos gustaría es una lluvia de ideas de como mejoramos desde nuestra humilde construcción la formación del profesorado, qué carencias habéis percibido en la formación, qué desearías que se incluyera
Entrevistado 1	Que el profesorado aprenda a programar
Entrevistado 2	Salen sin saber y van a la escuela, apruebas la asignatura y, "toma el titulito"
Entrevistador 2	Pero hay prácticum que los mandamos con vosotros, ahora un mayor tiempo
Entrevistada 3	Y ahora sí.
Entrevistado 1	Aprender a programar, formarlos más en competencias básicas, [no se entiende]
Entrevistada 2	Saber programar y saber cuáles son los pasos que hay que seguir, adecuar un poco al contexto educativo del centro, así es que yo creo que a lo mejor sería necesario un mayor acercamiento a las diferentes realidades y dentro de la complejidad de esa idea decir: claro es que cada centro... como decía Andrea, a mí ya me mandaron a Talayuela, es que es muy complicado. Porque yo he ido a mis prácticas de [no se entiende]
Entrevistada 1	Trabajar mucho la coordinación entre profesores, porque yo por ejemplo tengo un problema compensatorio y enseguida todos se implican en ese problema.
Entrevistada 3	"Ana recursos" la llamamos aquí, "oye S., T. para compensatoria"... lo que nos aporta A., MC todo el día haciendo cosas, R. igual... la verdad es que muy bien, C. "Oye y este niño ¿qué hago ahora?" (un niño de compensatoria), la verdad es que somos una gran familia.
Entrevistada 5	Ya una cosita que no quería que se nos escapase, lo de cómo llevamos el Plan de Compensatoria, pues mira antes por ejemplo sacábamos, íbamos a tutoría: "¡2ªA!" todos los niños de compensatoria, entonces iban todos mezclados al aula y a cada uno les dabas su [no se entiende], si es que tenían dificultades en el lenguaje oral, si es que fallaban en el lenguaje escrito, es las matemáticas... y entonces como resultado podría ser una caos, nos daba la sensación de no aprovechar nada, entonces ya empezamos a hacernos un horario en torno al nivel de competencia del que parte cada alumno, entonces hacemos por ejemplo una [no se entiende]. En compensatoria están, (eso lo podrías ver en la página del colegio que está muy bien explicado). La verdad es que nos parece un programa bastante idóneo.
Entrevistada 1	Son tres o cuatro niveles, que no tienen nada que ver con la edad
Entrevistado 2	[no se entiende]
Entrevistador 2	No lo descartamos tampoco.
Entrevistador 2	Es lo ideal, lo que pasa es que siempre estamos con las limitaciones horarias también, y a parte vosotros, os hemos quitado tiempo.
Entrevistada 1	Mira, Alfonso os podría decir dónde los podéis ver porque es interesante, ahora no se parte tanto de la edad, no, aunque haya alumnos mezcla de edades y cursos pero que todos tengan el mismo nivel.
Entrevistadora 1	Da igual mezclar edades pero...
Entrevistada 3	Que compartan las mismas metas.

Entrevistada 1	Nosotros dividimos a los niños siempre al final de curso de cara al siguiente ciclo cuando terminan, el ciclo los repartimos intentando que sean equitativos los grupos, es decir, que no sea uno "el grupo de los buenos" y otro "el grupo de los malos" desde infantil hasta 6º, eso es una burrada, entonces los que hacemos ¿termina el ciclo? Pues reunión de ciclo: ¿cuántos niños de necesidades? ¿Cuántos de compensatoria?, ¿cuántos buenos en comportamiento? ¿Cuántos buenos en estudio? ¿Cuántos chicos?, ¿Cuántas chicas?... Entonces hacemos el reparto para que salga lo más equitativo posible, luego claro, si a lo mejor salen en esa clase tres de necesidades pues a lo mejor han salido en ese curso.
	[Despedida y agradecimientos]

• **Caso 7**

Entrevistador	Cómo veis la convivencia entre los chicos, especialmente con los de distinta cultura, especialmente con los magrebíes. Si se ha visto una diferencia en cuanto a años anteriores.
Entrevistada 1	Son niños que ya han nacido en España, segunda generación, entonces en cuanto a la integración yo creo si se han visto más integrados, menos problemas de idiomas, hablan muy bien el castellano, entonces no tienen problemas
Entrevistada 1	El problema que quizás se les plantea ahora es cuando veranean en su país de origen que es que no conocen el árabe, por eso está Said, para reforzar su idioma.
Entrevistado 1	Pensamos que están aquí la mayoría hablan el dialecto, del marroquí., el dialecto marroquí no es el clásico que hablamos los medios de comunicación, periodistas, entonces yo trabajo con niños en tiempos de aprender a los alumnos un poco de la lengua a escribir a leer un poco de cultura para permitir a los alumnos un poco de la integración, allí en el país de origen, para mejorar también el rendimiento académico y escolar de los alumnos.
Entrevistador	Si, si lógico.
Entrevistado 1	Pero estoy de acuerdo con MC la nueva generación de los alumnos aquí no tienen muchos problemas en el colegio, en el instituto y están la mayoría están bien, la mayoría tienen un rendimiento normal.
Entrevistado 2	Es una dinámica distinta de años anteriores.
Entrevistada 1	De hecho están muy integrados.
Entrevistado 1	Los alumnos que han venido de Marruecos han empezado ahí, y están ahora aquí, a nivel de integración, y de rendimiento es más difícil.
Entrevistada 1	Pero hay una diferencia entre el que ha venido de Marruecos que tiene que aprender el idioma que no entiende absolutamente nada y eso le repercute mucho en el rendimiento académico, relaciones sociales, en todo y el que ya ha nacido aquí. Sin embargo y es nuestra batalla de todos los días su hábito de estudio no somos capaces de mejorarlos. Son niños que no estudian en casa.
Entrevistador	Eso incluso, Son los de segunda generación
Entrevistado 2	Niños porque hay muchas niñas que sí.
Entrevistada 1	Las niñas son más trabajadoras, sí, pero los niños no tienen casi interés
Entrevistador	En eso coincidís con lo de ayer. Eso ocurría en el Albalat. Que tenía algunas niñas que realmente estupendas de las mejores. Por eso llegan niñas del Bachillerato y muy bien.
Entrevistado 1	Los niños dos solamente, pero también depende de la familia, de la cultura. Las familias donde hay cultura, donde hay valor. El alumno A puede aguantar, pero si la familia no tiene nada para apoyarles, cogen ejemplo en su entorno.
Entrevistador	Pero eso será en su a la enseñanza
Entrevistado 2	En la familia y en la calle, porque luego los niños que se juntan con los demás. Pero claro el entorno familiar., hay chavales que quieren pero claro el

	entorno familiar
Entrevistador	Hay diferencias, a ver si el factor, determinamos que más es la cultura, también puede pasar en los españoles, baja cultura también se pierden y no llegan, quiero decir los que abandonan de la ESO al Bachillerato, o en el tránsito después de 1º de Bachillerato, que también es el duro choque con la realidad. También en el bajo nivel español, también abandonan, pero más ellos o más o menos.
Entrevistada 1	En general no es la cultura en casa,
Entrevistador	La pobreza y la cultura.
Entrevistada 1	No porque puedes venir de un ambiente de una familia humilde con valores.
Entrevistador	Que valoran la educación y el niño hace todo. Pero digamos la media de infravaloración de la educación, en los países en los chicos de este origen es superior a la nuestra.
Entrevistada 1	Yo no veo gran diferencia.
Entrevistador	Sabes el desprecio, el no darle valor suficiente a la educación que tú has comentado también se da en los españoles que tú conoces.
Entrevistado 1	la mayoría de los árabes de aquí son marroquíes, vienen de una zona muy pobre de Marruecos, los padres no tienen estudios. Ellos no tienen nada para dar a los alumnos.
Entrevistada 1	Yo creo que los que los mueve a la inmigración a buscar una mejor calidad de vida y quizás la educación queda por detrás de la supervivencia, porque ellos un poco sobreviven ahí,
Entrevistada 2	Los padres tienen todavía una salida, salen a fuera para recoger. Entonces los hijos mayores se hacen un poco. Las niñas se quedan un poco cuidando de sus hermanos pequeños.
Entrevistada 1	Hay entramos un poco en el plano cultural. Mª C: Asume el papel el hijo mayor varón, pero nos estamos olvidando, que el mayor a veces tiene 12 años, entonces priorizan eso a venir a clase.
Entrevistado 2	También tenemos la inversa padres de familia que ven en la educación una salida, la única forma de esto es integrarse. Muchos padres vienen muy preocupados que lo que quieren es no sacarlos de su ambiente. Hay padres que están muy preocupados porque sus hijos estudien se integren, porque es la única forma que tienen de tirar para adelante.
Entrevistada 1	Esto suele darse más en familias que están más acomodadas, que tienen una continuidad más en el trabajo, que no requieren de sus hijos para tirar de la familia, quieren s sus hijos en los institutos.
Entrevistador	¿Qué entiendes tú que debe ser la interculturalidad?
Entrevistado 1	El alumno tiene que saber la cultura de origen la cultura del país de acogida e intentar ser fiel. Él vive entonces tiene que adaptarse y coger valores de la cultura para poder aguantar adelante. En Argelia, no hay escuela, carreteras, entonces aquí están mejor para sobrevivir, porque la ley española te permite traer tus niños para poder aprender. La cultura de aprender y educar a los alumnos empieza poco a poco y hay alumnos que están
Entrevistado 2	Estuvimos en una fiesta de graduación 2º bachillerato una alumna marroquí fue ejemplo de interculturalidad, la niña iba con unas plataformas pidió subir con su traje tradicional, agradeció lo que habíamos hecho por ella, estábamos haciendo por ellos, pero subió sin renunciar a sus raíces, pero fueron cuatro palabras. La verdad, que nos emocionamos. Fui muy emocionante aquí, pero además vestida con su traje, diciendo yo soy marroquí.
Entrevistador	Y en torno al objetivo fundamental, cuál han sido las frustraciones, cuando veis que no se consigue.
Entrevistadoa2	Yo que doy clase a niños se nota mucho, no trabajan en casa, en clase tiene que estar incluso con grupos muy pequeños constantemente encima para

	que intenten sacar la asignatura una asignatura de idiomas se les da muy bien, pero les falta el trabajo diario el comportamiento, un comportamiento que también lo adquieren de lo que hay en general los niños no respetan nada.
Entrevistada 1	Si tú no trabajas nada y no tienes nada preparado en seis horas te aburres.
Entrevistada 2	Y es una tendencia que tienen en otras asignaturas también
Entrevistador	Hablas de Francés en Bachillerato.
Entrevistada 2	No en la ESO también. Las familias que van a Bachillerato marroquí van a lo que van.
Entrevistador	El que llega muy bien.
Entrevistada 1	Se nota el cambio de la obligatoria
Entrevistador	Se ajusta a las normas, según tu que hay aceptación mutua. Según tú que eres testigo que no hay discriminación
Entrevistado 1	Si la hay, en general. Los alumnos tiene todo tienen todo lo que pueden.
Entrevistada 1	Yo creo que no.
Entrevistado 1	Tiene todo lo pueden.
Entrevistador	Y no tiene insatisfacciones de ningún tipo.
Entrevistado 2	Es un arma que ellos utilizan.
Entrevistador	La cultura dominante.
Entrevistado 2	Y nos pueden acusar algunas veces de racistas por chavales más conflictivos, en el momento en que les llamas la atención es que tú eres., no no soy, no eres porque eres marroquí, es porque has hecho. Yo creo que uno de los chavales más conflictivos, utilizan la excusa del racismo.
Entrevistada 1	Ellos están integrados, incluso se defienden en español, en marroquí.
Entrevistado 1	Solamente el papel de la familia, no tiene que ser un papel muy grande, pero la familia, lo que tienen que hacer es colaborar.
Entrevistador	Ayer nuestros compañeros ponían mucho el acento en la familia y la necesidad que habría que mediadores interculturales, etc.
Entrevistada 1	A él le ha pasado que alguna vez, hemos llamado a una madre, el año pasado y no fuimos capaces, no te lo coge a su móvil,
Entrevistada 2	Yo no veo gran diferencia. La mayoría de los niños están más localizables
Entrevistador	O sea no veis ningún conflicto después de los inmigrantes, roces problemas.
Entrevistado 1	Yo trabajo en varios centros aquí en Navalmoral, y no veo casi nada, discriminación o cualquier cosa. A veces hablaban de ese profesor que me decía eso eso, es la manera más fácil para no asumir la responsabilidad.
Entrevistada 1	Igual que los españoles. Me tienen manía por ser profesores racistas.
Entrevistador	La última cuestión que me gustaría, que es de interés es como habéis conseguido eso y que recomendáis
Entrevistado 2	Mucha paciencia
Entrevistada 1	La familia.
Entrevistado 1	La confianza también.
Entrevistada 2	El carácter del alumno como hemos dicho ahí hay niñas que quieren sacar del bachillerato
Entrevistador	Esto choca con la cultura árabe.
Entrevistada 1	Son niñas muy luchadoras. En otro país en otra cultura, con una mujer más abierta. Los padres siguen todavía mucho el modelo tradicional.
Entrevistada 2	Nosotros hemos tenido casos de padres que no les dejaban seguir estudiando. Ellas cada vez menos pero hay padres que dicen se ha acabado la obligatoria 16 años que ellos saben que en España y no han querido. Les vuelves a explicar y se ha conseguido. Hay niñas que han tenido que dejarlo.
Entrevistado 1	Muy pobre culturalmente las culturas con Argelia allí no hay casi escuela, casi carreteras, casi nada entonces están aquí para mejorar.
Entrevistador	Para sobrevivir.
Entrevistado 1	Porque la ley española te permite, entonces para salvar los niños, la cultura de aprender de cara a los alumnos empieza poco a poco.

Entrevistador	Hay niños estudiando en la universidad.
Entrevistada 1	Haciendo la segunda carrera. Un chico que está trabajando también hay casos del Sahara y luego tienes el hermano que da muchos problemas.
Entrevistador	Entonces no sería achacable el hermano a la familia porque el otro con la familia ha despuntado.
Entrevistada 1	Hay que sumar un poco todo, la familia el alumno
Entrevistador	Y además de la paciencia que más les digo yo a mis alumnos que me decir para el tratamiento de las culturas la convivencia de las culturas.
Entrevistada 2	Insistiendo cada día en que hagan las tareas.
Entrevistado 2	Y no ir como vamos nosotros que nos traiciona el subconsciente, que nuestra cultura está encima de la suya porque si tú intentas imponer, porque estás en posesión de la verdad porque hay ya hay un rechazo. Porque algunas veces si quieres sacar algo de ellos decir que yo no tengo la verdad absoluta.
Entrevistada 1	La mediación con ellos funciona muy bien,
Entrevistador	Con los alumnos o con los padres.
Entrevistada 1	Con los alumnos y con los padres. Los padres que vienen si
Entrevistador	que son los padres preocupados, los otros no vienen. Tú tratas más con las familias que con ellos por las características de educadora social.
Entrevistada 1	Bueno es según las situaciones, pero según las características de los chicos, Siempre se hace con el equipo directivo, pero dependiendo de los casos. No me llama la atención con respecto a los casos españoles,
Entrevistada 2	Creo que tal y como tenemos en la actualidad la situación, el niño no tiene mucho interés en general también les arrastra a ellos. Porque ahora tenemos ciertos grupos. Si dentro de su grupo, también les da todo igual, no les importa si les quedan tres, cuatro o cinco asignaturas, Eso arrastra también.
Entrevistador	Eso ocurre en grado sumo, el desinterés, el maltrato a los profesores. En las barriadas de Badajoz.
Entrevistada 1	Ellos copian también.
Entrevistador	Si fuera otro ambiente, las piernas encima del pupitre, que te lo explico otra vez, que no me interesa, que yo estoy aquí porque mi padre, pero españoles también.
Entrevistada 1	Yo estoy hablando en general de lo que tenemos ahora.
Entrevistador	La desertión de todos los profesores de mi edad de los IES de compañeros míos de Salamanca, así todo no queda ni uno. En la Universidad ya es otra cosa, pero en los institutos se han ido a los 60 cuando podían.
Entrevistada 1	No tenemos armas tampoco. En el sistema educativo los niños van a tener ese desinterés, motivar.
Entrevistador	Motivar si motivar a que valoren. Ayer nos dijeron algunos rasgos que no recuerdo ahora, algunos rasgos de ignorancia por parte de algún profesor. Era una característica cultural que desconocía. Pues eso a una marroquí o a una chica.
Entrevistada 1	Pues eso a la hora de sentarlos
Entrevistador	Ah! sí.
Entrevistada 1	Por la izquierda, porque según donde los sientes atienden más.
Entrevistador	Porque el origen era ese, la mano izquierda que era la mano sucia, algo así.
Entrevistado 1	La mano derecha tiene un valor religioso porque para comer tiene que utilizarla para saludar también.
Entrevistador	Que ella era zurda y para saludar utilizaba la zurda.
Entrevistada 1	Siempre la tonta.
Entrevistada 2	No digáis eso que yo soy zurda.
Entrevistador	Todo lo contrario. Era esa connotación religiosa que por lo que fuera en esa chica era marcada y entre familia y entonces hubo ese conflicto por traer el velo.
Entrevistada 1	No hemos dicho nada, alumnas que han traído en determinados momentos
Entrevistado 2	Ahora la moda que tiene los niños en ir con el gorro, sienta fatal pero no los marroquíes, no los españoles, todos. 7Y ese gorro a que va lo llevan los que

	no tenemos pelo. Pero del velo no hemos tenido problema.
Entrevistada 1	Una niña que ha venido en determinados momentos, y no le hemos dicho nada.
Entrevistador	No habéis creado conflicto.
Entrevistada 2	Y los compañeros lo respetaban.
Entrevistador	O algún padre que haya retirado a su hijo porque la cultura dominante se impone la religión.
	Mª C: Algunos padres se los han llevado casi todo el año.
Entrevistador	Pero eso los gitanillos nuestros.
	J: Conflictos ha habido algunos días porque no respetan las normas y recurre a la excusa de que no quiere hacer un examen, da igual español o extranjero.
Entrevistada 1	Yo creo.
Entrevistado 1	Cuando hablo con algunos padres me hablan muy bien en el instituto y de la dirección
Entrevistador	Ya eran buenos, yo estuve allí, en el nacimiento y cuando se creó, se construyó eso no se pierde.
Entrevistada 1	Saben dónde tienen que recurrir Jefatura, Departamento de Orientación que en ese sentido se ve que tienen confianza. Es más hay veces que hacen más usos del recurso que otros por no molestar. Ellos entran, te dicen.
Entrevistador	No insistir y paciencia.
	J: El otro día un problema que no tiene nada que ver el problema de una niña, solamente con que les escuches, el problema es
Entrevistada 1	Que no se sientan solos.
Entrevistado 2	Muchas veces con que sepas que estás ahí, hemos tenido suerte de que no hemos tenido ningún conflicto.
Entrevistada 2	Yo creo que el instituto Albalat si ha tenido problemas. Este tema si me suena a mí.
Entrevistado 1	un poco diferente de aquí
Entrevistador	Tú notas diferencia de ambiente, de clima.
Entrevistado 1	También son alumnos diferentes.
Entrevistada 1	Lo veo muy amable todo y tengo entendido que el Albalat hay temas poco conflictivos.
Entrevistada 2	También hay menos alumnado
Entrevistado 1	Aquí hay más alumnado.
Entrevistador	Sería al contrario.
Entrevistada 1	Quizás se ven en minoría muy grande.
Entrevistada 2	Yo por ejemplo tengo dos personas que están allí estudiando, y oigo a ellos todos los días amonestación, ha venido la policía.
Entrevistado 2	Aquí también tenemos la amenaza de amonestación Esta mañana me he encontrado una variante ha venido un chaval a por dos amonestaciones. Pero vamos que eso es el día a día No sé si hay diferencia entre allí y aquí. El tipo de alumno.
Entrevistada 1	Si él también lo reconoce.
Entrevistado 1	Pero me parece una responsabilidad muy compartida, familias y alumnos que vienen.
Entrevistador	No porque provengan de diferente zona de Marruecos, eso es que hay institutos con unas culturas y un clima y hay otros.
Entrevistada 1	Hay más alumnado inmigrante de Majada que en Berbellida.
	Despedida y agradecimientos

• **Caso 8**

Entrevistador	Buenas tardes estamos comenzando la entrevista con Javier Rosado Profesor de la Facultad de Formación del profesorado sobre el tema de la Interculturalidad. En el primer apartado es sobre la competencia intercultural. La primera pregunta sería: ¿Qué se entiende de forma general por Interculturalidad?
---------------	---

Entrevistado	Yo entiendo que la Interculturalidad consiste en la búsqueda de elementos comunes entre grupos que tienen distintas culturas que le permitan mantener respetando respectivas culturas como decía que les permitan mantener una convivencia
Entrevistador	¿Y cómo se enseña y cómo se aprende ese tema de la Interculturalidad?
Entrevistado	Pues creo que debe de haber una parte contextual, es decir una parte teórica que permita comprender ese término, y por otra parte debe haber una dimensión práctica que permita poner en práctica que valga la redundancia lo que se ha aprendido. La interculturalidad se aprende conociéndola y aplicándola desde mi punto de vista.
Entrevistador	¿Reconoces la Interculturalidad en tu contexto?
	Pues sí tanto dentro de la Universidad, como en el resto de la sociedad que nos rodea. Estamos rodeados de personas que provienen de otras culturas, que trabaja con nosotros, que conviven con nosotros, que las que compartimos cosas.
Entrevistador	¿Desarrollarías también acciones, actitudes relacionadas con la Interculturalidad?
Entrevistado	Sí, sí, claro de que sí. Al compartir vivencias con personas que provienen de diferentes culturas, comprobamos que actitudes antes diferentes situaciones no son las mismas que las nuestras. También comprobamos que las costumbres son distintas, que los análisis que realizamos de las diferentes situaciones son absolutamente distintos.
Entrevistador	Esa sería la primera parte de la entrevista. En la segunda que es la perspectiva teórica de las competencias interculturales del profesorado.
Entrevistado	Pues la primera pregunta sería ¿Es posible delimitar las dimensiones de las competencias interculturales?
Entrevistador	¿A qué te refieres con dimensiones?
Entrevistado	Pues las dimensiones de las competencias. No sé, los parámetros podrían ser entre los que se mueve la interculturalidad, a los que hace referencia. Hombre. Creo que evidentemente la interculturalidad tiene una parte contextual, una parte emocional, tiene una parte emocional muy importante, y tiene una parte práctica, es decir una dimensión intercultural, sería evidentemente de tipo cognitivo, es decir conocer el fenómeno, como hemos dicho antes, por otro lado sería tener habilidades para poder en práctica, para poder vivir en ese mundo intercultural y por otro lado la parte imprescindible para conocer que son las emociones que nos producen, esas serían las tres dimensiones donde se da la interculturalidad. Digo en poco, estas serían las dimensiones también las digo yo, las que yo entiendo en el tema este que decimos de los prejuicios y la discriminación, no que tenía que ver con el pensamiento, con si quieres un poco con el pensamiento afectivo y con el modo actitudinal.
Entrevistador	Y una buena estructuración sería la propuesta de las tres dimensiones cognitiva-contextual (habilidades y destrezas y emociones actitudinales ¿no? Habría que indicar primero algunas de ellas y por qué.
Entrevistado	No yo creo que no habría que excluir ninguna de ellas, las tres son absolutamente necesarias. No puede haber una visión de interculturalidad sin la que falte una de las tres dimensiones, Sin la parte emotiva es prácticamente imposible si no se tienen habilidades para poner en práctica los contextos tampoco tendría sentido ese contexto, no tendríamos claro a dónde vamos, por lo tanto me parece que no se puede ver ninguna de las tres dimensiones, serían necesarias. Creo que fue profesor de la Complutense, que estaba hablando de la teoría y la práctica, la teoría sin práctica es estéril, y la práctica sin teoría es ciega. Que no sabemos dónde va. Me parece como un signo muy acertado ¿no?
Entrevistador	¿Cuál o cuáles de las dimensiones podrían considerarse cómo las más importantes, condicionantes o determinante para el desarrollo de modelos

	pedagógicos o didácticos verdaderamente interculturales?
Entrevistado	Partiendo de enfoque podríamos decir global y así podríamos tratar temas de recursos personales-tareas de todos, o tareas de especialistas, recursos, materiales didácticos.
Entrevistador	Creo que sería importante en primer lugar definir y aclarar el contexto antes de llegar a los materiales y a los recursos didácticos, parece que el concepto de interculturalidad, creo también que es un concepto bastante lábil no es un concepto cerrado en sí mismo. Entonces habría que aclarar primero el concepto, si lo entendemos como sinónimo de multiculturalidad o le damos un enfoque distinto que eso sería lo primero.
Entrevistado	Creo que no debería ser una tarea de especialista si no creo que el trabajar la interculturalidad debe ser una tarea de todos aparte del punto de vista de la formación básica del grado de primaria, magisterio, una cosa absolutamente básica. Luego teniendo en cuenta estos dos puntos, los tres conceptos que ha dado y partiendo que es algo que afecta a todos, es cuando debería trabajarse el resto, materiales, materiales didácticos, creo que debería seguir esa línea. El concepto aplicarlo de manera global, no tratarlo como un concepto que sea especialista o súper especialista y después de ahí los materiales para todos no para los especialistas.
Entrevistador	Consideramos que el concepto de multiculturalidad e interculturalidad están bien claros y bien definidos.
Entrevistado	Yo creo que la gente lo utilizan indistintamente Yo creo que tienen cosas totalmente diferentes, Hay mucha gente que lo utilizan como sinónimos por eso insisto en aclarar primero el concepto, porque si no, no sabemos a dónde vamos.
Entrevistador	Bueno ¿Cuáles deberían ser algunas características o algunos de los indicadores de la consecución de dichas dimensiones? Creo que en este caso deberían ser indicadores, indicadores que impliquen la puesta en práctica los conceptos a los que aludíamos.
Entrevistado	Creo que hemos tratado la Interculturalidad, dejarlo todo en la parte teórica o centrarlo todo en la parte teórica no tendría mucho sentido. Creo que no existe un solo indicador de puesta en práctica ya implica que se domina la parte conceptual.
Entrevistador	Una vez que se ha dominado, se intenta llevar a cabo algo, se intenta realizarlo. Bueno pues hasta ahí sería este segundo apartad que sería aplicar la competencia profesional del profesorado que hablan cómo deben ser los modelos pedagógicos didácticos de formación del profesorado para que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural.
Entrevistado	Creo que los modelos pedagógicos didácticos deben incidir en el aprendizaje cooperativo. Es decir si hablamos de interculturalidad un modelo que permita que favorezca las relaciones básicas y cuanto me hubiera gustado, el problema es que yo estudié Magisterio hace ya tantos años, que la palabra interculturalidad yo creo que no la recuerdo, porque considero que España era un país mono cultural no oficialmente, porque creemos no por realidad, pues me hubiese gustado tener una visión de lo que éramos de lo que era tener un país de inmigración, en esos momentos España era un país de emigrantes y por tanto los que nos quedábamos compartíamos teóricamente la realidad. Es un poco, yo siempre digo que Europa ha sido un país multicultural, la mayoría de los países europeos y no se ha reconocido eso y hablar de ambiente multicultural ha sido motivado por la emigración no por la realidad. Choca mucho esto con la relación hispanoamericana. Se habla precisamente por la propia estructura y constitución de cada uno de los países y que parte de nosotros ha sido diferente y que es una cosa muy rara ¿no?
Entrevistador	Bueno pues ¿qué carencias has notado?
Entrevistado	Bueno en su momento no tuve ninguna formación sobre esto. Cuando he tenido que dar alguna asignatura en la que se trataba algún tema que tenía relación con la interculturalidad como era la Educación para la Ciudadanía, pues ha sido

	autoformación. Y luego es verdad que la experiencia profesional y personal, también es de ayuda. Claro he tenido relaciones con gente.
Entrevistador	Pues creo que la siguiente pregunta me las has casi contestado es qué ¿a dónde acudirías para recibir esta formación o dónde has acudido? Las experiencias posteriormente han sido de las fuentes más ricas, principales ¿no?
Entrevistado	Sí, sí.
Entrevistador	Bueno pues creo que ya has contestado que por autoformación. ¿Cuáles serían las principales diferencias iniciales o diferencias claves entre los modelos de formación iniciales y continúa para el desarrollo de la competencia intercultural? Dice aquí que partiendo lo que cada etapa aporta al profesional a la formación a la experiencia y demás.
Entrevistado	Creo que debe haber una primera etapa teórica y de reflexión sobre la realidad, sólo con la teoría se quedaría algo cojo. Simplemente a teoría una reflexión sobre el mundo en el que vivimos. Como si la vivimos cercanamente como si la vivimos de manera virtual, sería esa primera etapa los medios de comunicación están al alcance de todos y nos hacen ver que el mundo, sería esa primera etapa. La segunda etapa sería el análisis y puesta en práctica de experiencias, experiencias con gente que nos rodea, también existe de manera presencial o virtual si se quiere, pero esta sería las dos fases. También así digo que hemos estado un poco a la zaga de todo por la realidad por la escolarización que según las estadísticas de los últimos cursos Extremadura era la que estaba a la cola a nivel de escolares inmigrantes. Vivimos en una zona que no es atractiva para buscar trabajo, no tenemos ni para nosotros. Estamos como otros países, no vamos a hablar del 3º mundo.
Entrevistador	Bueno digo un poco que ¿cómo deben ser los proyectos curriculares y propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula? Yo creo que debe tener una característica fundamental que es la flexibilidad, los proyectos curriculares debe ser flexible, si estamos hablando de un tema que básicamente adaptarse, adaptarse a situaciones pues evidentemente un proyecto curricular que intente dar respuesta a la situación debe ser un proyecto curricular flexible, unos parámetros generales, unas líneas generales pero después evidentemente muy flexibles.
Entrevistado	Que el profesor tenga la posibilidad de vaciar e innovar.
Entrevistador	Si estamos diciendo que es muy importante la puesta en práctica de los contenidos, la aplicación de los contenidos en diferentes entornos será distinta y el proyecto curricular diseñado previamente no se puede adaptar, será distinto, creo que la flexibilidad será el punto fundamental. Y ¿qué actividades prácticas, recursos, agrupamientos, metodologías y demás...?
Entrevistado	Bueno con respecto al agrupamiento ya he comentado, parece que el trabajar en grupos cooperativos es lo más lógico, para mi es básico. : El análisis de realidades complejas donde haya distintas personas que provienen de diferentes culturas pues la puesta en práctica de actividades comunes, las actividades comunes que respeten las peculiaridades, las peculiaridades de cada cultura.
Entrevistador	Tú que has ejercido como profesor algún otro centro de primaria o secundaria
Entrevistado	Sí he estado 13 años como maestro de primaria e infantil y llevo 18 o más como profesor de instituto. En la experiencia previa te has encontrado con diferencias multiculturales, en los centros en aquella época. Nosotros sin reconocerlo hay determinados centros en los que se han conjugado durante poco tiempo dos culturas la cultura gitana y la cultura paya, entonces si he sido maestro durante varios años de grupos mezclados.
Entrevistador	La actitud del profesorado ante gente ante otras culturas ¿cómo lo has percibido?
Entrevistado	De manera genérica, con cierto miedo hacia desconocido. Las culturas distintas

	siempre traen una leyenda que las antecede. Cuando alguien llega a una clase donde se mezclan diferentes etnias, pues la respuesta, tópicos preceden y lo acompañan durante todo el tiempo la clase docente, Eso hace que se anule mucho la respuesta en las intervenciones.
Entrevistador	Muchísimas gracias por tu colaboración. Estamos muy agradecidos.

• **Caso 9**

Entrevistadora	Introducción del tema
Entrevistadora	<p>Empezaríamos preguntando, sobre todo, para ver el punto de partida, que tenéis las tres en este caso que sois las que vais a discutir ¿Qué entendéis por Educación Intercultural o interculturalidad, tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general? ¿Qué es para vosotras la Interculturalidad?</p> <p>Cuando se habla de educación intercultural, que me imagino una cosa es lo que se habla y otra cosa es lo que es real</p> <p>No sé, ¿Qué controversia genera, se habla de la educación intercultural, pues eso que todo el mundo se integre, todo el mundo tenga los mismos derechos, todos los valores pesen igual? Pero luego llegamos a la escuela o a la sociedad y nos encontramos con una serie de prejuicios, estereotipos, realidades, no sé es ¿qué lo que os genera a vosotras?</p> <p>Según lo que hemos trabajado en este centro, yo es lo que más conozco en este centro, entonces yo lo veo por un lado como un enriquecimiento a nivel cultural y a nivel de valores y de todo eso y por otro lado veo también que puede surgir problemas pues de discriminación, de prejuicios que a lo mejor no vengan de nosotros, pueden venir de las propias familias, tanto extranjeras como locales, porque todos tenemos prejuicios, vengamos de donde vengamos ¿no? Entonces creo que un poco así, ¿no? Porque aquí sí que al ser un centro que tiene muchísimo inmigrante, desde que nosotros hemos llegado y yo creo que antes también, muchas actividades para enriquecer tanto a los niños que aquí como a los de fuera. Se hacen jornadas de interculturalidad, se hacen lo de las comidas, muchas actividades dónde se tienen en cuenta siempre que hay mucha diversidad de países, de niños que vienen de otros países, de niños que viene de otros países.</p>
Entrevistada	Aquí quizás, con los años que llevamos, quizás llega un momento que el profesorado no ve, que interculturalidad nos parece más el árabe que viene, y no los sudamericanos, ya tenemos por lo menos aquí en este colegio, ya tenemos tal cantidad de sudamericanos.
Entrevistadora	¿Qué realidad estamos hablando en este cole? ¿Cuántos, de qué procedencia más o menos mayoritaria?
Entrevistada	Sudamericanos, árabes hay, brasileños, chinos tenemos, pero ya son muchos latinos aquí, incluso árabes también de segunda generación, incluso árabes también de segunda generación, y el caso más lejano es el de Ali, que ha sido pakistaní, pero también hemos tenido rumanos, lo que pasa es que el número grande es sudamericano, colombianos, peruanos, de todo, de todo.
Entrevistadora	Y, ¿Podéis hablar de un porcentaje, de cuántos alumnos inmigrantes hay en el centro?
Entrevistada	Es que depende de la clase, pero es muchísimo. El otro día, hicimos unas estadísticas para la Inspección, y nos salieron, una clase de 24, 16 inmigrantes, en cuatro años. Esa es la clase que más tenían, una barbaridad.

Entrevistada	Es curioso porqué yo pase por la clase para ver cuántos inmigrantes para hacer las estadísticas, y curiosamente en una de ellas, la maestra después de haber hecho la revisión vino a decirme, hay C., se me ha olvidado fulanito y venganito, porqué son sudamericanos y ya, no los ves cómo de fuera. Deciros ya que los vemos ya como de aquí. En mi clase en Infantil, por ejemplo, no hay que hacerles nada especial, Gitanos, creo que hay cinco. Las estadísticas las tienes por ahí lo que hay en cada clase de inmigrantes. Esta recién echa.
Entrevistada	Sí, hace un par de semanas o así.
Entrevistadora	Genial, pues más tranquilamente os lo pido por correo, sería estupendo. Pero sí me llama la atención porque en otras entrevistas, quizás comentan lo mismo, que inmigrantes es todo, no nos referimos a todos como inmigrantes. Alguien que venga de Sudamérica o que venga de Alemania, porque también se dan casos en Suecia, o en Francia. Pues que viene del mundo árabe, o de Marruecos, si condiciona, y el tema del idioma también condiciona.
Entrevistada	Es que yo creo que eso es fundamental, y eso, la edad de los niños. Hay niños que vienen en el segundo o tercer ciclo, que vienen de Sudamérica, se nota más la inmigración digamos. Hay dos problemas, uno que cuando ellos vienen aquí, por ejemplo después de navidades, ellos tienen las vacaciones de verano, no coincide, por ejemplo 4º y allí deberían de empezar 5º. 5º aquí ya ha pasado un trimestre, entonces ya tienen un desfase de un año. Un año de desfase más que normalmente los niños que vienen de Sudamérica, tiene un nivel más bajo que los que tenemos aquí.
Entrevistada	Siempre hay un desfase, con los niños mayores, a partir de 3º, bueno en 1º y 2º. En Infantil es más fácil meternos, hay mayor facilidad, no hay problema, pero con los otros sí.
Entrevistadora	Y en este sentido que hay tantas diferencias y que se pone también, la tarea de la escuela, cómo en una clase tan heterogénea, intenta enseñar lo que se supone que se debe enseñar. Ese currículum, que se supone que es el estatal, el nuestro, el español. ¿Cómo puede convertirse en un currículum intercultural? Porque a veces tenemos ese dilema, estamos enseñando cosas que sí tenemos en nuestro país y es lo que deben aprender. Pero sabemos que no les está llegando porque no lo están interiorizando de algún modo.
Entrevistada	En el caso nuestro de los sudamericanos hay poca diferencia. No hay grandes problemas. Lo que sí se hace son actividades complementarias. Se hace la semana intercultural, cuando la comida cultural, cuando se hace la semana intercultural, se hacen actividades, también se han hecho lo de los países, comidas, poner una semana la bandera de un país, ese tipo de cosas sí se han hecho, pero se hacen cómo...
Entrevistada	Yo creo que las mayores dificultades a nivel de atención son los niños que vienen con otro idioma, porque claro, vienen con la dificultad, de aprendizaje curricular e idioma, entonces ¿Desde dónde reciben la atención al idioma? Nos lo suelen pasar a nosotras. Pero nosotras estamos con alumnos con necesidades y entonces dónde van esos niños. Claro si hay un profesor de compensatoria, más que nada le puede orientar a base al idioma pero, sino ¿Quién les atiende?
Entrevistada	Nosotras hemos estado trabajando aquí hasta el año que mandaron a la profesora de compensatoria con todos los alumnos. Nos lo mandaban a nosotras el primer año que llegaban.
Entrevistada	Nosotras no teníamos ni idea. ¿Y cómo enseñamos a los alumnos? Las logopedas antes no lo hacían.
Entrevistada	Porque nosotras sin tener ni idea en enseñanza del lenguaje. ¿Cómo enseñar? Buscando programas, de algún compañero pidiendo unidades. En otras comunidades que sabíamos que estaban más avanzadas por internet. Buscamos el español de aquí de Murcia, así todo, y aprendiendo sobre la marcha.
Entrevistada	Ya te digo buscando y sin tener ni idea. Tú si la tienes. Una logopeda. Como PT

	yo ya no puedo hacer nada, puedo enseñar a leer y escribir. La frase primero el artículo con el nombre y todo eso. Utilizar material de logopedia para enseñar a leer y hablar, ser capaz de estructurar.
Entrevistada	Lo que se debería hacer es o ampliar la ratio de alumnado, que se encargue una persona concreta, no sé que en vez de 20 alumnos la tenga de...
Entrevistada	Mira nosotras cuando llegamos, con la forma de funcionamiento que llevábamos nos iban bien. Encima este colegio tiene dos edificios entonces en el otro, está infantil y primer ciclo, y aquí esta segundo y tercer ciclo. Entonces nosotras como nos repartíamos los ACNEE y los ACNEAE, como los inmigrantes, los de compensatoria están en el mismo saco. Entonces nos repartíamos y hacíamos un horario a tiempo completo, teníamos una hora al día que reuníamos a todos los niños que necesitaban lenguaje, aprendizaje de castellano y en el otro edificio igual. Entonces daba igual que estuviera ella o estuviera yo, esa hora la que estuviese aquí era la que lo daba, un día estañan conmigo y otro día estaban con ella.
Entrevistada	Eran del mismo grupo, entonces en esta hora lo que trabajábamos era el castellano.
Entrevistadora	¿De qué años estábamos hablando?
Entrevistada	Estamos hablando de los dos primeros años, con la profesora de compensatoria, que ya no está.
Entrevistadora	Y ahora mismo ¿Cómo lo estáis haciendo?
Entrevistada	Pues nos los estamos repartiendo, pero ahora ya entra ella en el juego, entonces el lenguaje, por ejemplo la niña china, ella trabaja más el lenguaje, y nosotras más el sentido curricular.
Entrevistadora	Entonces según el alumnado que va llegando porque no es un problema institucionalizado en el centro.
Entrevistada	Aquí es un poco propia voluntad. Aquí lo hacemos así llega el alumno inmigrante y nuestro compañero nos lo pasa. Este yo o esté Carmen, llega el niño y lo queda aquí, le pasamos el Dictamen, ellos tienen puesto el curso que tienen que ir.
Entrevistadora	Eso que lo hace el equipo ¿no?
Entrevistada	Vienen directamente de las Dirección Provincial con la credencial donde lo tenemos que matricular, que es por edad, entonces nosotros, la que esté pasa la prueba de Ramos.
Entrevistadora	Hubo una época en la que se hablaba que por edad, siempre un curso antes del que marcaba la edad.
Entrevistada	Nos lo están trayendo por edad, entonces nuestros compañeros ese mismo día nos lo mandan, nosotras pasamos la prueba de Ramos, ese niño ya está aquí y pasamos la Ramos. Valoramos la prueba y decimos a que curso. Con los compañeros nunca ha habido problemas de ningún tipo, ellos confían. Un alumno llega a 4º, y nosotras vemos que está mejor en 3º, nunca ha habido problema.
Entrevistada	Yo he estado en Madrid años, pero mi experiencia, era el niño según el nivel, es mejor para el niño. Lo que pasa es que oficialmente está en la lista que le corresponda. Esto es Universidad, es investigación. Es como un agrupamiento flexible, o un agrupamiento temporal. No que esté matriculado realmente en 3º, es una medida transitoria.
Entrevistadora	Realmente yo creía, por las investigaciones que muchas veces la Administración va por un lado y los centros por otros, que en muchas comunidades que tienen esa diversidad durante más años, lo contempla en la legislación, que puede entrar en un curso anterior para que vaya consolidando el idioma, porque luego el problema es ese. Qué pensáis, que el tema de la inmersión lingüística cómo muchas veces se ha hecho, con especialistas que enseñan el castellano. Cuando tienen un nivel rudimentario al castellano, se incorporan al grupo de la edad.

Entrevistada	<p>Cuando entran en Infantil no hay problema.</p> <p>Te cuanto, el año pasado que todavía estaba aquí el niño pakistaní, a parte del nivel o sea del lenguaje, no tenía, más o menos teníamos la sospecha de que el niño podía tener una cierta dificultad, y entonces aparte de una escolarización mínima.</p> <p>Porque nunca nos había pasado con ningún niño que hubiese tardado tantísimo en aprender algo de castellano, no es normal. Todo esto es nuevo, le está costando muchísimo, ya entiende, pero expresarse, aparte de que es un niño tímido, tiene más dificultades, pues este niño.</p>
Entrevistada	<p>Por ejemplo de inmersión vino en el 2 trimestre, entonces hasta final de curso, estuvo desde las 9 de la mañana hasta las 12 o con ella o conmigo, estaba siempre con nosotros, daba igual que tuviésemos aquí a otro niño. Entonces estábamos trabajando matemáticas o lo que podíamos con él, vocabulario, básico, basiquísimo, y el, resto del tiempo lo pasaba con sus compañeros de curso que estaba en 5º, así el curso pasado.</p> <p>Este año no, este año viene a sus horas de apoyo, que se trabaja el castellano y matemáticas básicas, lo mismo del año pasado.</p> <p>No se puede no siquiera diagnosticar de las dificultades que tiene y del lenguaje que tiene.</p> <p>En cambio con los niños pequeñitos, en Infantil, en cuatro días aprenden rápidamente y se integran.</p>
Entrevistadora	<p>Digamos que lo de infantil están aprendiendo la estructura también, y es todo más visual, el vocabulario básico, no necesitan tanto apoyo y entre ellos. En el cole comentan que está muy bien aceptado.</p>
Entrevistada	<p>En el cole los compañeros comentan en un número tan grande de compañeros que ocupan los alumnos más de barrios desfavorecidos Entonces los niveles son muy bajos. Los niveles no pueden ser como la Neja o el Luis de Morales, que son colegios con un inmigrante en cada curso y los demás son normalitos.</p>
Entrevistada	<p>Pero más problemas, por ejemplo, el otro día con una compañera de Infantil, hablando en el recreo, me decía que ojala todos los padres fuesen como los de los inmigrantes o sudamericanos, por los que los padres inmigrantes o sudamericanos eran como los de aquí hace 20 años, los padres son educadísimos, pendientes muchas horas, trabajan muchas horas y los hijos también, a nivel escolar pero no dan problema ninguno de normas de comportamiento.</p>
Entrevistadora	<p>Y una la relación familia escuela ¿bien?</p>
Entrevistada	<p>Al profesorado dicen que no les dan problemas los padres de los sudamericanos, es una cosa muy curiosa que hemos aprendido hace seis años.</p>
Entrevistadora	<p>Pero es verdad.</p>
Entrevistada	<p>La familia son súper trabajadores, metidos todos los días en casa cuidando de ancianos, pero interesados en que los hijos vengan a la escuela, que estudien, lo que pasa que no te pueden ayudar porque están todo el día trabajando. Tú llamas al padre del niño sudamericano porque lo has castigado porque el niño viene. En casa van a hacer lo que yo le diga.</p>
Entrevistadora	<p>Con respecto al material hay algún problema</p>
Entrevistada	<p>Hay becas, hay un sistema de préstamos de niños, aunque sean comprados a primero de curso, prácticamente todos los niños tienen material.</p>
Entrevistada	<p>El trabajo es complicado, date cuenta hay niños que están solos en casa, entonces no hacen nada, y hay padres que no tienen el nivel suficiente para ayudar a los niños, pero no hay grandes problemas por los padres, las compañeras no se quejan.</p>
Entrevistada	<p>Tienen más problemas no de minorías étnicas sino de grupos desfavorecidos,</p>
Entrevistadora	<p>Y esos grupos cómo se relacionan dentro de la propia clase, porque claro tenemos, hay grupo líder, con mayor estatus, se juntan entre ellos.</p>

	Muchos de ellos están desde Infantil. Que te digan gitano, brasileño, eso da igual, los niños de 6º, de 5º, entre ellos alguna vez pero no. Pero si es verdad que a veces tienden a juntarse entre ellos, las niñas de 6º hay un grupito. La última que vino Paloma, tiende a juntarse con las extranjeras. Puede ver algún caso que le haya sentado mal porque le hay sentado mal, pero no es lo más habitual.
Entrevistadora	No es lo que más os preocupe.
Entrevistada	Para nada
Entrevistadora	Quizás lo que más problema genera en el centro son estas familias, familias desfavorecidas.
Entrevistada	La familia como los alumnos se nota, tanto en conducta como en respeto, los sudamericanos son atentísimos con nosotros, con los profesores son súper educados, además muy agradecidos, hasta los niños lo dicen que están muy contentos de estar aquí, y que les encanta el colegio. La opinión de los niños en sí es que están a gusto es que están bien.
Entrevistada	A nosotros nos sorprendió porque los niños sudamericanos o los africanos, yo les pregunté si les gustaba Badajoz, me dijo que sí porque había calles, aquí en Badajoz, hay calles andaban sobre calles,
Entrevistadora	(Comentario)
Entrevistada	Lo que pasa mucho es cuando las madres están aquí y se los pueden traer aquí, cuando se los pueden traer, los niños están en manos de los abuelos y de los tíos, no los mandan al colegio y ya están, lo que sí nos han contado, los colombianos, nos contaban que no iban al colegio porque había <i>badajera</i> , que no iban por la calle por si le pasaba algo. Era de Barranquilla.
Entrevistadora	Es que son dos realidades distintas.
Entrevistada	Teníamos una niña S., que no conocía a su padre, porque en la selva, que siempre había hombres que disparaban y les hacían mal, y me lo contaba como una cosa natural. Nos contaba que en la escuela allí no le gustaba estar porque siempre había problemas, que les podían pegar que les podían pegar un navajazo, que le pudieran hacer daño, entonces aquí estaba muy tranquilo de que no pasaran estas cosas.
Entrevistada	Son niños que aunque han vivido eso son muy educados, son encantadores.
Entrevistadora	Y en cuestiones de hábitos de higiene, de habilidades sociales.
Entrevistada	Pensábamos porque cuando los alumnos vienen, los bolivianos, vienen de zonas rurales, de pequeñas poblaciones. Hay por ejemplo el rumano. Es verdad que los gitanos que vienen aquí son gitano-rumanos además. Pero hay una diferencia, nosotros hemos visto que compañeras nuestras, nosotras no han tenido problemas con los gitanos, rumanos, y brasileños, son los padres más problemáticos, con los varones, con las niñas da igual los que les pase.
Entrevistadora	Son como más tipo casta, como los gitanos.
Entrevistada	Los bolivianos vienen de pequeñas rurales, de pequeñas poblaciones, mientras que los brasileños que hemos tenido vienen de grandes ciudades, entonces vienen contando unas cosas, ellos son diferentes. Ellos no son malos alumnos, además son buenos, vienen con lo que también se les transmite. Yo tengo a responder, yo tengo derecho, tengo derecho, y despreciando un poco lo que hay aquí, porque aquí no hay esto, no hay lo otro, porque son gente que vienen de ciudades grandes y vienen con una soberbia extraña que no se ve en otro sitio.
Entrevistadora	Esto vemos que influye en la educación previa de ellos, donde proceden, es verdad, eso también ocurre aquí en España.
Entrevistada	Es la clase social, el entorno donde han nacido.
Entrevistada	También hay una diferencia muy grande entre los gitanos rumanos y no los que no son. Los que son gitanos rumanos tienen problemas de higiene, de falta, mucho absentismo los gitanos. Los demás son rumanos eslavos, son payos normales, pues esos son educadísimos súper trabajador.
Entrevistadora	Muchos profesores lo dicen, que muchos de sus mejores alumnos son rumanos, no gitanos.

Entrevistada	No gitanos claro, además los padres los llevan estrictamente aquí, vienen a las reuniones, están súper interesados en que tengan estudios, es una cosa.
Entrevistada	Los brasileños las niñas bien, las madres no vienen nunca a nada de los brasileños, viene los padres, que te montan unos pollos, son chungos,
Entrevistadora	Y entre la familia ¿Qué tal? Entre la familia de aquí y la inmigrante
Entrevistada	Entre la participación de unas familias y otras. Lo que se puede percibir es que mi hijo se junte con no sé quién. Con los gitanos rumanos si hay algo, pero es que los gitanos rumanos son gente...sin embargo con los gitanos de aquí no hay. Es una cosa rarísima.
Entrevistadora	Ahora vemos que antes era una diferencia con los gitanos y ahora lo vemos igual.
Entrevistada	También hay un número muy pequeño, además los alumnos que tenemos gitanos no son problemáticos y no dan problema.
Entrevistadora	Y los gitanos vienen a clase con frecuencia.
Entrevistada	Es que tenemos un problema con dos gitanas rumanas que acaban de llegar,
Entrevistadora	Esas acaban de escolarizarse, venían de Madrid.
Entrevistada	Si venían de Madrid. Y de un barrio típico de rumanos que se han tenido todos que ir a su país. Estaban en un colegio y los han mandado aquí porque no tenían plazas de comedor.
Entrevistada	Hay mucho absentismo de estas dos niñas, pero son muy buenas, de comportamiento, de actitud y de todo, lo que pasa es que faltan mucho.
Entrevistada	Una cosa es que hay cierto resquemor con respecto al comedor porque decían las madres españolas que las becas se las llevaban los inmigrantes.
Entrevistadora	Hay cierto prejuicio con respecto a las becas de la Junta de Extremadura, y a veces en la propia ciudad, aquellos que también necesitan ese derecho se sienten un poco amenazados. Pero quizás en este cole, como lleva tanto tiempo no es tan visible, pero ha habido colegios en los que sí ha sido visibles por disputas familiares.
Entrevistada	Aquí es un comentario que hemos oído pero no lleva a más.
Entrevistadora	Un poco así viendo desde la perspectiva del colegio ¿Habéis percibido algún tipo de evolución o cambio que se hacía en Educación Intercultural o ayuda al alumnado inmigrante y lo que se hace ahora? No sé si hay cambios hacía lo mejor o hacía lo peor.
Entrevistada	¿Qué cosas penséis que han influido?
Entrevistada	Antes no se hacía nada, cada uno hacía lo que podía con el niño que le tocaba. Nosotros tanto con los alumnos inmigrantes como con los ACNEE hacemos adaptaciones curriculares con materiales diferentes. Hay gente que lo acepta muy bien que acepta muy bien nuestras propuestas siempre. Aquí los alumnos se examinen según el nivel que tengan.
Entrevistadora	Y otra cosa, vosotras sois especialistas
Entrevistada	Somos PT, todo lo que es diferente ya es para nosotras.
Entrevistadora	Ahí os quería preguntas yo ¿Cómo el profesor de área, el tutor, trabaja con la diversidad? Durante unas horas vosotras estáis ahí preparando materiales, adaptando.
Entrevistada	Ellos trabajan, pero nosotras preparamos el material. Nosotras llevamos tres años comprando el material, del presupuesto que nos daban. Antes nos hinchábamos a hacer fotocopias en blanco y negro. Ahora compramos cuadernillos y mientras lo van acabando en clase, el tutor nos lo da, les damos y más y les vamos proporcionado material. Además como llegan a destiempo no se les puede pedir beca.
Entrevistada	La realidad de aquí es que siempre tenemos goteo de niños nuevos y todos los que vienen a lo largo del curso son inmigrantes.
Entrevistadora	Eso es que es un problema.
Entrevistada	Pero aquí es continuamente. Vamos recuerdo en enero vinieron de golpe 10 niños nuevos, diez me parece o más y los profesores tienen que adaptarse a los

	alumnos nuevos. Casi todos necesitan algo especial, porque no es un niño que venga de un colegio de ahí al lado.
Entrevistada	Nosotros a los niños los agrupamos por competencias, pero tanto si son de necesidades educativas, de compensatoria.
Entrevistadora	La innovación más importante que se puede hacer es que sea flexible, no se etiquetan, sino que es una medida temporal.
Entrevistada	Además hay que aprovechar los recursos, si los niños vienen de segundo, si es de segundo y hace un buen segundo, no hace falta que haga otro segundo, se le puede mandar algún refuerzo para casa, algún material. En cambio si viene de tercero. Nosotros los sacamos dos o tres horas sobre tres horas, no los agrupamos según que sean inmigrantes, sino por las competencias t después preparamos material para algo flexible.
Entrevistadora	Vosotras trabajáis material de primer nivel y luego el tutor,
Entrevistada	También depende del alumno. Ali, Ali se lleva todo el material, lo que pasa es que esta está haciendo Educación Física, va a Música, están haciendo todas las demás áreas, tiene nuestro trabajo puesto y lego hace lo que el profesor tiene en clase, y el tutor le dice sigue trabajando, le corrige.
Entrevistadora	Más o menos de ratio ¿Cómo tenéis las clases?
Entrevistada	Estamos en 24, 23, algunos 26. Pero luego en el de 4 que hay muchísimos inmigrantes hay 26.
Entrevistadora	Que son muchos niños.
Entrevistada	Es una barbaridad, para todos los inmigrantes que hay.
Entrevistadora	Por eso digo, que es difícil trabajar con todos los inmigrantes que hay. Si cada uno tiene un material diferente y un ritmo diferente.
Entrevistada	Lo que sí hemos visto en compensatoria, para nosotros siendo PT, pues también es muy enriquecedor, también son niños normales, con capacidad, que aprenden muy rápido, son muy agradecidos, es que además como te cuentan cosas, de otros países con otras culturas, con otras costumbres. Son niños con capacidad normal.
Entrevistadora	Nosotras también aprendemos. O sea te enteras de cosas.
Entrevistada	Las dos últimas preguntas van encaminadas a cómo mejorar la formación del profesorado, como mejorar lo que ahora mismo tenemos para construir una sociedad intercultural o una escuela intercultural, como debería ser. Imaginemos eso, si podemos soñar con lo que queremos, o sea independientemente de que estemos en crisis o no, desde vuestra experiencia. ¿Qué creéis que necesitamos para formar a profesores competentes? ¿Qué necesita un profesor para ser competente en educación intercultural es decir para poder enfrentarse a todas esas cosas del día a día, no solamente de formación sino también de recursos? ¿Qué necesitaría el colegio tener para por ejemplo cuando te llega un niño, no sé nada de lenguaje pero tengo que enseñar? No sé recopilarme así un poquillo qué necesita un buen profesor para desarrollar la competencia intercultural, en él mismo, en el colegio, con sus alumnos.
Entrevistada	A mí me parecía la idea que fueran más los PT, los que trabajaran. Los PT eran los que daban compensatoria. A mí me parece bien, los PT, pero incluir los AL. AL, porque nosotras tenemos la base para enseñar lectoescritura y calcula, estrategias tenemos, pero no tenemos base para el lenguaje, no tenemos la estructuración del lenguaje. Y para enseñar yo creo que sería mejor que fueran AL. Bueno como se hace aquí, si el PT hace unas cosas, y el AL otras, pues entonces perfecto.
Entrevistada	Pero también puede ser un trabajo conjunto, el trabajo del AL, más específico para el inicio del castellano, y luego nosotros para reforzar y para iniciar muchas veces la lectoescritura o las matemáticas, ¿sabes? Porque son niños que muchas veces tienen su retraso. Entonces creo que es un trabajo de formación.
Entrevistada	Igual que hay formación en AL, también podría haber formación en compensación, yo no veo diferencia. Se puede realizar un Máster para gente que se quisiera dedicar.

Entrevistada	Pero de una hora u hora diaria, y luego a su clase, ese tipo de organización, no es cuestión de que estén todo el día fuera de clase, sino sólo en las horas de por ejemplo, si podría ser en la hora de lengua, estar con nosotros.
Entrevistada	En cuanto a recursos de un centro, yo pienso que desde que estamos aquí la organización que me parecía más adecuada era la que teníamos hace años, estando nosotras solas, sin estar la especialista, un grupo de inmersión para los alumnos que no tenían ni idea de castellano. Entonces bueno, para los alumnos que tenían muy poca base.
	Un trimestre, a lo mejor una hora diaria,
Entrevistadora	Lo que os quería comentar era eso, que cuando son alumnos que no tienen una dificultad añadida, lo concentráis en eso en un trimestre.
Entrevistada	Un aula donde está constantemente entrando y saliendo niños, pero eso una hora diaria, yo más no, aprenden más en su clase viendo, estando con sus compañeros, interactuando, necesitando comunicarse, o, le tienes que decir al compañero algo, dame el lápiz o dame el...
Entrevistada	Además aquí el machaqueo que podemos tener, ideal sería tanto para Infantil como para el resto. Es ayudar a quién lo necesite. Puede estar atendiendo dos profesores. Esa es la solución ideal, dos profesores por aula. Aquí todas se necesitan.
Entrevistadora	Ya me habéis enseñado esos conocimientos, saber enseñar cálculo, el lenguaje, lectoescritura. ¿Algún otro tipo de conocimientos que creéis que debe saber un profesor hoy día para poder enfrentarse a estas realidades? algún procedimiento también, saber hacer y actitudes. ¿Qué tipo de actitudes debe tener?
Entrevistada	Lo habéis visto indirectamente en ciertas ocasiones y no tenéis prejuicios, pero las cosas y curiosidad también. Ellos están también deseando contarte cosas de su país, de sus costumbres. Hay niños más comunicativos que otros pero sí que es verdad que tiene esa necesidad.
Entrevistadora	A mí me ha llamado la atención que os debéis adaptar a realidades cambiantes, tienes esto, pero os puede aumentar la ratio.
Entrevistada	Aquí está constantemente cambiando.
Entrevistadora	Esto es actitudinal, no es el profesor que se prepara su temario.
Entrevistada	Aquí tienes que ser también flexible, de no disgustarte por que pasan muchas cosas. Me refiero a cuando se van. Muchas veces nos enfadamos más cuando se van que cuando vienen.
Entrevistada	Organizas el trabajo que tienes ya hecho, se va y, ha sido un trabajo que no ha servido para nada.
Entrevistadora	Hace el trabajo, tu tiempo y también las expectativas que tenáis.
	Desde el primer año, sabíamos que esto era así, es por eso que te lo quedan a la mitad. El rumano Alexandre, también se fue, no nos lo esperábamos.
Entrevistadora	Es verdad que la formación del profesorado no lo es todo, la formación inicial, uno sigue trabajando, Son cosas que nunca se tienen en cuenta en un plan de estudios. El saber eso adaptarse a tus circunstancias.
Entrevistada	Tengo que ir a la sala de informática, que está ocupada siempre. El de inglés, el de francés, te das la vuelta y dices bueno. Programas que hay que han metido los compañeros de informática. El trabajar un idioma, algo de vivir esa. Bueno tenemos unos programas puestos que se abren directamente el programa. Aquí es que no funciona y si te vas allí, dices bueno ya ha pasado la hora que tengo.
Entrevistada	No tenemos una educación para este tipo de alumnado. Este alumnado no es de nuestra especialidad.
Entrevistada	Lo que sí de recursos, vosotros veis aquí. Nosotras con niños que hay que enseñarle el lenguaje, es importantísimo las imágenes, entonces si yo tuviera el netbook, para poder enseñar, lo buscas en un momento aquí.
Entrevistadora	Vosotras lo estáis haciendo porque queréis o porque bueno, en la dotación de Especial compramos el material. En este centro es una población bastante alta. No se tiene en cuenta que son dos edificios y no se tiene en cuenta muchas cosas, al final nos apañamos con lo que tenemos.

Entrevistada	Quizás muchas veces lo que ocurre es eso, al final como lo que quieres es lo mejor para los niños sacas recursos de dónde se, y no se detecta tanto la necesidad o no es alarmante. Se supone que esto debería de estar cubierto pero bueno, pensando en eso, que la escuela funciona, que hay coordinación con la Administración.
Entrevistada	Yo creo que han ido saliendo un montón de cosas, que realmente coinciden en muchos casos en cuestiones que comentan en otros coles. Luego también se aprecian diferencias, que es muy bonito, el ver que no haya prejuicios o el tema de las diferentes realidades, No sé en cada colegio es diferente, hemos ido detectando, en los colegios de Cáceres, no sé si por su experiencia porque es más corta o por lo que sea.
Entrevistada	Ahora la última pregunta para cerrar es que si al hablar de escuela intercultural o sociedad intercultural es algo práctico, algo real, o es simplemente una terminología porque al final comentáis, si al final hacemos lo mismo. Da igual que vengan de Marruecos o vengan de necesidades educativas especiales, sí al final los tratamos a todos igual.
Entrevistada	Realmente no es algo de ese apelativo, cuando aquí es una realidad normal, incluso a mi cuando llegamos aquí le pusimos el nombre de atención a la diversidad y aquí está englobado todo, de distintas culturas, de distintos niveles intelectuales, de distintos niveles académicos, pues da igual, es la diversidad, que aquí es más profunda porque hay más diversidad, de cultura, de muchas cosas, porque hay muchas familias desfavorecidas de aquí. A lo mejor en otro centro que esté en otro barrio, hay menos diversidad que no quiere decir que no la haya, pero habrá también la suya, pero aquí es diversidad, que es más también por la población, si nuestros inmigrantes fueran de otro.
Entrevistadora	Si sí fueran de otro
Entrevistada	Si aquí los sudamericanos están muy integrados, cuando viene lo de la comida intercultural. Vienen todos con sus platos típicos, con su banderita, su nombre, como se llama el plato,
Entrevistadora	Y se aprecia el tema de que sean de segunda generación, o no lo percibís, porque hay muchos que son de segunda generación.
	A mí me llama la atención porque le dices tú de dónde eres, de Colombia, y dicen no, soy de aquí, he nacido aquí.
Entrevistadora	A esos niños también los seguimos llamando inmigrantes. El niño aquí no han nacido, el Madrid o en Valencia. Porque nos vienen de distintas comunidades, pero han nacido en España. Lo que sí es verdad es que su cultura sigue siendo la materna o la paterna.
Entrevistada	Ya no se nota tanto, porque no traen la cultura de su país, cómo los niños más mayores que llegan de allí. Cuando más se da la diferencia es cuando son mayores. Con los pequeños ya están aquí integrados completamente, los que vienen de infantil, ya son de aquí.
Entrevistadora	La Administración los sigue considerando como inmigrantes. En la nuestra no pero en otras Administraciones no.
Entrevistada	No, no si un niño ha nacido aquí es de aquí. Sus padres son extranjeros pero empiezan a relacionarse con 3 años, con niños que aquí.
Entrevistada	Bueno en los árabes, la cultura de casa le puede influir también no, cada vez están más incluidos. También los que hemos tenido los saharauis, los hemos tenido bastante bien. Un niño de Senegal, simpatiquísimo, hablaba francés, llegó en 2º y el tutor hablaba francés. Lo empezamos a coger nosotras y genial, o sea desde mayo, mayo y junio, dos meses, pero es muy inteligente. A parte la familia, el padre habla muy mal, la madre regular. Viene con un intérprete.
Entrevistadora	Los intérpretes los buscan ellos, con asociaciones, amistades.
Entrevistada	Esta familia de Senegal viene con una amiga. Habla español pero es Alemana.
Entrevistada	El padre de A., es un pakistaní que lleva aquí más años.
Entrevistadora	Ese tipo de recursos sí que deberían ser de la Conserjería.
Entrevistada	Hay folletos de información en árabe, en chino, en brasileño, en portugués

	vamos. Era un tríptico para que las familias también pudieran, información a la familia, unos cartelitos en chino árabe y portugués y en inglés de la biblioteca el gimnasio también es un poco para guiarse al principio, una introducción.
Entrevistada	Lo que hemos trabajado ahora muy bien, ningún problema con padres, con niños.
Entrevistadora	Que bien la verdad, y asociaciones que os hayan ayudado en algún sentido, porque muchas veces cuando hay mucha diversidad son las asociaciones las que se suelen encargar de Cruz Roja, hacer mediaciones, actividades.
Entrevistada	Aquí ha venido, saharauis, ha venido la asociación, pero venía a traducir, vino el de Amigos del Pueblo Saharaui. Yo te digo la de aquí la de Gemio, que vino con alguno de ellos.
Entrevistadora	Esa cerraron, ¿no?
Entrevistada	Si esa cerró, que además estaba por el barrio, pues esa si vino. Pero la verdad que nunca ha venido.
Entrevistadora	Quizás porque no se ha presentado la necesidad, que lo habéis tenido cubierto suficientemente porque muchas veces, sí que he visto en otros contextos que cuando no se llega, esas carencias las intentan suplir o ayudar las asociaciones, con talleres por la tarde también para las familias.
Entrevistada	Nosotros sabemos que hay padres que han ido a asociaciones de adultos a aprender castellano, padres árabes, eso sí. Les consiguen algún tipo de material o de libro.
Entrevistadora	Ya no queremos robaros más tiempo, nos habéis aportado mucha información, de lo que vemos, de lo que hay, hay que irse adaptando, pero las ideas sí, esperamos hacer algo interesante y luego intentaremos difundirlo, porque como es un trabajo de la Junta.
Entrevistadora	Gracias por vuestra colaboración que ya han sido dos veces, porque yo recuerdo que hace cuatro años.

• **Caso 10**

Entrevistadora	(Introducción y explicación general) La primera pregunta sería, después de todo este proceso, de este bagaje, al que hemos llamado <i>educación intercultural</i> , <i>educación a inmigrantes</i> ya han pasado unos años desde esa realidad, ¿cómo ha sido esa realidad en el centro? Y ¿qué dirías que es la educación intercultural tanto a nivel educativo como a nivel social? Porque me imagino que también ha habido algunas repercusiones en Almendralejo, en el pueblo tras la llegada de la inmigración, un poco contrastando tus opiniones, lo que has vivido y lo que se supone que es la educación intercultural, las recomendaciones que nos vienen de la Comunidad Europea, lo que la teoría nos dice que es la educación intercultural y lo que realmente tú sientes qué es.
Entrevistado	En los últimos años se ha reducido enormemente, el año pasado prácticamente empezamos el curso con tres inmigrantes pero con tres inmigrantes que prácticamente habían casi nacido aquí, y de forma increíble a lo largo del curso se incorporaron seis más, y este año pues calculamos que se van a incorporar otros cinco o seis, es decir, que ha habido un punto de inflexión hace dos años y otra vez tenemos un repunte hasta el punto de que el año pasado no tuvimos ningún alumno en Educación Compensatoria, sobre todo, por lo menos para trabajar la competencia lingüística porque algunos llegaron tardes y no teníamos ya huecos y horarios para hacer apoyos de este tipo, este año otra vez de nuevo vamos a volver a trabajar dentro de la educación compensatoria, a quedar un hueco para alumnos que vienen con dificultades del lenguaje graves. Evidentemente hay dos niveles: el nivel de alumnos que vienen de un nivel económico muy bajo y vienen prácticamente a nivel de supervivencia y a la escuela vienen de forma desigual con bastante absentismo, y luego viene otro grupo que viene a por todas, son padres que han buscado la forma de salir y mejorar, como hicieron nuestros abuelos o nuestros padres cuando iban a Alemania, y ese espíritu de superación se ha trasladado a los chavales, y entonces los chavales, por ejemplo hay cursos en los que los mejores expedientes han sido los

	<p>alumnos, sobretodo rumanos o algún chino, evidentemente las mayoría de los que tenemos son rumanos, ha habido una bajada de magrebíes aunque todavía tenemos un número relativamente importante pero los magrebíes como vinieron hace mucho tiempo han nacido aquí, el problema del idioma es ninguno, y también en los magrebíes observamos dos tendencias: unos que se socializan enseguida europeos y por tanto hablan y se mueven como europeos y los que viven las tradiciones al estilo totalmente de su cultura y sólo se relacionan en castellano en el Centro, el relacionarse sólo en castellano supone que también su cultura la mantienen, la lengua es un elemento de identidad de la cultura y evidentemente eso hace que los chavales consideren a las profesoras como de segunda clase, eso hace que determinadas costumbre nos las acepten... entonces hay como dos niveles: aquellos que ya han aceptado que están en otro país y que por tanto tiene cosas buenas y cosas malas, la línea de interculturalidad que nosotros entendemos ,que es suma de notas culturales que enriquecen a las personas y los hay que siguen anclados en su cultura cerrada donde las chicas ya cuando llegan a una edad se quedan en casa, donde las chicas siguen llevando el velo... (Lo de menos es el velo), el velo supone que la mujer son conscientes y aceptan que van a ser seres de segunda clase, etc... Entonces hay dos niveles totalmente diferentes, con esos chavales/as se puede trabajar muy poco porque evidentemente en casa ya procuran que no haya contaminación cultural, yo creo que está muy presente en ellos aquella obra de [no se entiende] entonces evidentemente en esas chicas cuando ya adquieren un nivel cultural, las que llegan, de bachillerato luego se plantean muchas veces "pero ¿mis raíces culturales cuáles son, éstas o las que yo traía de mi familia del otro sitios?" hay una verdadera lucha sobre todo en culturas muy endogámicas como la islámica. Desde aquí intentamos evidentemente, sobre todo la educadora social, integrar e intentamos vivir la interculturalidad como aquella definición que se hizo en España a final de los 80 en la cual es eso, "suma de identidades culturales para que cada uno libremente coja aquellas notas que le enriquecen como persona"</p>
Entrevistadora	Quizá eso desde la teoría está muy claro que la interculturalidad implica eso, una interacción entre ambas y al fin y al cabo una transformación
Entrevistado	Lo contrario del imperialismo cultural, que la cultura que tiene más fuerza arrasa a la otra y la elimina,
Entrevistadora	Has dicho algo muy interesante y de esa manera nunca me la habían expresado y es que siempre decimos: "no podemos hacer mucho con ellos porque ya en casa se encargan de que no haya una contaminación cultural" entonces la actitud por parte del que viene no es solamente..porque siempre parece que estamos trabajando desde la actitud del profesorado, que no es la más adecuada o la más abierta para poder transmitir algo que no sea sólo lo procedente de su cultura, pero es verdad que cada vez que nos encontramos que el cierre en banda procede de la familia que recibe la educación entonces ahí es muy difícil...
Entrevistado	No, ahí no puede intervenir porque yo he tenido un alumno árabe este año que ya lleva... nació aquí incluso y el padre lo he conocido el último día que ha venido a por las notas pero ya cuando habían venido todos los demás, no sé si realmente porque tenía un sentimiento de inferioridad o de que le miraran con malos ojos, o a lo mejor hay hasta una cierta vergüenza de los hijos que se avergüenzan de la cultura de los padres.. el caso es que el padre... el hijo es un buen estudiante, una persona encantadora pero los padres es difícil que aparezcan, y entonces se puede trabajar muy poco , tú puedes hacer y debes hacer en el aula y debes transmitir esa apertura que yo creo que España en los últimos años la ha transmitido perfectamente, pero evidentemente no puedes luchar contra ... incluso a veces ocurre a nivel de hermanos, que han llegado dos hermanos, ya ha comenzado el curso y uno es, (y perdona la expresión) "macho árabe" y el otro es una persona mucho más tolerante, mucho más... la persona tiene ya, como si él se hubiera dado cuenta de que hay otras raíces culturales, se llevan dos años
Entrevistadora	¿El mayor es el que es más...?
Entrevistado	El mayor es el que es mucho más abierto, mucho más tolerante.

Entrevistadora	Pensé que podría ser al revés porque al final el que recibe un poco el rol de esa herencia de tipo patriarca es el mayor de los hermanos.
Entrevistado	Yo creo que ahí ha influido también la socialización paterna, no sabemos la profesión del padre pero imaginamos que debe ser un Imán porque el aparte de ver todas las emisoras extranjeras especialmente [no se entiende] lo único que hace, no sabemos otro trabajo, podemos creer que pueda ser eso, un estudioso del Corán y no sabemos si con ramificaciones más o menos políticas ... entonces pues por lo que sea hay más proximidad con un hijo que con otro y uno está más entre comillas "contaminado" de esa endogamia cultural.
Entrevistadora	Lo que comentas, que son personas cultas, quizá esa gran diferencia...
Entrevistado	Pero el problema es que tiene mucho que ver con el radicalismo, con la vivencia de una fe mezclada con cultura donde realmente ya hay prácticamente algo de fanatismo, entonces en esos momentos ahí no hay otra posibilidad, a la niña de le saca de la escuela o al niño se le dice "esto lo estudias o aquello no lo estudias"
Entrevistadora	Entonces para hablar de interculturalidad o para construir una escuela intercultural, una sociedad intercultural ¿hay que tratar de manera diferentes? ¿Hay que trabajar de manera diferente teniendo en cuenta un poco como comentabas la procedencia?
Entrevistado	Yo creo que la mejor forma de interculturalidad es simplemente la inmersión, los prejuicios se generan normalmente por desconocimiento, yo creo que es muy significativa la obra de <i>Otelo</i> de Shakespeare cuando dice "pero si a mí cuando me pinchan tengo también la sangre roja, y por qué a mí me infravaloras y a él..." yo creo que ese diálogo de Shakespeare en <i>Otelo</i> lo define todo, entonces cuando el niño empieza a ver que el árabe no es malo ni es bueno, que es igual que él y convive con él en la escuela...yo creo que la mejor dosis de interculturalidad es simplemente la convivencia en el aula, esa presión osmótica que fluye en las dos direcciones desde el aula dándole naturalidad, evidentemente basada en el respeto, es decir, es muy difícil... yo te respeto el velo pero tú respetas también mi...
Entrevistadora	Claro desde el respeto hay cuestiones que son entre comillas "fáciles de respetar" pero otras no, como por ejemplo, como comentabas dentro de la cultura islámica más exacerbada hay algunas prácticas que desde...
Entrevistado	Que desde los derechos humanos evidentemente no se pueden admitir.
Entrevistadora	Entonces ahí quizá nos chocamos un poco con "hasta dónde respeto, hasta dónde la escuela interviene, hasta dónde ..."
Entrevistado	Claro, pero nosotros cuando una práctica cultural aceptada me imagino como la [no se entiende] del clitoris pues evidentemente ahí es muy difícil ¿dónde ponemos los límites? Ahí parece que hay una [no se entiende] Y parece que se acepta con los derechos humanos pero es muy difícil lo de los límites y cuando el velo es admitido libremente, pero bueno y ¿cuándo un chico tiene suficiente autonomía para ser libre? ¿Y el velo solamente es signo de un hecho cultural o es manifestación de un radicalismo o de una inferioridad de la mujer? Es que los signos o los símbolos muchas veces no son solamente ...
Entrevistadora	Lo que comentaba antes, que muchas niñas no terminan la escolaridad obligatoria porque a determinadas edades ya... hasta ahí nosotros debemos ser respetuosos y tolerantes con... ¿la escuela debe ser tolerante con ese tipo de prácticas?
Entrevistado	Más cercano pasa con la etnia gitana, que a los doce años se produce "la pedida" y las niñas se quedan en casa, ahora mismo tenemos un caso en el centro donde el padre con la niña lo que quiere es que se quite de la escuela, la niña, me parece que ya es más paya que gitana en su socialización (otro motivo por el cual el padre quiere que se quite) la niña ni estudia ni hace nada, la madre quiere que termine su graduado, cosa perdida porque lo más fácil para la niña es el no esfuerzo, entonces ella sigue viniendo porque se lo pasa muy bien pero no esfuerzo
Entrevistadora	Ella no puedo ver más allá de lo útil que le puede resultar...
Entrevistado	Sin embargo el padre y la madre si le exigen los dos al hijo, que tiene tres años menos, que aproveche. Estamos en una cultura mucho más cercana con una convivencia osmótica de centurias y sin embargo esa endogamia les lleva a preservar su cultura

Entrevistadora	En realidad el tema, cuando hablamos de interculturalidad, no sé si estarás de acuerdo, empezamos con el boom de estudiar la educación intercultural porque empezaron a llegar extranjeros pero realmente nosotros hemos convivido y convivimos con esa interculturalidad precisamente por el tema de los gitanos, somos muy diferentes en cuanto a maneras de educar y antes en Extremadura habíamos entendido la educación intercultural como educación para grupos minoritarios, etnias o grupos minoritarios y un poco la intención es analizar qué diferencia, o cuándo se puede hablar de educación intercultural y cuándo no, porque realmente con el trabajos de los gitanos se ha hecho mucho y llevamos más de un siglo trabajando con los gitanos y hemos llegado ya a un tope, no hemos pasado de ahí.
Entrevistado	No, hay un límite que es su cultura, y una cultura además que es bastante cerrada. A mí la definición de interculturalidad me gustó muchísimo, una que recoge el profesor Quintana Gabanna <i>En su sabiduría de la educación</i> en el años 89 y en España no se hablaba aun en el año 89, y cerró la edición en el 88 al final, y la interculturalidad está clarísimo es "suma de identidades culturales, de costumbres, para que cada uno en ese conocimiento mutuo elija aquello que le parece enriquecedor de la otra cultura"
Entrevistadora	A mí también me parece muy buena, y el conocimiento mutuo
Entrevistado	Luego después los políticos se adueñaron del término y lo manipularon, pero aquel concepto que Quintana Gabanna fue el primero que lo introdujo en España con diferencia, en el año 89, sigue teniendo plena vigencia y luego se han hecho programas, pero yo creo que sigue teniendo vigencia aquel concepto
Entrevistadora	Totalmente, lo único ahí, y ya pasaríamos a la segunda cuestión, para que exista ese conocimiento de la cultura, porque no se trata simplemente de una transmisión de conocimiento sino que realmente tiene que haber algo más que permita esa permeabilidad porque para conocer tanto el profesor como el alumno en este caso que estamos hablando de escuela, o tanto el ciudadano tienen que querer conocer y ahí ¿cómo podemos...?
Entrevistado	Yo creo que hay que ofrecer posibilidades, nosotros yo recuerdo que la educadora social que ha trabajado bastante esto
Entrevistadora	¿Sigue estando la educadora social, es la misma persona?
Entrevistado	Sí. Entonces yo me acuerdo de hacer una revista, quitar participación para que si había algún hecho cultural pues que ellos comunicaran en esa revista algún hecho cultural de su pueblo o de su cultura o alguna fiesta... es decir, hechos culturales que son significativos para esa cultura pues aportarlo también, no solamente en una revista, cualquier foro en el que haya que hacer algún trabajo ¿por qué vamos a hacer un trabajo sobre las candelas o la Semana Santa?, si en ese momento tenemos elementos de otra cultura es también decirles "que hay una fiesta también importante que tiene cierto paralelismo con esto, venga, cuéntanosla tú, exponla en clase..." muchas veces en esto hay que ser muy creativo y no tenerlo todo como muy atado sino simplemente lo que se llama la "Educación incidental" cuando surge un incidente que dices "ay me permite esto hablar de" yo recuerdo este año dando sociales con este chico árabe pues tuve miles de oportunidades, cuando estudiamos Al Ándalus para que el investigara en su cultura, les preguntara a sus padres y pudiera explicar cómo todavía se conservaban tradiciones que eran normales en los siete o casi ocho siglos que estuvieron las tribus nómada del norte de África (árabes no vinieron más de 200 o 300) entonces era un momento para que dijera "pues mira hasta qué punto se conserva esta cultura" o ·a ver cómo se dicen determinadas palabras en árabe que todavía seguimos manteniendo y que ellos prácticamente con muy poca diferencia las siguen utilizando en el norte de África" entones facilitar esos espacios cuando surgen, estar con la mente muy abierta para facilitar la ósmosis de conocimientos culturales, yo creo que es fundamentalmente eso, una enseñanza incidental, para aprovechar cualquiera de los momentos escolares y con esa mente creativa y abierta decir ahora puedo aprovechar esto y se van a enriquecer todos, no solamente nosotros, sino que la otra cultura también puede aprovechar y se va a sentir importante de oír a la otra persona decir "oye es que muchas de las raíces

	nuestras están aquí"
Entrevistadora	¡Claro! Se le está dejando participar, realmente de forma indirecta ya me has respondido a otra pregunta y es ¿Cuáles son las características de un profesor que es competente interculturalmente o que es competente para hacer una educación intercultural?
Entrevistado	Yo creo que fundamentalmente una mentalidad muy abierta
Entrevistadora	Sí, acabas de comentarlo
Entrevistado	Abierta y creativa, [no se entiende] decía que la educación es una ciencia y un arte y evidentemente en ese elemento de arte entra la creatividad fundamentalmente para aprovechar todo, pero claro, supone una formación y al mismo tiempo una capacidad para crear y para estar como con las antenas muy puestas de todos aquellos signos de identidades culturales que puedan ser enriquecedoras para sumar
Entrevistadora	Y qué valor le das a... precisamente la creatividad está claro, la parte más actitudinal de mente abierta y luego el tema de conocimientos que un profesor deba tener, procedimientos que va a poner en marcha, porque claro actitudes está claro, la has destacado en primer plano y quizá sea la clave la actitud de atento siempre al cambio, y ¿algo más que deba saber o saber hacer un profesor?
Entrevistado	Yo creo que hay que darles en la formación inicial, y no podemos despreciarla, hay que darle un bagaje fundamental, una iniciación a las otras culturas, sobre todo aquellas culturas que o han tenido relación con nuestra cultura, es como decir quitamos la religión, catequesis sí pero la religión quitarlas en el curriculum es no poder entender ni el Museo del Prado... pero bueno eso es muy difícil, lo políticamente correcto es muy difícil de hablar. Y por qué no debemos de conocer los principios culturales, en este caso del Islam o de la Iglesia Ortodoxa pensando en los humanos pertenecientes a esta religión para poder... hay que tener uno [no se entiende] de esa identidad cultural porque eso lo único que te va a permitir es decir " ahora podemos sumar " entonces yo creo que quizá sea ese el mejor elemento de formación, porque evidentemente a las personas les podemos dar muchísimos procedimientos, muchísimas técnicas, si no tienen esa actitud para ver lo diferente, para apreciar que cada cultura tiene cosas que no son ni buenas ni malas, que son identidades suyas y que podemos aprovechar, pero claro hay que darles primero esos fundamentos, la actitud ya se les supone y si no la tienen va a ser muy difícil crearla, en este sentido yo pues tengo que hacer referencia y perdona la inmodestia, acabo de publicar (hace un año) una cosa sobre los errores, las disfunciones que tiene el sistema de 1º y 2º de ESO en los institutos, bueno pues me han apedreado desde varios sitios, porque si yo digo que la psicología descubrió en los años 60 del siglo pasado que la niña con doce años tiene un año y medio de desarrollo cognitivo y físico por delante del niño ¿por qué los vamos a tener juntos en lengua y matemáticas? Y que estén juntos en educación física y en plástica y las demás, bueno pues eso como no es políticamente correcto ...
Entrevistadora	Claro es que el tema de...
Entrevistado	Pero vamos a ver, si es que no vamos a segregar, vamos a ver si son diferentes tendremos que tratarlos como diferentes en las materias que exigen un desarrollo cognitivo diferente, en los demás se juntan
Entrevistadora	También supongo que ahí la cuestión es ¿qué queremos? ¿Rendimiento? o ¿qué queremos priorizar?
Entrevistado	Ahí la segunda parte que yo digo, es que estamos partiendo de que estamos en coeducación desde la Ley del 70 y estamos enseñando conjuntamente a lo [no se entiende]
Entrevistadora	Pues me gustaría leerlo porque muchas veces son cuestiones que nos planteamos, y es verdad, es coeducación pero ¿por qué? ¿por qué están todos sentados en la misma clase?
Entrevistado	No, es enseñanza conjunta
Entrevistadora	Porque sino no haría falta todo lo que nos planteamos sobre educación de género, si realmente tuviéramos una coeducación todos esos valores ya estarían integrados

Entrevistado	No, para empezar no se ha formado al profesor de secundaria y se considera un enseñante, pues a lo mejor no hace falta, para eso están las máquinas
Entrevistadora	Pero es verdad, pero es que en secundaria...
Entrevistado	Yo me quedé asustado el día que me dijeron cuando aprobé las oposiciones de orientador que pertenecía al cuerpo de Enseñanza Secundaria, yo creía que pertenecía al cuerpo de Educación Secundaria
	Es que es muy complicado, es verdad que es un tema apasionante. Yo siempre lo digo, los profesores de secundaria no saben ser profesores, bueno, si hablamos de profesor enseñante sí, si hablamos de profesor que educa no sabe.
Entrevistado	Esos iban para físicos de la NASA, no llegaron y entonces hicieron un CAP que sabemos cómo se hizo y ya están capacitados
Entrevistadora	O el Máster actual igual, si es que no saben enseñar
Entrevistado	El máster actual se podría haber hecho muy bien, y no tiene nada que ver lo que está haciendo cada universidad, es vergonzoso, lo que se podía haber hecho...
Entrevistadora	Si porque era la oportunidad, todos esperábamos que cambie el CAP y que llegue esto pero es que al final, en fin... quizá por eso comentar la formación inicial es un momento clave.
Entrevistado	Si no se da una fuerte formación inicial ...
Entrevistadora	Luego también quizá entra en juego que la formación inicial se aprovecha o no se aprovecha, quizá la formación permanente o el desarrollo profesional ...
Entrevistado	Hay que tener unas bases en formación inicial que luego van a permitir ... entonces cuando no se tiene un mínimo de formación inicial yo creo que luego te condiciona todo el desarrollo, la formación inicial tiene que tener un elemento de base de partida importante
Entrevistadora	Y en cuanto al resto de la formación, el día a día, la formación una vez que ya están desempeñando tu labor ¿Qué cuestiones podríamos...?
Entrevistado	Evidentemente hay herramientas desde el punto de vista legal ,otra cosa es que funcionen, las reuniones de departamento en los centro de secundaria y de ciclo en los de primaria sería un elemento pero para eso se lo tienen que creer los equipos directivos y los profesores, pero si las reuniones tienen un componen básicamente administrativo más que formativo... entonces es una pena
Entrevistadora	Y organismos o por ejemplo los Centros de Profesores y Recursos, otro tipo de asociaciones o instituciones que se encargan de la formación permanente del profesorado, porque realmente la LOE refleja la formación del profesorado como un derecho y una obligación del docente
Entrevistado	El elemento más importante para eso es si los centros de profesores se hubieran convertido en los que tenían que ser, cuando Stenhouse los diseñó en los años 70 en Inglaterra el [no se entiende] aquellos organizaron para que tuvieran entidad, aquello era lo que se "copió" entre comillas en España, pero se burocrataron al siguiente año y se convirtieron en desertores de la tiza y poco más, con lo cual aquello se vino abajo, es decir, un Centro de Profesores tiene que ser como se diseñó en principio, un sitio donde se facilita la comunicación de experiencias y que lo que está haciendo un profesor maravilloso en su aula lo ponga a disposición de los demás mediante un sistema de Investigación- Acción básicamente, que esa palabra no se le forma a los maestros para ello, ni a los profesores de secundaria, pero que mediante ese sistema que sean un elemento de eso, y eso no duró ni un año, entonces para mí son un elemento burocratizado que tienen muy poco valor en la formación, la gente va por los puntos y poco más
Entrevistadora	En nuestro sistema educativo nos damos cuenta de que al final pesa mucho el tema de la burocracia, sigue pesando, siempre ha sido criticado, se han intentado hacer cosas pero al final es más burocracia todavía.
Entrevistado	Es que hay que formar, cuando se puso en marcha la reforma de la LOGSE había que hacer los proyectos curriculares, los que teníamos un poco de idea de pedagogía sabíamos que lo importante no era el producto sino el proceso, es decir que a base de reunirnos y decir cómo organizamos nuestros sistema escolar con la autonomía que tenemos la gente empezaba a pensar en el nosotros, en cada profesor con mis

	<p>mesas, mis niños, mis sillas y mi aula. Pues yo oí a un director, nosotros llevábamos, yo estaba de director de un colegio y tardamos dos años en hacer el Proyecto Curricular pero aquello fue un proyecto de cohesión en el que todo el grupo... hombre siempre te llevas decepciones con un profesor porque después de estos dos años dice "yo en mi aula sigo haciendo lo mismo de siempre" yo sé que no, que aquello caló, ya no era un sentimiento del nosotros, pero aquel director que después de dos años, la Inspección pidiéndole que no lo había hecho:" ¡dos años! ¡en una noche lo he hecho yo en mi casa!". Claro, no se había formado al profesorado ni a los directores para que supieran que aquel Proyecto Curricular lo importante no era el "tocho", el documento, sino el trabajo colaborativo entre todos para crear ese sentimiento del "nosotros" y ver que el centro es una empresa en común</p>
Entrevistadora	<p>Otros de los elementos que hemos utilizado para Investigación ha sido analizar algunos de los planes de atención al alumnado inmigrante que se supone que por normativa tienen que tener los centros educativos, sobre todo los que acogen a este tipo de alumnado, pero esa era una de las cuestiones que nos planteábamos, el profesorado no conoce esos planes, ha sido una exigencia de la Administración, se cumple con el requisito, pero...</p>
Entrevistado	<p>Sin duda hacerlo rápido y claro, con los niños dentro, bueno una justificación para salir del paso porque lo primero son los niños</p>
Entrevistadora	<p>Incluso tomar prestado de otros modelos que iban más adelantados, por ejemplo Andalucía, yo sé que, de hecho me lo decían en los centros "hemos tomado este modelo" y lo hemos adaptado un poco. Mi pregunta es ¿se han ido adaptando o se ha mantenido ese documento? Como lo que tú estás comentando, como los Proyectos Educativos Curriculares de los Centros, ahí está muchas veces los profesores, incluso los de nueva incorporación en el centro no los consultan</p>
Entrevistado	<p>Para eso hace falta que haya una Comisión de Coordinación Pedagógica que funcione, si el Equipo Directivo no sabe para qué sirve y esto ocurre en el 95% de los casos, porque un equipo directivo que sabe no me nombra tutor, para quitarme tareas de orientación, claro porque me las quita al final, pues si no saben para que sirven allí se tratan elementos apedagógicos o antipedagógicos, lo pedagógico se [no se entiende]. Mi última queja quiso decir que cómo me acabo de enterar por la prensa de que hay un PCPI diseñado por el centro y se le dice que ya nos lo han concedido a la Comisión de Coordinación Pedagógica. ¡tendrá algo que decir la Comisión de Coordinación Pedagógica, qué perfil de PCPI queremos! Cuando encima lo hemos diseñado nosotros.</p>
Entrevistadora	<p>Un montón de incoherencias</p>
Entrevistado	<p>Esa estructura creo que es el elemento pedagógico pero si un equipo directivo no se lo cree, no funciona, y no hace funcionar a los departamentos. Yo hice funcionar en mi colegio el tiempo que estuve de director, lo tengo publicado, los Equipos de Ciclo que es lo que hay en primaria, primero probando en un Claustro que además de lo que decía la Ley toda la información importante que fluyera en el centro pasaba por ahí, con lo cual uno podía decir "no me he enterado", "¡ah lo siento! Tenías que haber estado en el equipo" porque ya el Equipo Directivo, todo lo que fluye de otros ciclos, o de la Administración o de los padres, todo va a pasar por ahí, entonces los auténticos organizadores son los equipos directivos, pero bueno, no se creen que las tareas de educación o de formación o de orientación sirven para algo, sirven para algo...</p>
Entrevistadora	<p>Claro, y los diferentes modelos de liderazgo que también están ahora muy de actualidad, pero es cierto, el equipo directivo...</p>
Entrevistado	<p>Un equipo directivo tiene que tener una formación seria en habilidades sociales, en gestión de recursos humanos, y la mayoría pues están por intereses por el dinero, por tener menos horas de clase...</p>
Entrevistadora	<p>Sí es así, al final es muy bonita la educación, y cuando encuentras personas como tú que tienen muchos conocimientos, que lo viven, que tienen mucha experiencia ¡da gusto! Pero también te encuentras en los mismo centros gente que no tiene ni idea qué es una CCP ...</p>

Entrevistado	He disfrutado unos años, porque desde la reunión de tutores con mucha modestia, pero he intentado transmitir sobre todo prácticas docentes que se hacen en los colegios, porque se vive de otra manera, porque no son fábricas como los institutos, pero llega un momento cuando te sobrecargan que no puedes llegar a eso y dices "mira pues ..." yo he tenido que atender a un padre desde la orientación, que lo debía haber atendido en febrero, lo he atendido hace una semana, que me daba vergüenza ya, porque ¿qué son primero mis alumnos de tutoría o los de todo el centro? Y yo no llego a todos.
Entrevistadora	Es imposible, y cuando me comentaste que eras tutor siendo orientador...
Entrevistado	Yo si me nombran el año que viene no firmo el horario, que venga el Inspector a convencerme, que lo convengo yo a él
Entrevistadora	Pero porque eres un profesional que cree en su trabajo ante todo
Entrevistado	Pero han conseguido que no disfrute con él
Entrevistadora	Eso es muy duro, la verdad es que sí, porque es lo que digo, que es muy bonito si el trabajo es realmente precioso, igual que eso, hablar de educación intercultural y atención al alumnado inmigrante y de cómo... ¡es una pasada! Pero te encuentras tantos obstáculos en el camino...
Entrevistado	Sí, sí, no renuncias pero, yo ya casi he renunciado a la CCP llevar algo pedagógico porque te lo tiran para atrás, es interesante que sean cosas administrativas "el día del centro va a ser..."
Entrevistadora	Toma decisiones organizativas puras y duras de horarios...
Entrevistado	Pero es que eso se puede transmitir por correo electrónico
Entrevistadora	Es acatar, porque realmente es acatar, pero es cierto que crecer juntos es eso y no se hace
Entrevistado	Entonces yo he estado mal acostumbrado porque las orientadoras jóvenes que entraron conmigo tenían este problema en los primeros años pero han ido mejorando y yo empecé con un equipo, que se creía la orientación y ahora ha terminado así pues como que no disfrutando... dice "pues me voy a jubilar en cuanto llegue"
Entrevistadora	Yo si quería aprovechar, yo noto y percibo porque yo también actualmente aunque formo parte del Grupo de Investigación de Desarrollo Educativo Extremeño de la Universidad, fui profesora de la Universidad pero actualmente estoy en un Centro Educativo en un Departamento de Orientación y es un centro concertado, es cierto que no es lo mismo que un centro público pero veo, noto, percibo que nos están relegando, si es cierto que es muy necesaria la actitud proactiva del orientador para no quedar relegada a un segundo o tercer plano porque parece que ahora están de moda otras cosas
Entrevistado	Depende mucho de eso, de la formación también que tengan, porque los recursos pueden ser los que son, tienen menos horas, pero cuando se percibe que la orientación es un elemento que forma parte de la educación, de los alumnos, ahora, cuando no se lo creen porque por formación o por lo que sea, pues entonces no. No solamente se relega sino que no es importante nada de lo que tú hagas o digas
Entrevistadora	No sé, se percibe en algunas zonas el tema de que la orientación ha habido unos años que ha estado muy en auge pero ahora mismo, se bloquea mucho el trabajo del orientador, en tu caso es un ejemplo, ¿qué papel tiene el Departamento de Orientación en todo esto de la educación intercultural?
Entrevistado	Yo diría que llevar la voz cantante simplemente, y simplemente para eso está la Comisión de Coordinación, vamos a hacer esto, vamos a organizar aquello, tú piensa que el año pasado vinieron dos profesores de compensatoria que supuestamente de alguna manera tiene que atender a inmigrantes porque tienen que atender al problema del lenguaje y han sido tutores y han cogido los recortes que sobraban en el instituto: plástica, música, sociales,...
Entrevistadora	Claro es que no tienen esa coherencia
Entrevistado	Se reúnen conmigo pero ellos son docentes puros y duros más baratos (porque cobran menos que un licenciado)
Entrevistadora	Una de las preguntas, la conclusión es: en Extremadura se trabaja con el alumnado

	inmigrante utilizando ese recurso que son los profesores de programas de compensatoria y normalmente pues esos profesores de compensatoria o incluso PT cuando es posible dependiendo del centro y los recursos, es cierto que al principio nos planteábamos: se supone que eso no es educación intercultural porque estamos ya ...
Entrevistado	Pero se hace porque está hecho por maestros y como yo soy maestro al maestro se le forma de otra manera, no tiene nada que ver, yo me llevé las manos a la cabeza cuando llegué aquí y tengo la primera reunión con los tutores, llegan todos y dicen: "otra vez me ha tocado ser tutor" si yo el año que no era tutor me faltaba algo , y eso pasó una vez o dos, es que nos forman para ser tutores, yo cuando me encuentro aquí dije "yo he venido a un sitio raro" claro porque en secundaria es una carga que recibe el tutor y además como ya se ha creado esa carga, claro luego lo entiendes, lo que no son tutores trabajan menos, no hay una compensación: tú eres tutor, tienes estas horas y además tienes otra hora, no hay compensación.
Entrevistadora	Quizá en secundario, lo que comentabas de la formación inicial pero que realmente quien quiera ser docente, que piense "estoy estudiando química pero no voy a ser químico, voy a ser profesor de química" porque cambia radicalmente...
Entrevistado	Ellos te lo dicen: "no, yo soy profesor de matemáticas, para educar que eduquen los padres, yo ahora no voy a intentar cambiarle su mentalidad, esa mentalidad viene desde más atrás" pues así es
Entrevistadora	Y luego ya únicamente por tocar la cuestión de los recursos, la Administración... ¿Qué facilidades se dan en este caso desde la Administración o en nuestros marcos normativos tanto desarrollos curriculares, para trabajar realmente la interculturalidad?
Entrevistado	Hay suficiente autonomía en los centros como para poder hacerlo, evidentemente esa autonomía la controla el Jefe de Estudios y el Director, hay autonomía para decir "de verdad, ¿estos que han venido a compensatoria van a usarlo así? O ya directamente cuando llegue yo aquí me encuentro un horario en el que este va a ser tutor de no sé qué historia, pues entonces no me los metas en este departamento , directamente llévatelos a un departamento didáctico" Entonces hay herramientas pero como siempre a mí me asusta lo de que se pueda aumentar el poder de los equipos directivos, a mí me asusta porque yo viví en la Ley del 70, antes de la Ley del 70, un director de un pueblo que alquilaba las aulas de alumnos que estaban ya en los últimos años de bachillerato para dar clases particulares, ¡pero vamos a ver si las aulas eran municipales! Él daba las llaves y alquilaba las aulas, hasta qué punto ya se confundía el poder, entonces a mí me da mucho pánico, me da pánico un director que no se ha quemado después de dos legislaturas, después de ocho años, a mí me da pánico, porque yo he estado en dos épocas diferentes de director y a los cuatro años estaba quemado, entonces yo veo a gente con 20 años y tal y que no se queman, a mí me dan pánico
Entrevistadora	Porque realmente no están haciendo lo que tú estás comentando.
Entrevistado	Hay como unos indicadores externos que la Administración debía decir: "no se puede estar más de dos legislaturas, no se puede"
Entrevistadora	No se debería poder, además si estás como director estás como director, no puedes estar como ... a lo mejor hay gente muy dotada, muy capacitada que puede hacer... pero realmente hay tanto trabajo que hacer cuando estás desempeñando ese papel...
Entrevistado	He estado trabajando en equipo, ahora claro, si tú eres director tipo LOGSE de ponerte la chaqueta e ir de "figurón" por los sitios, se carga todo el trabajo el Jefe de Estudios, entonces mala cosa también, entonces no te quemas, las espaldas las llevan otras, pero si tú trabajas comprometiendo un equipo, dos legislaturas queman a cualquier persona.
Entrevistadora	Es así, realmente hay muchas preguntas que no te he hecho porque me las has ido contestando, porque ahora la idea es analizarlo de forma cualitativa, entonces hay muchas respuestas que me has dado sin tener que preguntarlas,

Entrevistado	Cualquier cosa me la pides por correo electrónico
Entrevistadora	La verdad es que te lo agradezco, en todo momento, incluso la posibilidades de venir a las 8 h de la mañana, sé que tienes mucho trabajo y la verdad es que me ha resultado muy enriquecedora la conversación porque veo que tienes muchos valores muy necesarios para trabajar estos temas, que al final algunos profesores me dicen "es que al final no se trata de educación intercultural, se trata de atención a la diversidad, atención al individuo, individualización..."
Entrevistado	Yo es que la verdad, es que los maestros han estado, sean en compensatoria o los dos años que duró, año y medio que duró el Plan de Atención a Inmigrantes, no se dedicaban sólo a enseñar lengua sino que evidentemente eran muy receptivos a la cultura, "pues ahora que tenéis vacaciones en vuestro país"... a que todo eso aflorara y que luego se pudiera compartir en el aula donde estaban.
Entrevistadora	Claro, que no se ciñan sólo a los objetivos curriculares de nuestro Currículum Extremeño.
Entrevistado	No, porque eso al final no es interculturalidad, eso es enseñarles la lengua nuestra o imponérsela ¡y punto!
Entrevistadora	Eso es una de las incoherencias del sistema, sí, hay que desarrollar, fomentar valores de este tipo pero luego ¿tu miras nuestro Currículum y ¿dónde aparece realmente la posibilidad...?
Entrevistado	Si luego no se forma a las personas, es lo que decíamos de la LOGSE, la LOGSE yo creo que a nivel general es quizá de las mejores leyes que haya habido en el mundo, pero yo creo que servía como escaparate para decir "¡qué buenos somos!" pero gracias a Dios no hubo que poner mecanismo de feedback para ver lo que estaba funcionando mal, no se formó a los profesores suficiente (ya no digo lo de la LOE, donde la competencia se formó a la gente de la siguiente manera: se aprobó en abril y el mayo nos convocan en Mérida a una reunión, se traen todo el día entero a [no se entiende] y en siete horas a los equipos directivos, para que luego en cascada lo digan en los claustros, había profesoras dándole el paquete de tabaco)
Entrevistadora	¡Increíble! Igual que la formación que yo recibí sobre Competencias Básicas en nuestro centro, en nuestro claustro, fue eso, te lo planteas y dices "bueno..." que al final está todo en papel de una manera que vamos a cambiar...
Entrevistado	Primero vamos a generar esas competencias, vamos a ver que aportan con respecto a los objetivos cognoscitivos, actitudinales... vamos a que la gente lo vaya madurando y luego vamos empezando ¡no de golpe! Ya no sirven los objetivos en los tres niveles, nos vamos a meter con competencias.
Entrevistadora	Yo sí he percibido que se trabaja exactamente igual porque no ha habido un cambio de actitudes, de forma de enseñar diferentes... puesto que ya no se puede enseñar competencias
Entrevistado	Ya me negué en ese momento de decir "ya no soy vendedor..." fui vendedor de la LOGSE pero ya me niego a esto porque al final te identifican como que estás identificado con un planteamiento político, el de turno de ese momento y que todo aquellos son maravillas, pues si son maravillas vamos a formar primero a la gente poco a poco, vamos a ir viendo porque pueden ser mejores las competencias o más completas que la formación... como eso no se forma cómo vas a tener una hora de reunión de tutores y le vas a dar una charla pedagógica
Entrevistadora	Yo estoy totalmente de acuerdo en eso, son oportunidades para innovar pero realmente no se posibilita la innovación.
Entrevistado	Sobre todo cuando dice "cuidado que esta ley puede durar dos años"
Entrevistadora	Es que es eso, como ahora
Entrevistado	Ahora cuando me preguntan si no me la he leído, no es que no me la pienso leer hasta que no se apruebe, digo me estudié la LOCE y luego no llegó a aplicarse prácticamente, la LOCE por ejemplo, la persona que llevo la formación de los profesores de secundaria se lo curró de miedo, estuvo dos años trabajando, había sido profesor de preescolar, director de un colegio de primaria, había sido profesor de primera PNN en secundaria, director de instituto y catedrático de plástica, o sea, sabía de qué hablaba y creó un programa de formación en el que básicamente había

	tres años de licenciatura de física o de los que sea y los dos años últimos eran de especialización para la especialidad sea o para enseñar, bueno ¡una cosa maravillosa! empieza el [no se entiende] político de la LOGSE , digo porque como no llegó a aplicarse, entonces "tú me das, yo te doy" y se quedó en el artículo 53 maravilloso que decía dos años de trabajo que mediante créditos de libre configuración se formaría, ¡mediante créditos de libre configuración! Sin comentarios...
Entrevistadora	Sí, si al final vemos que todos los expertos me comentáis "la formación es clave y la actitud depende de la formación que ha recibido" y al final eso siempre se relega... bueno sí, bueno yo siempre digo: humildemente intentaremos aportar dentro de los planes de estudios actuales de la Universidad, porque tengo la suerte de trabajar en un equipo que en la Facultad de Educación constituye un peso específico importante del Departamento de Didáctica y Orientación Educativa pero hasta qué punto luego los planes de estudio se hacen como uno quieren
Entrevistado	Hay que estar un poco como Quijotes, un poco ver que son metas inalcanzables pero es que si no existen esas metas...
Entrevistadora	Son granitos de arena, y bueno pues ahí está por lo menos estuvo ese artículo, dos años de trabajo para eso, pero bueno ahí está, ahí estuvo. Y por último la familia, ¿se puede desde la escuela llegar hasta la familia?
Entrevistado	Se puede, pero otra vez pasa lo mismo, hace falta creérselo, hace falta formarlo... yo tengo publicado un artículo sobre las variables curriculares de proceso que son alterables y no puedo subir el sueldo a los padres de los niños que tengo en frente, si pudiera subirles el sueldo mejoraba el rendimiento académico, eso está demostrado hace muchísimos años, pero hay variables que puedo hacer, y si la familia no viene puedo romper barreras para acercarme a la familia, pero cuando un profesor le ves en el pasillo hablando con un padre está en metalenguaje "no vengas más por aquí", yo me hincho de decirlo a los tutores, pues al final veo a los tutores hablando con los padres en el pasillo, es otro problema de [no se entiende] ¡y no me gustaría que me atendieran para mi hijo en el pasillo! Si no hay ninguna clase disponible pues lo haces en una clase que esté vacía y nos sentamos en dos pupitres, pero que él se vea acogido, o en el peor de los casos el bar si está vacío pero que se vea acogido, porque la familia están vistas, por lo menos en secundaria, como un incordio, que molestan, que vienen...
Entrevistadora	Tengo compañeros que no quieren ser tutores no por los chavales (compañeros de secundaria y bachillerato) sino por no tener que tratar con la familia.
Entrevistado	Es que hay profesores que no saben, que no tiene habilidades sociales para eso, como aquí tenemos la sala, la habitación para visitas de familias, pues puede estar conmigo, pero vamos...
Entrevistadora	A mí me pasa igual, me piden mucha ayuda para esas cuestiones y a mí me encantan, pero es lo que tú comentabas, nos hemos formado en eso supongo o queremos
Entrevistado	Lo que ya estoy intentando es decirle " no, mira, plantea la entrevista de esta manera, empieza por aquí..." yo estoy un momento si quieres para romper el hielo pero luego ya... hay que enseñarles.
Entrevistadora	Es que sino parece que te miran incluso a ti los padres porque pareces que estás controlando la escena.
Entrevistado	A la familia claro que se puede llegar y se debe llegar , pero para eso hace falta lo mismo, formarles
Entrevistadora	Y si ahora tuvieras en tu mano, en tu poder la varita mágica para hacer de la educación lo que quisieras ¿qué harías para mejorar la educación? En este caso estamos hablando de educación intercultural, pero también atención a la diversidad en tu Centro.
Entrevistado	Yo creo que habría que hacer un resumen de todo lo que he dicho: formar a los equipos directivos por supuesto en gestión de recursos humanos sobretodo, tú no puedes enfadar al personal y hay equipos que lo hacen, entonces ese sería un elemento importantísimo, y claro, gestionar los recursos humanos supone conocer que si las cosas se hacen con secretismo se divide, se rompe la cohesión del grupo...tener unas nociones básicas de dinámica de grupo que ni saben ni van a

	aprender en su vida, es que hay planes de estudio, el Plan de Estudios de Magisterio de la Universidad de Extremadura creo que no tiene ninguna materia cuatrimestral que sea dinámicas de grupo, no técnicas de dinámica de grupos, eso lo puedes coger de cualquier libro, los fundamentos para decir "¿qué tal ha ido la tutoría?" y dice "¡juy! Se han divertido mucho" perdón, el objetivo no era que se divirtiesen, ¿se han divertido también? Mejor, pero ¿se han conocido más? ¿Se han unido? O ha habido chavales muy [no se entiende], entonces ya hemos estropeado el negocio, ¡claro! Porque no saben lo que estamos haciendo, entonces no hay una asignatura en el diseño curricular de magisterio, en secundaria ni hablo ... si los de educación física sí porque como teóricamente van a ser monitores de no sé qué, lo que vienen de educación física esos son los únicos que puedes conseguir como aliados para trabajar.
Entrevistadora	Sí que es cierto que ahora tenemos la asignatura de "Acción tutorial" pero es cierto, que es una asignatura que se llama "Acción Tutorial" y dentro de ella pues se trabajan técnicas para favorecer la cohesión de grupo, que hay cuestiones que por lo menos en el título de la asignatura sí que se ha avanzado, se ha mejorado, igual que ahora se habla de metodología, trabajo colaborativo, trabajo cooperativo, grupos interactivos, grupos flexibles... yo eso en mi formación ni lo escuché, por lo menos ahora los chavales lo escuchan, es una forma de darles herramientas.
Entrevistado	Sí, hay que seguir avanzando, yo creo que eso es un elemento, y lo otro la formación inicial de los profesores secundaria,
Entrevistadora	Y a los recursos no les has dado mucha importancia en ningún momento ,
Entrevistado	Yo creo que, estoy convencido de que los maestros de educación primaria que tenían aquellas escuelas unitarias utilizaban la enseñanza mutua, uno es capaz, a mí me pone nervioso eso de los recortes, quien quiera trabajar... hombre claro que se trabaja mejor si en vez de tener menos tienes más, pero no es lo vital, yo eso lo tengo claro, entonces a mí me contaba el primer año que trabajaba una inspectora (que todavía vive y está en la Universidad de Mayores) y me contaba que ella la primera visita que hizo fue en un pueblecito, ella es de Zamora, donde tuvo que ir en autobús, luego llega la Guardia Civil y la llevó al pueblecito, y luego allí, llega a la escuela y ve a los niños solos, 50 niños de 1º, 2º, 3º y 4º trabajando y solos, y le pregunta por la maestra y les dicen : "está en su casa" y cruzó la calle y dos casas más abajo estaba, y estaba echándole de comer a las gallinas y preparando su comida del mediodía, y dice "no se preocupe usted que están trabajando" y dice "no, si ya los he visto que están trabajando "
Entrevistadora	La verdad es que es curioso
Entrevistado	Y tenía a niños de 4º que estaban dando de leer a los niños de 1º
Entrevistadora	En realidad es una maravilla en ese sentido que se sabe que se pueden hacer esas cosas y no es necesario nada realmente
Entrevistado	Nos hemos acostumbrado que todo sea a través de ...
Entrevistadora	Sí "es que los recortes.." sí, es verdad
Entrevistado	Si es que se pueden hacer muchísimas cosas y yo no les doy excesiva importancia, hombre evidentemente se trabaja mejor cuando tienes menos horas, por ejemplo, quizá se ha notado en los institutos que al tener más horas se rompe un poco la comunicación, es más difícil la comunicación entre la gente, ¡pero es que no había comunicación! En un colegio la gente lleva 15 minutos antes y empiezan a hablar del tiempo y eso en secundaria no porque esto es una fábrica y uno entra a las 11 otro a las...
Entrevistadora	Sí, es cierto
Entrevistado	Aquí debería ser obligatorio que todo el mundo entre a la misma hora y no reunirnos por la mañana hay una tarde para la reunión de los Equipos Docentes, porque no hay tiempo para reunirse los Equipos Docentes y eso es importante, entonces una tarde dedicada a reuniones de Claustro, Departamentos y Equipos Docentes, y si hay un problema de Equipo Docente se quita el Claustro y lo otro porque los Equipos Docentes son la prioridad
Entrevistadora	Y que toda la información fluya y que haya canales

Entrevistado	Entonces una tarde se sacan todas esas reuniones y a ver quién se atreve a hacer venir a los profesores de secundaria una tarde...
Entrevistadora	En la concertada con esos obstáculos añadidos a los de las horas, es verdad, no hay ningún minuto para que los profesores de secundaria se coordinen, pero lo que comentabas tú, que si antes había tiempo tampoco se coordinaban porque cada uno venía a la hora que...
Entrevistado	Yo eso lo eché de menos, decía a ver, la hora de dedicación exclusiva que hay en primaria, a lo mejor una maestra empieza hablando de que la chica que tengo en casa me ha quitado un camisa o me ha quitado una ropa, pero se termina hablando del centro, de mis niños... y si hay una cosa urgente vamos a juntarnos que hay un curso que se nos está yendo de las manos, y aquí no hay, "oye que este curso tenemos problemas" "en el recreo", y llega una diez minutos tardes y dice "claro ,es que yo he tenido tres horas y necesito un café" pero es que otra como resulta que es que va a tener tres horas, se va diez minutos antes, total que sacas siete u ocho minutos
Entrevistadora	Sí, la verdad es que nada que ver
Entrevistado	Eso es un auténtico problema. lo mejor es que te mande el artículo que le vas a sacar mucho jugo
Entrevistadora	Me gustaría, ya independientemente de esto que me ha servido mucho, pero sí que me gustaría.
Entrevistado	Sí ,pero le vas a sacar jugo porque ha sido fundamental la dinámica de grupo, fundamental ... por toda la experiencia personal y comparando primaria con secundaria
	Despedida

• **Caso 11**

Entrevistadora	Presentación e introducción general
Entrevistada 1	Llevaba un año con un profesor de inmersión. Lo llamamos de inmersión porque básicamente es de inmersión lingüística, pero lo hemos tenido varios cursos.
Entrevistada 2	Nosotras de eso podemos hablar mucho, nosotros que lo vamos viendo. Nosotros hemos echado de menos la de inmersión. Eran niños con desconocimiento total del idioma, llegar de Rumanía, Marruecos o Pakistán.
Entrevistadora	Bueno la idea inicial es partir del mismo punto, no de una forma teórica pero sí me gustaría que me comentaseis los pensamientos, qué es para vosotros la educación intercultural o la interculturalidad, tanto desde el punto de vista de la escuela como de la sociedad, porque sí que es verdad, que muchas veces son recomendaciones europeas sobre qué es educación intercultural. La convivencia pero un poco ideas sueltas, os sirven a vosotras para describir la educación intercultural, no hace falta que sea algo construido. Cuando pensáis en la interculturalidad alguna experiencia, una anécdota que sirva para romper el hielo relacionada con ello, un poco para partir del mismo punto.
Entrevistada 1	Así en principio la palabra es muy bonita y significaría distintas culturas, eso es muy irreal, por lo menos en los diferentes cursos, somos muy cerrados la mayoría y no admitimos otra forma de vivir, otra forma de pensar, cuesta mucho, cuesta. Este tipo de niño que viene nuevo con otra cultura, con otra lengua, cae mejor en el grupo si se diferencia menos. Incluso en la ropa, viene ya con la chilaba, hay cierto rechazo.
Entrevistadora	O a lo mejor no es rechazo.
	En los padres se nota también, no les gusta que en su clase, tal cual. A mí me da mucha pena. El trabajo con ellos directamente. Los rumanos gitanos, por ejemplo son los más rechazados. En el pueblo ha habido muchos temas de robo, en las calles, entonces a los padres de estos niños no les gusta, y luego tratar a estos niños, son completamente inocentes, y te da pena, y llegas en entender muchas veces su comportamiento que no nos apoyan porque está mal, no sé si me estoy explicando, es lo que se me ha venido así a la mente, hay personas

	muy reacias.
	Yo estoy de acuerdo con Belén porque teóricamente que la palabra interculturalidad supone riqueza, experiencia, diversidad. Yo siempre he pensado que hoy en día la que la persona que viaja es la más rica porque ve diferentes culturas, ve diferentes cuestiones y entonces esto le permite pues tener una concepción más abierta de la vida, de los problemas a la hora de ser tolerante, yo lo considero lo más importante. Esto por una parte si entendemos que la escuela es el nivel socializador primario, junto con la familia, tenemos que preparar al alumno para la sociedad a la que se va a encontrar, y en la sociedad está esa realidad. Entonces me parece muy importantísimo, y debe ser enriquecedor. Eso de entrada, ahora, la cuestión es que ya el día a día, no es fácil, ¿por qué? Porque tenemos unos clichés, tenemos unas jerarquías, tenemos unas valoraciones, y por tanto desde por parte de los dos sujetos como del que recibe que viene, pues hay sus problemas, porque es timidez, la falta de recursos, la lengua vincular, es decir son muchos elementos los que juegan en esa doble relación.
Entrevistadora	La verdad que ahí está el quid de la cuestión, antes que entrar tú él me estaba contestando que no es igual hablar de alumnado inmigrante o alumnado extranjero, ya estás hablando ahí de una serie de connotaciones, y quizás llamas a un inmigrante a un extranjero que viene de Italia o Alemania. Estudiando la interacción, no sé cómo lo veis, ¿Qué tipo de alumnado extranjero es el que recibís en el centro y en qué notáis esa diferencia demográfica, por ejemplo los chinos no trabajan igual que los rumanos gitanos, pero los rumanos gitanos son mejores que los que son europeos de una zona por ejemplo, los franceses, italianos o brasileños. Es que europeos no tenemos nada.
Entrevistada 1	Europeos nada la verdad, rumano gitano y rumano nórdico, de alguna manera también mucho marroquí, que tenemos también mucho. Un niño chino que su familia también es china y una niña china adoptada, de una familia normal.
Entrevistada 2	Es una niña normal, vino con desconocimiento del idioma, es una niña normal, vamos normales son todos.
Entrevistadora	Que no hay que hacer el esfuerzo para llegar a ellos.
Entrevistada 1	Pero es que también tengo la suerte de ver las cosas desde otro punto de vista, porque he sido tutora de un grupo clase, he sido maestra de compensatoria. Los he sacado de clase en algunas sesiones para trabajar con ellos individualmente, los hay muchos mejores que los otros, que va a saber que no va a saber, que le va a costar, que no le va a costar, hay familias que no tienen contacto.
Entrevistada 2	Lo que sí es verdad es que cuando somos tutores no queremos que vengan estos niños.
Entrevistadora	Te refieres a familias que no tienen contacto con alumnos inmigrantes.
Entrevistada 1	En general que no porque sean inmigrantes tienen menos contacto con los españoles.
Entrevistadora	Yo supongo que es también un mito.
Entrevistada 1	Entonces cuando decimos ha venido un niño nuevo y no sabe hablar, uff que no me toque, que no me toque, pero luego como lo que visto desde la otra perspectiva, que no le tenido yo y comprender muchas más cosas.
Entrevistada 2	He tenido la suerte de conocerlos más porque claro en el grupo clase no los conoces personalmente a todos. Pues esa visión es muy importante. Esa visión no la tenemos casi ninguno, y muy contenta. No lo había hecho nunca.
Entrevistadora	Pero estos niños son los que los profesores reflejan habitualmente, que distorsionan el ritmo del grupo, mientras aprenden el idioma. Son niños que no han estado nunca escolarizados.
Entrevistadora	Son demasiadas diferencias.
Entrevistada 1	Pero podrían enriquecer más de lo verdaderamente enriquece. Y me gustaría tener yo esas técnicas lo bueno que tiene esa interculturalidad.
Entrevistadora	Y por ejemplo algunas de las cuestiones que has podido acercarte de ellos de

	una manera diferente como tutora para estar junto a ellos como tutora, o cosas que recomendarías a un tutor que empieza o a un profesor de grupo que debe saber para trabajar con ellos sin miedo.
Entrevistada 2	Pues no sé no sé qué diría
Entrevistadora	Es que te pillo sin reflexión. La cohesión del grupo a veces es difícil o no.
Entrevistada 2	Es que muchas veces nos centramos en los contenidos curriculares, que son muy importantes y no nos va dar tiempo, que son muy importantes, y te deja arrastrar esas cosas de cohesión del grupo, porque eso es muy bonito ver unas clases en el que el grupo está muy unido, salen juntos a la calle, van a los cumpleaños, las madres también. Tienen relación y a mí eso me gusta. Y hay clases que por lo que sea, no ha habido esa unión, entonces desde aquí lo podemos ver, pero no sabría decirte cómo, no sé.
Entrevistadora	Quizás es una de las cuestiones que debamos trabajar desde la formación del profesorado.
	Yo te diría Raquel que eso es el día a día y eso mantiene también el aula de compensatoria, pero es también la tutoría. Porque eso es tutoría, porque del aula de compensatoria salen esos niños. Donde se tiene que integrar es en la tutoría y tú conoces perfectamente el curso nuestro, que es un curso que está bastante integrado, y tiene muchísima, vamos varias naciones. El niño colombiano, no sé si es argentino, cubano. Hay rumanos, no recuerdo que más, hay varias nacionalidades.
Entrevistadora	Hay algunos que tienen problemas del lenguaje y hay otros que no.
Entrevistada 1	Este centro, será que tiene ya muchos niños, se está haciendo. Porque de hecho, mira yo una actividad que les pongo siempre, un día de fiestas de cada uno de su país. Cómo lo celebran, si hay allí feria, un día de romería. Yo le pregunto por la comida. A mí un día me dijeron que comen macarrones con leche. Yo les decía que ¿macarrones con leche? Y ellos respondían, pues aquí coméis arroz con leche. Y es verdad, pero a mí me sonaba una cosa. Y me decía el muchacho. Pero claro dentro de la clase es difícil porque hay que hacer una actividad en la que deben participar todos. Entonces eso no es una actividad de un contenido curricular porque cada uno. Cada uno tiene un nivel y se podría decir, para ti otra, para ti otra, pero para que participen todos se tiene que hacer, pero no se hace por falta de tiempo. Los niños rumanos se suelen integrar mejor que los marroquíes, a los marroquíes les cuesta más trabajo.
Entrevistadora	Decíais que notabais diferencias.
Entrevistada 2	Lo que pasa es que tenemos pocos.
Entrevistadora	Pocos rumanos.
Entrevistada 2	No al contrario.
Entrevistadora	Aquí la mayoría que tenéis son rumanos, ¿sigue siendo así? ¿no?
Entrevistada 2	Pero lo niños rumanos, todo sea por que es una cultura latina, no sé el motivo, se integran mucho mejor.
Entrevistadora	También es cierto.
Entrevistada 2	También hay muchas diferencias entre los niños y las niñas. La religión pesa mucho, y los rumanos. Hay mucha diferencia entre el rumano nórdico. Yo te hablo desde la experiencia, lo que es del equipo nos da. Generalmente la mayoría de padres, en general, ehh, que no se puede decir nunca. Luego los más nórdicos suelen implicarse más en las entrevistas, más incluso que cualquier padre, piden el día en su trabajo, viene cuando se les cita, sin ningún problema. El gitano tiene más dificultades, pero no es porque sean extranjeros, sino es porque su cultura gitana lleva de otras cuestiones, y está muy marcada, eso sí se nota.
Entrevistadora	Por ejemplo una pregunta que nos ha ido surgiendo, habían analizado este tipo de datos.

Entrevistada 1	Los gitanos tienen más dificultades, pero no es porque sean extranjeros, sino porque su cultura gitana sea así. Esto conlleva otras cuestiones que están muy marcadas y eso sí se nota.
Entrevistadora	Una pregunta que nos ha ido surgiendo al ir analizando este tipo de datos. Cuando hablamos de educación intercultural no hablamos de alumnos que vienen de otras geografías sino de su cultura, el extracto económico, religión de procedencia. Que realmente que vengas de Italia, de Francia. Entonces quizás esto, que también hablamos de educación intercultural cuando hablamos de alumnos de compensatoria aunque no sean extranjeros, que muchas veces son minorías.
Entrevistada 1	Tenemos alumnos con desventaja social-cultural, realmente es el extracto socio-económico, porque ese retraso curricular, lo ha propiciado esa realidad social en la que viven, no han tenido motivación, estimulación ni tienen unas metas, ni nada, y tienen que estar tanto por ellos como por los padres.
Entrevistadora	Por ejemplo la palabra compensatoria ya tiene una serie de connotaciones, están acostumbrados a trabajar y tiene un recurso en positivo, pero compensar es que ya estamos diciendo que hay que incluirlos en algo, en lo que no están preparados, es como que hay, ya hay una serie de connotaciones o ¿no?
Entrevistada 1	Yo en los años que llevo en el equipo directivo, para mí, yo recuerdo que el primer año cuando el niño entra en compensatoria, ya era de compensatoria en toda su etapa educativa y ¿por qué? Si a lo mejor ese niño ya ha conseguido su objetivo y tiene el mismo nivel de los de la clase. Aquí hubo niños que entraron en un primero, llegamos a un segundo, a un tercero. Llegaron era una familia marroquí, entro y cuando se fue todavía en compensatoria, y lo comentamos, pero bueno por qué quizás también por desconocimiento nuestro, teníamos que cubrir ese horario, eso era como un apoyo y se fueron, que debido a la demanda que hay, y si el niño ya está un poco mejor tiene que pasar ya al grupo, con un apoyo ordinario, porque ella este año ha estado desbordada. Es más ha tenido que atender hasta niños PT, niños aparte de tener en el centro otra PT.
Entrevistadora	Entonces el tema no debe ser solamente de la educación intercultural, especialista o bueno no eres especialista de una forma te convierte en especialista por el trabajo, pero no debe depender como está comentando Concha de esto, el tutor también debe de estar. Tú como si dijésemos haces la transición, para que ese alumno pueda estar en un aula ordinaria pero no debe depender de sus recursos mucho tiempo.
Entrevistada 2	De hecho además este año. Hemos hecho la evaluación este año en cada trimestre. Hay niños de compensatoria que no van a seguir, sobre todo, o en alguno se puede pasar uno o dos cursos. Seguramente está todo bien estructurado no hay que hacer esas evaluaciones porque van muy bien como Fátima, porque vamos se han ido dando a 6º y al final no han ido con un 6º flojito, y puede llegar al instituto así. Esto si está estructurado y ella. Y lo que dice Concha es verdad, quizás por los años, son cosas positivas también, en este centro los alumnos más buenos que hemos tenido son extranjeros. En instituto por alumno de media sobresaliente son rumanos. Y este año un alumno que le dan un premio en la Selectividad o por Bachillerato es argentino, que allí el idioma, no influye, pero la cultura, tú trasladarte y dejar tu vida, tu casa, tus amigos, el sistema educativo todo, que también de sobresaliente, y también sale de compensatoria y es brillante. Pero claro el sistema educativo allí, no es igual que aquí. Hay que optimizar los recursos, porque también es una pena, que se reparte ese apoyo. 3 niños con a lo mejor mucho absentismo, lo dicen, los hemos matriculado aquí por los temas de los servicios sociales.
Entrevistadora	Eso después es otra realidad, van saliendo varios, no es preocupéis porque va saliendo la riqueza.
Entrevistada 1	No encontramos que a veces también por la legislación, cómo funciona el sistema tenemos que dar atención a los alumnos simplemente con esas

	<p>peculiaridades y hay alumnos que lo aprovechan mejor. Los que no por qué, hay alumnos que aprovechan bien el problema, son unas víctimas del problema, son sus padres, y el problema porque vienen hoy, realmente en lo beneficioso del sistema educativo, ponen al niño, como bien a dicho Concha, para darle otro tipo de ayudas o para darle otra serie de cosas que son prioritarias, también lo entiendo porque ellos evidentemente la primera prioridad es comer y dormir</p>
. Entrevistada 2	<p>En ambientes distintos las prioridades son distintas. En esas casas, el problema no es que el niño mejore, que el niño aprenda, es que voy a comer mañana y donde voy a estar, y dónde voy a dormir. Entonces si hago ese esfuerzo de empatía, que creo porque a veces nosotros estamos en nuestra opinión de ponernos en nuestra situación, pero estamos en el ejercicio que esos niños en cierta medida son víctimas. Pero si es que si el niño se va tiene que haber algún mecanismo y claro está constantemente cambiando. Estructuras unos recursos en el centro, que se te van por que es otra población que cambia mucho porque sobre todo son temporeros, mañana me voy, pasado vuelve aquí. Hay tutores que dicen el niño llega aquí lo he acogido, y ahora me siento como si me hubieran vertido un jarro de agua fría por que ahora se va. Y yo les decía pero vamos a ver que ese niño si se va no tenemos una normativa para que volviese a venir, porque encima se ha ido, y es verdad que no ha avisado. Porque entonces vamos a ver estamos en una realidad que es un derecho. Y así el niño no es el problema, es la víctima, al niño le debo dar una educación y él se está moviendo por sus padres. Es culpa de sus padres o es culpa de la realidad económica por la que sus padres se tienen que ir moviendo para conseguir el dinero. Es que son muchas cosas, muchas.</p>
Entrevistadora	<p>Yo lo que noto mucho es que cuando hablo con profesionales que estáis en el centro, que tenéis ese esfuerzo de atender al otro, y así en los centros donde no se ven estas realidades pues se ve de una manera escéptica, es decir no ha cumplido con las normas del centro, pues una medida punitiva. Es verdad que luego viene al centro y te quedas tan tranquilo, pero sí que es verdad que nos humanizamos. Es cierto, yo supongo mucho que es un valor añadido lo de la educación intercultural, si no aportara nada más que esto, yo creo que es un valor añadido, que estamos comentando, es que cambia el punto de vista.</p>
Entrevistada 1	<p>Es que nos están enseñando, estamos aprendiendo también de ellos, y valores no son todos los casos pero los casos son muchos, que les dan importancia porque les está costando trabajo obtenerlos. Y ellos reciben un juguete para toda la familia, para todos los hermanos y lo hacen un mundo. Estamos acostumbrados ya, entonces también les está sirviendo al resto de compañeros. Yo hay veces que lo pongo de ejemplo a este tipo de niños, lo que pasa es que tienes que tener mucho cuidado porque ya también por los años he metido la pata, lo reconozco. Hubo un año que a lo mejor lo dije excesivamente, entonces lo que le cogieron fue un poco de interés a esos niños. Pero es que hay niños que es que cuando hacían la carrera, ya fuera a finales de mayo y había que participar y eran los que más se esforzaban, y algunos de aquí nos decían, es que yo corriendo y sudando. Buah y luego al finalizar la carrera nos dan un helado, ese helado lo tenían todo el día en casa, no valoraban. Por eso digo que también es lógico, y nosotros también aprendemos mucho.</p>

Entrevistadora	<p>Esto es interesante, de cara al currículum, de cara a los contenidos curriculares y al desarrollo curricular de cara a trabajar. Para que un centro sea denominado de educación intercultural como podría ser éste.</p> <p>Que otras cosas de conocimiento habría que enseñar, yo no digo a los alumnos sino a los profesores, que habría que enseñar, o qué creéis que necesitan hasta llegar al punto donde ya estáis vosotros. Está claro que estáis sensibilizados con la realidad, pero aquí pueden llegar profes o siguen habiendo profes, que aún no están sensibilizados o los que estamos formando en las universidades, qué necesitan por ejemplo culturalmente, si se puede enseñar, una apertura culturalmente, quien viaja mucho y se enfrenta culturalmente a otras culturas, está aprendiendo eso, y quizás es más importante. Todos los exámenes de la carrera que pueda sacar sobresaliente. No sé qué cuestiones relacionadas con esas necesidades de los profesores para ser competentes en educación intercultural qué se os ocurre.</p>
Entrevistada 1	<p>Yo estoy en educación he llegado casi de rebote, porque yo soy trabajadora social, llevo 12 o 14 años, pero yo antes trabajaba en servicios sociales, yo siempre he creído en este trabajo y me gusta muchísimo. En la etapa de primaria, la función de socializar son dos niveles, la familia y la escuela. La función de la escuela es socializar y meter como en un embudo el conocimiento que sí que es importante, tenemos que dar distinta memoria. Yo creo que la escuela está para enseñar a una persona a desenvolverse en una realidad en un futuro, y enseñar muchas cosas de la realidad que tenemos en el futuro, pero es lo que podemos hacer, lo que mejor podemos hacer, enfrentando a esa realidad, no sólo están los conocimientos, están las habilidades sociales, están la empatía, están muchas cosas y yo creo que nos hemos ido concienciando, y se va trabajando y se va haciendo, sobre todo también por parte del equipo de orientación porque van surgiendo muchas realidades que llevamos cada año, nuestro plan de actuación, las memorias, se va viendo y vamos cambiando mucho, es decir la realidad que tenemos es todo lo que pasa en la sociedad, se va reflejando después en el centro. Por ejemplo en estos últimos años, mucha población que ha venido de Barcelona, Gerona, llegan aquí con una realidad distinta donde el concepto de familia es distinto, las funciones de la familia distintas de aquí, y entonces nos hemos encontrado aspectos muy fuertes en separaciones, normas de convivencia, todo en la sociedad. En el centro nos debemos encontrar lo que se refleja en la sociedad.</p>
Entrevistada 2	<p>Son muchas pero yo creo que poco a poco estamos estableciendo, empezando por el currículum que está cambiando, llevamos un par de años con las competencias, no es nada, yo siempre he dicho que la competencia es lo que te obliga a algo que nos hemos anquilosado mucho tiempo, a cambiar la metodología del aula. Porque tenía una metodología que era esta. Todo el mundo tenía que entrar con esta metodología y hay potencialidades que no encajan en esa metodología y eso es muy importante.</p>
Entrevistadora	<p>Un problema que yo veo es que siempre vamos detrás. Se ve el problema y entonces es donde n la escuela se ataja., pero claro tardamos porque nos tenemos que formar. Entonces cuando empezamos a ver la luz, a lo mejor los problemas son otros, y quizás mi pregunta es otra si lo que se hace en la escuela luego tiene un reflejo en la sociedad, hemos ayudado, hemos contribuido, ayuda a mejorar ciertas cuestiones o por una parte lo que hacemos en la escuela. Todas esas prácticas que por ejemplo Concha yo en mi clase trabajo, o yo con mis niños, la comida, todo eso tiene un reflejo en la sociedad o aquí somos interculturales pero luego en la calle seguimos haciendo los grupos guetos. En Almendralejo se ven muchos negros en la calle</p>
Entrevistada 1	<p>Yo creo que en los niños sí, en los adultos no tanto pero en los niños sí. Pienso que la integración es cada vez mayor lo que pasa es que nosotros tenemos que hablar de esta población. A cualquier persona como adulta, veía a un montón de inmigrantes por la calle. Cuando yo era pequeña, tenía que ir a Sevilla a ver a los inmigrantes, era así. Ahora sin embargo tú lo ves en la calle, en una terraza de un</p>

	<p>bar. Ver sentado a un negro con una chica que conoces de aquí, cada vez hay más integración, es la base, los niños de ahora llevan ya muchos años, yo los veo por la calle, de pandilla, como los conoces de aquí dices mira. Y a lo mejor niñas rumanas, con quien no van son con niños de su nación, a todos ya, porque son vecinos o porque están en la misma clase. Vamos yo aquí en Almendralejo creo que hay una integración muy buena, vamos siempre habrá algún caso, que es aislado.</p>
Entrevistadora	<p>Sí quizás entre los adultos.</p>
Entrevistada 1	<p>Pero eso también nos lo va diciendo el tiempo, y los que vienen te crean unos prejuicios. Lo que viene en esta escuela, se ve fuera, mira, pero esto va demostrando que como persona, uno son buenos, otros no son tan buenos, igual que los de aquí, entonces te han demostrado eso. Evidentemente ese prejuicio, es lo que la persona te demuestre, día a día te va demostrando como vecino.</p>
Entrevistadora	<p>Entonces creéis que es posible que el centro, que no tienen estas realidades y qué no pueden vivir de esta manera desarrollen un currículum intercultural, es decir, aquí surge porque supongo que han surgido millones de problemas, que se han ido solventando sobre la marcha, como tú comentabas, eso es la experiencia. Un centro donde no hay esa realidad, dónde no hay ese alumnado inmigrante, de minoría de compensatoria, se pueden desarrollar valores culturales.</p>
Entrevistada 2	<p>Pero no de la misma manera. Esto está como más contado, pero más contado, no de la misma manera. Yo pienso que en la vida la persona lo que más aprende es lo que va haciendo el día a día, es como se ha dicho de siempre, la educación donde se adapta, en casa sentado con tu madre y tu padre. Tu padre no te tenía que decir hijo piensa de esta manera, hijo tú haz esto así, tú cuando le quedes le dejes el sitio a una persona mayor es porque lo has visto a los mayores. Hay que repetirlo muchas veces, entonces no será igual en niños que lo estén viviendo y que ellos lo están realizando, esa integración, a que en otro centro digan sí, que hay unos niños, si los ves un día y os pide jugar con ellos, pero no han jugado, no han formado parte de su equipo de fútbol, entonces no lo ven de la misma manera.</p>
Entrevistada 1	<p>Por eso los tutores, cuando viene un niño que no tiene la lengua, al principio lo tendrás que sacar más para que aprenda la lengua, donde aprende a hablar es aquí. Donde aprende a hablar es aquí, en la clase y con los niños. Se piensan que si salen conmigo, y les doy tarjetas de vocabulario, bueno eso sí ayuda. Yo no le enseño a hablar al niño, el niño aprende de la integración.</p>
Entrevistada 2	<p>Eso es una cosa, claro no sois vosotras tampoco. Yo también lo digo este tipo de niños tenía que estar repartido en otro tipo de centro,</p>
Entrevistadora	<p>Yo pienso que sería una clave importante se ha intentado a través de diferentes políticas, pero al final, es curioso que la mayoría del alumno tal, aquí porque la mayoría de los alumnos de Almendralejo van de institutos como coles, pero por ejemplo en Badajoz, localidad están más repartidos, donde les cae más cerca, depende de la escolarización, a la hora de inscribir los alumnos a los centros, es por presidencia, eso depende de la comunidad. Hay centros que dejan plazas para alumnado inmigrante. La discriminación en positivo está. La inscripción de plazas del alumnado inmigrante a los centros educativos están. Yo tampoco estoy de acuerdo porque realmente se utilizan para otros temas, por esa integración. Se realizan porque me interesa ese instituto, por lo que sea.</p>

Entrevistada 1	<p>Lo que hemos ido analizando que esas plazas reservadas, pero los padres de los alumnos no suelen matricular. Y además tampoco quieren que los diagnostiquen, que pasen por un diagnóstico y por un dictamen de escolarización, así determinado como alumnado inmigrante. Se utilizan esas plazas cuando interesa.</p> <p>Porque nosotras cuando hacemos el dictamen, van cuando les apetece y más en Secundaria. Quieren ese instituto por el tema que sea y en Primaria también por organización porque mi pariente. Yo estoy trabajando en la chatarra, y quien lleva al niño al colegio es mi prima, mi tal, y se lleva a todos los niños. Bueno esto al final es muy práctico, y nos permite además que no haya absentismo.</p>
Entrevistadora	Si es que es eso, tiene sus pros y sus contras, grupos reducidos homogéneamente o heterogéneamente, pero claro también tiene en términos prácticos.
Entrevistada 2	Esto tiene igual que en la pregunta anterior lo que imponga. Desde el equipo se ve en los centros, tenemos planes de convivencia, y claro cuando lo tienes que hacer porque lo tienes que hacer, esto está visto desde la teoría. Pero claro el centro que realmente se implica, tiene problemas de conducta, de convivencia, porque por lo que sea, por desgracia o por suerte, ha surgido y es cuando tenemos que afrontarlo, cuando ya nos preocupamos, ponemos medios y al final. A ver que se me ha ocurrido este año, y a ver que tenemos que hacer.
Entrevistadora	<p>Esa era una de mis preguntas también, porque de cara a la Administración, la Administración intenta solucionar ciertas cuestiones pues eso, a través de papel, que todos los centros tenían que tener el Plan de Atención al Alumnado Inmigrante, los valores de convivencia, y pregunta es:</p> <p>¿Qué valor le dais vosotros a esa documentación, si realmente se utiliza si no, si el profesorado la conoce, si al final es un requisito que te piden porque además te lo piden de un día para otro prácticamente, y no como una cosa que tú vayas elaborando tranquilamente, no sé qué valor le dais a esa parte.</p>
Entrevistada 2	No me gusta nada, porque sin papeles, porque al final lo haces con la prisa de que lo tienes que entregar, de que esto, y al final yo creo que es la realidad, lo que va surgiendo día a día, por qué habrá que hacer este plan, porque habrá que hacer este otro, sin formarnos, sería bueno que hicieran esto, ideas, recursos, pero no imponer, no forzarlos. Es que nos quejamos que nos quitan mucho tiempo, de la cantidad de recursos. Y muchos planes, y esto está muy bien. Pero es que muchas veces no te da tiempo de llevarlos la práctica.
Entrevistadora	Es que dedicamos más tiempo en diseñar programas
Entrevistada 2	Y ahora mándalo a tal organismo y haz fotocopias, y haz otro, y al año que viene revísalo, y muchos planes y muchas adaptaciones y muchos papales, pero tienes que estar aquí también trabajando con los niños. Una cosa se ve desde una oficina y otra cosa se ve desde la realidad de aquí, que al final tienes que tratar con ese niño, que te llega y no sabe ni hablar, y ella al tercer día ya le ha enseñado un montón de palabras, para que por lo menos ese niño pueda pedirte ir al servicio, me duele la cabeza, me llamo de esta manera, pero no desde el primer día ya, rellenándole la ficha. Y con el nivel que van adquiriendo con respecto a contenidos curriculares igual, es que yo no puedo hacer una adaptación curricular por cada niño, se hace pero luego te sorprendes muchísimo. Luego te planeas unos objetivos, porque a lo mejor te pasas, porque cuando el niño se ha desenvuelto un poco con el idioma, lectoescritura básica, o igual te planteas unos objetivos y ves que no, porque luego a lo mejor tienen más problemas. Que además tienes problemas educativos más concretos. Entonces tanto papeleo, antes, el después bueno, te puede planear para otros años, para otros centros, y luego el informe de compensatoria.
Entrevistada 3	Yo estoy de acuerdo con ellas, porque es el día a día y también es importante que tengamos esa documentación que por lo menos, también nos marque una serie de cosas y además el tiempo te lo va diciendo.
Entrevistadora	Para poder evaluar.

Entrevistada 3	<p>Por ejemplo el Plan de Absentismo, el Plan de Absentismo se hace en todos los centros, un protocolo que te van marcando. Cuando a ti te va viniendo la realidad del día a día a ti te viene muy bien, que te va diciendo el paso que vas dando, pero es más yo tengo el plan de absentismo en ese centro y se ha puesto a estudiar y a analizar, pero aquí tenemos alumnos que nos faltan porque a lo mejor la madre, le justifica las faltas y esas faltas justificadas, y sé que me la está justificando y mal, pues no. Vamos a plantearnos, los documentos no son ponerlos y guardarlos, pues entonces mejor que no lo hagamos. Ahora si lo tenemos con el fin de tenerlo y ver un documento vivo, que haya que ir cambiando, puede servir en cierto momento para ir marcando un itinerario. Pero de todas formas, como se trabaja con el día a día en el centro, se atiende a los alumnos.</p> <p>Efectivamente, no te da tiempo a ese papel, que sí como tú dices, pero lo primordial es el niño que te ha llegado y no sabes, que tienes que hacerles fotocopias y buscarle un libro, o a ver si a través del ordenador le pongo, y cuando llega un momento tienes la carpeta, con esa adaptación que está sin hacer. Sí yo la hago, pero no me da tiempo revisarla.</p> <p>Yo no lo utilizo ni para evaluarlo, cojo la adaptación curricular, con los objetivos que te marcas con cada niño y no para evaluar. Cuando tú estás con un niño sabes lo que ha aprendido, lo que no ha aprendido, si ha evolucionado bien, si no. Niños que el 13 de septiembre se ha llenado el aula de compensatoria.</p> <p>Es que te llega un niño el 13 de septiembre, y tienes que empezar, cuando tú esa persona pensabas revisar adaptaciones, pero yo no reviso adaptaciones, para mí es más importante ese niño, y prepararles tareas, y algunos niños incluso quieren hacer alguna pequeña cosa en casa, y se les ayuda, a ver si soy capaz de hacerla esta ficha, y no da tiempo.</p> <p>Yo lo sigo cambiando mucho, en educación yo he tenido la suerte de estar dando clases como en equipos de atención temprana, y dentro de equipos en diferentes sectores. Yo cuando llegué a este sector, porque yo soy una persona muy estructurada. Bueno cuantos alumnos de compensatoria tenemos, y venía a la semana. Pero tenemos tres nuevos. Al final que aprendieron en estos años, pues que no, que al final te digo se hace eso y los papeles, están los equipos de compensación, están las ACIS hechas, pero lo primero es atender al niño y que tenga los recursos.</p>
Entrevistadora	<p>Yo quizás esto también lo veo muy importante de cara a la formación del profesorado. Indirectamente me estáis respondiendo a muchas de las preguntas. Un profesor no puede pretender tener un aula inamovible, ni un currículo, no tenerlas abiertas al cambio, ahora entran, ahora salen. Están en un despacho, todo archivado y hacer eso.</p> <p>Que está claro que hay que saber hacer papeles.</p>
Entrevistada 3	<p>Pero hay que saber, porque a ver si va a venir el inspector y a ver lo que nos va a decir.</p>
Entrevistadora	<p>Que a lo mejor para tu trabajo no los ves justo.</p>
Entrevistada 2	<p>Es la primera vez que hago la experiencia de compensatoria y al principio que miedo, a ver lo que haré o lo que no haré, Hablando con las compañeras de otros centros, y me comentaban que me ha encantado la experiencia, no me importaría repetir, pero no me des más papeles.</p>
Entrevistadora	<p>Y ya para terminar que os estoy quitando más tiempo del que yo quería, dos preguntas os haría, que problemas os habéis encontrado, que ahora no lo veis como problemas porque lo habéis ido afrontando, problemática en esta experiencia vuestra con respecto a la interculturalidad, si pudierais decirle a la Administración, pues necesito, esto, esto y esto, o en la Universidad, quiero que me enseñen esto, esto y esto, o los profesores, que han hecho, esto, esto y esto, que aconsejaríais. Con respecto a atención a la diversidad, esas dos cosas problemas, con lo que debemos preparar a los alumnos de maestro ahora mismo y deseos que os encontrasteis algún día y dijerais si tuviera esto.</p>
Entrevistada 3	<p>Más recursos humanos.</p>

Entrevistadora	Recursos humanos, si es importante sí, que es importantísimo, porque lo que es material, bibliografía. Tenemos muchos historiales, tenemos grandes profesionales, buscan ellos a través de Internet, pero este año, si hubiera habido la de inmersión lingüística nos hubiera venido fenomenal. Hubiéramos tenido una profesora más de PT, que la compañera de PT, nos lo dice que encarecidamente nos lo diga. Y así lo hemos hecho, hemos hecho escritos, que ya de por sí no hubiera atendido a niños, atender a niños diagnosticados, ACNEE, que eran prioritarios. Los niños esos que rean de compensatoria quien los ha hecho. Pero es lo que ella te ha dicho ella se ha estado formando todo un año. Yo al maestro de apoyo ordinario no le puede pedir que tenga tutoría, además da inglés en varios cursos, que se le ha dado un apoyo a estos niños, y lo ha intentado hacer, y ha tenido la colaboración suya, que le ha facilitado material, pero es lo que decimos, que tienen que prepararse para esto y no puede ser de otra manera, apoyo humano.
Entrevistada 1	Evidentemente esto siempre está bien, pero yo estaba pensando un poco más por otro lado, la formación. Yo tampoco pienso que sería un especialista para compensatoria, si no más como un personal, vosotras estáis hablando de un centro y más como personal del centro.
Entrevistada 2	Yo la entiendo totalmente y la apoyo. Pero yo centrándome en la pregunta tuya yo creo, que no tenga que ser un especialista, tiene que ser un personal, que le ha apoyado como si fuera otro año, en un área de tutoría, y tiene alumnos de compensatoria va a actuar de forma distinta, que cuando era tutora de esta compensatoria. Además no estaría mal, tiene sus pros y tiene sus contras porque el que entra nuevo, tiene otra vez que hacerse con el material y después, sobre todo es una cuestión personal, porque es una cuestión de apertura de mente, de implicación, de habilidades, es donde debe de ir la formación.
Entrevistadora	Más que a lo mejor aprender sobre otras culturas un montón de teoría.
Entrevistada 1	Yo no he dicho que hubiera dos especialidades de compensatoria. Y de recursos humanos, que hubiéramos tenido otra persona.
Entrevistadora	Que al final son más recursos humanos. Yo no sé cuántos alumnos tenéis.
Entrevistada 1	En cursos hasta cuarto las aulas están en 24 o 25, sexto son algo menos, si no me equivoco lo de la legislación, no quisiera yo equivocarme, pero vamos en todo el alumnado de compensatoria si establecemos un símil, con alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo y demás, pues si tienen dictamen a la hora de la ratio si tienen, pero el de compensatoria no. Yo siempre estoy diciendo que es una batalla, porque los equipos a fuerza de intentar, es que es de necesidades educativas, que vale, que a lo mejor son de necesidades transitorias, tiene un año de desfase, pero es que yo estoy hablando de una compensatoria que tiene dos años de desfase. Se le da más importancia al primero que al segundo.
Entrevistadora	Yo estoy de acuerdo contigo, yo creo que es transitorio.
Entrevistada 2	Yo creo que llegamos a más éxito, en lo educativo esa parte cuantitativa, yo nunca me he negado por que yo vengo de los Servicios Sociales, yo tengo mucha empatía, mucha sociabilidad. Si es cierto que al final tenemos que trabajar con un número y tenemos que dar cuenta del resultado y si es cierto que los alumnos, los que se implican, si es cierto que al final acaban saliendo.

Entrevistada 3	<p>Que si es cierto la función del tutor que llega a la compensatoria en un centro, es importante de algunos tutores que en sus aulas no hay sólo un alumno, de compensatorios, hay varios y cada uno de un nivel de desfase y tienes que llevar la marcha también de ese curso. Son diferentes adaptaciones, lo que pasa es eso, que facilita mucho la labor del maestro de compensatoria, el trabajo coordinado.</p> <p>Es lo que trabajamos desde el equipo.</p> <p>Se lo está trabajando, los ejercicios, donde requieren mayor atención por parte del maestro, que tienen en ese aula de compensatoria, las explicaciones, es verdad que una tutoría con 25 alumnos no puedes atender a un alumno de 5º para hacerle un dictamen.</p> <p>Yo no sé si ahora en la Facultad se sensibiliza al futuro maestro sobre este tema, porque aquí claro el maestro, llamémoslo de manera antiguo, que lleva muchos años trabajando que conoció la antigua escuela, a ese le ha costado trabajo adaptarse a eso. Lo que si te decían es que yo he trabajado con 40 alumnos, que no era la ratio de ahora. Pero ahora ya te dicen muchos, prefiero un aula de las de antes de 40 alumnos, que ahora con 15 pero tienes 4 niveles.</p>
Entrevistadora	<p>Ahora hay mucha heterogeneidad en un grupo, ahora lo que se está trabajando es, y lo que se intenta transmitir al alumnado de la Facultad y lo que parece que está trayendo el éxito, es lo que tú comentabas al principio, la metodología, si hay que trabajar grupos colaborativos, grupos cooperativos, grupos flexibles, que el tutor o profe de aula sea capaz de hacerlo porque está claro que no podemos tener a 20 profesores de compensatoria para atender los diferentes ritmos entonces sí que es verdad que es mucho más al profesor tutor.</p>
Entrevistada 3	<p>También tienes que enseñar a los otros niños que no son de compensatoria que hay otros niños, cállate ahora les voy a corregir. Los niños están acostumbrados a que la señorita está conmigo todo el día y lo que ella explica, tienen que aprender a esperar, ahora está atendiendo a diferentes grupos y no todo el tiempo va a estar atendiéndote a ti.</p> <p>Eso a los niños les cuesta mucho, en el momento en que estás con otro, y no estás con él, ya...</p>
Entrevistadora	<p>Pues es muy importante que eso también hay que tenerlo en cuenta. Nadie lo había sacado a relucir, dedicarle un tiempo a estos niños, niños diferentes. No es sólo el aula de compensatoria porque luego cuando llegan, tienen como 4 o 5 sesiones a la semana, depende del número del alumnado que haya, pero el resto del día, lo está pasando en tutoría, y ese maestro también.</p>
Entrevistada 2	<p>Yo recuerdo cuando yo estudié. A mí no me enseñaron en ningún momento eso. Lo primero que yo recuerdo es mi etapa escolar, las clases más o menos homogéneas, siempre había alguno 38 alumnos, siempre había un niño, pero no los niveles que hay ahora.</p>
Entrevistada 3	<p>Nosotros este año, la función que hemos hecho en la compensatoria ha sido esa. Están los profesores con los tutores de los alumnos de compensatoria para concienciar de la importancia que tenían ellos como tutores porque si tú eres el tutor de ese alumno el Sistema Educativo requerirá de una serie de apoyos que se le va a ir dando, pero tú eres el tutor y el responsable.</p> <p>En los Equipos no sólo estamos con el tema de la compensatoria, es que tengo un problema con este niño de higiene, vale y ¿qué has hecho? Pero es el que el tutor no sólo significa ser responsable del alumno, es responsable en cuánto higiene, es responsable en cuanto a enfermedades. Esta es una realidad compleja, pero que nos estamos encontrando todos los días en los centros. Tenemos que saber de todo y cada vez tenemos más cuestiones, padres separados, enfermedades, pero es la realidad.</p> <p>Es que ya no creo yo que sea lo importante, enfermero, psicólogo, hay que estar para todo preparado. Como le voy a enseñar yo a un niño una suma llevándose, yo creo que es algo,</p>
Entrevistadora	<p>Yo creo que es lo que se supone que tiene que saber pero tiene que saber más</p>

	cosas.
Entrevistada 2	Es una profesión de la que todo el mundo habla, decide. Desde los Equipos tratamos siempre concienciando y afrontando esos temas, y es así. Y volviendo al estado de los compañeros se decía es que el alumno la mayor parte del tiempo lo pasa contigo. Tiene una función importante, que el alumno está en 6º pero lo ves con el libro de 4º. Tiene que participar en el área de matemáticas en lo que pueda, que es un reto muy grande, que le estamos pidiendo muchísimo, que es difícil, muy difícil. Se trata y se va concienciando, se le explica su ACI. Hombre es un camino largo pero se va haciendo, se va haciendo. Yo incluso, he aprendido mucho, porque yo llegaba a compensatoria, y decía dónde está el listado. Ni siquiera la lista del alumno, no tenía un listado oficial, porque es que como va cambiando hemos hecho 500. Que me gusta poner en la clase el horario bonito, pero no puedes. En cuanto a compensatoria, le digo Belén, cómo tenemos la lista, siempre corrigiendo, ahora no sale con este grupo, sale con el otro.
Entrevistada 2	El secretario del colegio también habla de esta realidad. El secretario dice yo, lleva muchos años en secretaria, dice a mi antes me daba tiempo a cien mil cosas, ahora solicitando el expediente a otro centro, el traslado, borrando lo de Rayuela, mandando la carta a tal sitio, todo el año pidiendo y dando documentación.
Entrevistadora	Ahora la escuela es súper movible, cambiante, y los profesores de antes y los profesionales en realidad, no sólo el profesorado tenemos que estar preparados para eso.
Entrevistada 1	Las clases a trabajar esa integración, pues yo no sé a mí me gustaría que me lo enseñarán.
Entrevistadora	Si, nuestra idea es esa. Devolveros en la medida de lo posible la documentación que información de la Administración la conocierais porque nos habéis ayudado, y luego por supuesto informaremos cuando hagamos el curso de especialista. Simplemente porque estéis al tanto...
Entrevistada 1	Si porque no hemos podido llegar esa parte, que ahí Belén tenía mucho que decir, de los recursos materiales ya centrados en la compensatoria, no hemos podido entrar en el sistema, está ahí se busca en Internet, se crea su propio material, pero si es verdad que es necesario, es que lo primero que tienes que saber es sobre ese idioma, un diccionario sobre ese idioma, que nos ha cogido sin nada.
Entrevistadora	Es verdad, te empiezas a crear tu base de recursos.
Entrevistada 2	Cuántas veces hemos tenido que tirar de alumnos mayores de 5º y 6º. Qué está diciendo esta niña, pobrecita. En cuanto a la convivencia también se ha explicado aquí.
Entrevistadora	También entiendo que en tu caso al hablar con las familias, también habrá habido.
Entrevistada 1	En las entrevistas he tenido que traer al niño para que me haga de traductor.
Entrevistada 2	En año que estuvo aquí María Gallego, trabajamos aquí con una intérprete, de aquí del Ayuntamiento que habla árabe. La población inmigrante y sobre todo en una localidad como aquí Almedralejo lo tenía muy importante, la mancomunidad, tanto en Almedralejo como en la mancomunidad Tierra de Barros, sobre todo Corte de Peleas, Solana, Torremejía, y estas mancomunidades, sus ayuntamientos eran conscientes también de que ha habido un programa municipal de inmigrantes y ha habido mucho.. Ana Trejo Murillo, que ha hecho y todo estadísticos, documentos para ver si un niño quiere dar religión o no, si quiere que se le grave o no, nos hizo la traducción otra rumana, la del ayuntamiento y esta que te digo árabe. También el compromiso de la familia, que se le da todo nuevo.
Entrevistadora	Yo recuerdo mucho sobre este tema, porque recuerdo que la vez anterior, nos enseñasteis documentos traducidos, este es el inicio para trabajar.
Entrevistada 3	Es muy importante la coordinación, esa es otra función, una función muy

	importante mía, es esa coordinación de la escuela con todo lo de fuera, con lo sanitario, con los Servicios Sociales.
Entrevistadora	Una forma de optimizar los recursos.
Entrevistada 1	Con Almendralejo tenemos creada una Comisión, con todo lo de sanidad y educación, trabajamos a la par y siempre es muy enriquecedor.
Entrevistadora	Porque al final ese niño es como una red, y ese niño está, por así controlado ante todo, sanitario, educación, Servicios Sociales, al final es todo, trabajo en equipo, y en red, compartiendo recursos, deberíamos tener un poco más, esa mentalidad de trabajo, no sólo la escuela por un lado.
Entrevistada 1	Se va haciendo, se va haciendo.
Entrevistadora	Yo también creo que se va adaptando bastante. Cuando nos ha llegado el problema o la dificultad yo creo que se está avanzando mucho así que bueno lo dicho, que muchísimas gracias por vuestro tiempo, por vuestra dedicación.
Entrevistada 1	En todo lo que os podamos ayudar.
Entrevistadora	Pues sí, porque muchas veces la Universidad lo que peca es de eso, hay que bajarse la escuela, eso también tiene su parte positiva porque ves la realidad desde todas sus ópticas.
Entrevistadora	Es lo que te formas.
Entrevistada 2	Cuando yo estudié la carrera, el primer año de prácticas, no el primero no el segundo, las prácticas era una escuela hogar, me vino la maestra y me decía por mal que llegues al centro, por mala que sea la maestra que te toque, no creo que no seas capaz de solucionarlo, es que es muy enriquecedor. La formación universitaria te da más formación práctica, la formación en centros de trabajo, entonces es súper enriquecedor.
Entrevistadora	Es verdad que se ha mejorado mucho el tema de las prácticas, son cuatro meses, pero no tiene nada que ver. Es eso aunque no puede estar muy bien coordinado, a lo mejor la formación profesional sigue sacando mucha ventaja ahí, el alumno hay veces que los profesores que los acogen en los centros tampoco, tardan en atenderle lo suficientemente bien para que aprendan ciertas cosas, pero son cuatro meses, viviendo en un aula y compartiendo.
Entrevistada 3	Porque aquí ya hemos tenido unos cuantos desde que empezamos con los nuevos planes.
Entrevistadora	Ahora se ven con otra soltura, antes era sólo un mes, mientras que entras, por ahí también vamos mejorando.
Entrevistada 3	Yo pienso que si hubiese un acceso o una forma de acceder a la Facultad, yo creo que hay ciertas profesiones que requieren de unas actitudes y unas aptitudes y yo creo que en esta, más necesitamos unas aptitudes, porque yo creo que el problema de la docencia es que mucha gente que llega al aula en plan catedrático. Yo creo que si hubiese una criba previa.
Entrevistadora	Antes de entrar al cuerpo de maestros, es la oposición que mide sólo la memorización de una serie de tema y algo de originalidad, pero bueno son supuestos prácticos que te has preparado sobre el papel.
Entrevistada 3	Entonces la persona ese amargamiento se lo transmite a los alumnos, a los compañeros.
Entrevistadora	Y en Secundaria, para que vamos a hablar más, si es gente que ha estudiado para ser químico, matemático, no para ser profesor o educador en matemáticas.
Entrevistada 2	El docente ve la realidad que tenemos hoy en día, y lo que hemos tratado aquí. Te tiene que gustar mucho todo esto, mucha gente se deja llevar por el horario, la seguridad, la estabilidad.
Entrevistadora	Se encuentran con otra realidad diferente y es verdad que ahí, tenemos mucho por delante, hay muchos países que ya pues eso la titulación de Química tiene un itinerario, que quien decida ser profesor de Química en algún momento determinado se le vincule. Aquí no, aquí el matemático es matemático, el físico, físico, y pretende enseñarle a los niños.
Entrevistada 2	Es que está en un laboratorio.
Entrevistadora	Es que no tiene nada que ver.

	Pero por eso se ve en los institutos que en los cursos bajos de Secundaria están todos, pero es que además lo dicen, que yo hablo con profesores de otros institutos, qué sería de nosotros si no estuvierais. Mira hace poco me ha dicho a mí un director. Mira tuvimos un problema, con una niña de Bachillerato, vimos a una niña, que es maestro, que no le da clases a esos cursos, que hablara con ella, lo solucionara, pero ellos los que han dicho antes, no han bajado.
Entrevistadora	Eso se ha ido muy poco a poco, se va teniendo en cuenta.
Entrevistada 1	Hay muchas cosas positivas.
Entrevistadora	La verdad que yo me llevo de vosotras muchas cosas positivas.
	Despedida

• **Caso 12**

	[Introducción y explicación general]
Entrevistadora	¿Qué entendéis vosotros por educación intercultural tanto en vuestra experiencia en centros como en vuestra idea personal de la sociedad intercultural? ¿Qué os suscita la palabra interculturalidad por prensa, por bagaje, por lecturas...? Para que podamos partir todos de un punto en común.
Entrevistado 1	<p>Si nos ceñimos al contexto de centros que atendemos pues sí que realmente la interculturalidad se centra o se focaliza , en algunos centros muy concretos que tienen una localización, una ubicación en la ciudad tanto en las zonas rurales pero que también hay algunos centros rurales que han recibido personal inmigrante de centro Europa , el caso de los rumano en algunas zonas cuando Valdelacalzada, Pueblonuevo y Gadiana no tanto pero sí , en la localidad de Badajoz hay zonas periféricas que son muy claras de Badajoz donde el contexto social, contexto cultural y contexto económico carencia sociales, familiares y en aspectos económicos esos tres o cuatro aspectos dan un matiz importante al centro que se ubique allí; nosotros tenemos tres centros: Pastor Sito, Manuel Pacheco y Santa Engracia y Bótoa porque es un referente de inmigrantes, cuatro. Estos centros tienen contextos familiares no muy similares pero que tienen muchas condiciones en común, contexto culturales bajos o baja capacidad de llegar a la cultura y de acceso a la cultura y de formación básica a la familia, eso ya da a un terreno común a esos centros que nosotros atendemos.</p> <p>El aspecto de etnia gitana que para nosotros elemento es muy importante porque tenemos dos centros junto con San Pedro de Alcántara: Pacheco puede tener 80% de etnia gitana, no inmigrantes de otro tipo pero sí de etnia gitana; Santa Engracia que tiene un 85% de etnia gitana. Por lo tanto esos dos centro focalizan mucho, Pastor Sito también pero no tanto que tiene un 60% o 70%. Aquí no hay apenas, aquí lo que hay son inmigrantes de otros países contando también, que otros países tienen otras razas porque son rumanos gitanos y rumanos portugueses gitanos en otros casos o rumanos gitanos portugueses; aquí también ha habido en Pacheco hay tres o cuatros familias gitanos portugueses y otra gente pero fundamentalmente gitanos nuestros.</p> <p>Ese es un punto marco en el que nosotros como Equipo nos estamos moviendo y cuando tenemos que planificar para estos centro, planificamos con esas condiciones. Hay aspectos muy importantes, los niños apenas van a E. Infantil, los niños tienen un referente muy vago de la escuela, los padres no valoran la escuela, por lo tanto van poco a la escuela; tenemos que estar permanentemente comprobando el absentismo de ese alumnado. Es un esfuerzo añadido a la tarea diaria de profesores. La irregularidad que ya de por si supone, el absentismo, pues influye negativamente el proceso de aprendizaje, la falta de continuidad, la tarea que se deja de hoy para cuatro días después, lagunas, los niños muy poco motivados...problemática social dentro de la escuela, el absentismo que ya provoca una cierta distancia respeto a la regularidad y al proceso de aprendizaje, la escasa motivación de la familia y a la vez que se traduce en la motivación de los niños. Los niños a veces</p>

	indolentes, apáticos, les cuesta a los profesores que se enganchen a la tarea diaria y si encima; luego, metes el tema costumbres de etnia gitana ahí entonces,...
Entrevistada 2	No sienten arraigo del sitio donde están entonces lo mismo les da estar aquí un mes se van y vuelven. No tienen el arraigo que puede tener una familia, aunque sea de un barrio marginal, pero tienes una vinculación. Ellos no tienen una vinculación podían estar ahí como podían estar en cualquier otro sitio.
Entrevistado 1	Toda esta diversidad ,yo pensando un poco en las cosas que además hace el Pacheco, que es el que más conozco porque a ese lo llevo yo desde hace algunos años y L. lo ha llevado desde el 2006; esa diversidad obliga a hacer cosas interculturales. El 20 % de <i>payos</i> tienen que hacer cosas para que los gitanos lo vean y al revés; hay que decirles a los gitanos que hagan cosas. Hay un programa que desarrolla P. y otros profesionales que es el MUSE. El MUSE está en varios centros que intentan darle una salida cultural a estas otras manifestaciones que clásicamente, en la escuela, no se tenían tanto en cuenta y ahora sí y a través de la danza y la música eso va entrando y digamos que va emanando las culturas. Inclusive allí se ha hecho un año; el día del centro de cara a los niños senegaleses porque hay una familia que está muy entregada en el centro, son una familia con tres niños y los papás...
Entrevistadora	Yo me acuerdo que la primera vez que accedimos al campo acababan de llegar esos niños a E. Infantil hace cuatro años, me imagino que ahora están...
Entrevistado 1	Ahora están en 4º y 2º.
Entrevistado 3	Yo le pondría dudas al concepto de interculturalidad como se entiende; yo hasta ya le pondría dudas si existe interculturalidad o de lo que estamos hablando aquí; pues yo tengo mis dudas. Puede que en el Manuel Pacheco haya algo, culturas diferentes haya <i>payos</i> , gitanos,....pero las tendencias que se están viendo son centros <i>gueto</i> donde no hay ningún tipo de interculturalidad. Interculturalidad como la entiendo yo, varias culturas que conviven y de alguna manera se integran. San Pedro de Alcántara son gitanos y gitanos, Santa Engracia gitanos y gitanos, le pondría un poco de pegas a eso. ¿Funciona eso? Pues yo creo que vamos a peor.
Entrevistadora	Eso es lo que yo quería saber como expertos, ¿cómo lo veis? porque ya llevamos unos años hablando de interculturalidad. Es verdad que en Badajoz siempre se ha asociado interculturalidad a gitano y a partir del 2006, un poco más con los movimiento migratorios pues ocurre lo que ocurre en este colegio, que hay inmigrantes procedentes de ...
Entrevistado 2	Interculturalidad, pues no si tendremos algún centro pero puede que Santo Tomás de Aquino sea un centro intercultural aparecen allí chinos, algún rumano, pues ahí hay un intercambio de culturas y aquí en este centro.
Entrevistada 4	Aquí hay inmigrantes de todo de centro Europa, América Latina, de China; lo que yo observo es que la interculturalidad es relativa. Sí, los niños vienen, los que desconocen el idioma se intenta que conozcan el idioma, los que vienen de países latinos conocen nuestro idioma pero no es nuestro idioma realmente porque tienen un léxico distinto pero a la larga lo que se les hace es integrarles en la nuestra y absorben nuestra cultura; no hay una transmisión, no hay una interculturalidad sino que ellos se amoldan a lo que hay aquí y ahí se acaba la película.
Entrevistado 5	Hay pinceladas de este centro que a veces aparecen en los pasillos en todos los idiomas donde los niños hablan y hay chinos, portugueses, ecuatorianos, ha habido hasta rumanos, rusos y en algún momento en algún momento, el centro con E. y ahora con M. se ha ido dando, pues no sé...
Entrevistada 4	Hay actividades a lo largo del curso que se piensan para el tema de la interculturalidad y entonces se hace, hay un día en el curso que se hace un encuentro donde los padres elaboran cada uno un plato típico de su país, lo traen aquí y todo el mundo participa, se ha hecho eso y se ha hecho también lo de poner los nombres de los distintos departamentos, en distintos idiomas, uno

	<p>en chino otro en tal, ¿no? Y cositas de ese tipo pero son cosas puntuales, que entran dentro de una programación que tenga el centro pero que no es una cosa que permanezca a lo largo de todo el curso.</p>
Entrevistadora	<p>Esa es un poco la siguiente pregunta porque inicialmente esas prácticas son necesarias para conocer diferentes culturas, diferentes idiomas pero nos hemos quedado ahí, incluso lo que comentaba C., una involución a esos centros o realmente hay un proceso de transformación, en el que nosotros los payos que somos los que estamos aquí, también nos hemos transformado de alguna manera respecto a la realidad que estamos recibiendo</p>
Entrevistada 6	<p>Quiero decir dos cosas de lo que habéis dicho que estoy de acuerdo; si tengo algo que decir lo digo y si no es porque estoy de acuerdo. Primero, aquí somos dos equipos en Badajoz , Badajoz dos nosotros y Badajoz uno hay otro tantos de colegios que son más o menos céntricos y segundas barriadas , vosotros que procedéis de la Universidad y nosotros sí que tenemos trabajo con los profesores y con los prácticas que vienen de la Universidad, llámese de Magisterio, llámese de Pedagogía (yo hice Magisterio y Pedagogía) hay muy poco avance en cómo te forman desde la Universidad , ya no de lo que estábamos hablando sino de atención a la diversidad; es que estamos en un capitulillo de la diversidad desde ahí vienen un problema bastante gordo ; aparte que hagamos cosas por la tarde en academias variadas es que la formación no está adaptada; cuesta muchísimo .</p>
Entrevistado 3	<p>Si haces un análisis de la formación escolar , empiezas a ver como los niños que vienen de las mismas culturas van a los mismos centros por ejemplo Bótoa el niño rumano se va adaptando ; en la enseñanza pública hay una mayor diversidad es raro los centros que no tienen distinta cultura , si analizas la concertada ya te llevas una sorpresa más grande, todos esos niños se concentran en determinados centros concertados hay otros que no hay ninguno; en la pública parece que hay espacios donde hay más pero también se tiende a concentrar y no hay interculturalidad ninguna. En San Pedro de Alcántara están empezando a echar a los pocos rumanos que hay allí y quedarse ellos solos.</p>
Entrevistada 7	<p>Ellos mismo se “secan” así; es decir, nosotros somos como nuestro grupo y aquí viene gente que... por eso los senegaleses al principio en el Manuel Pacheco le costaron amoldarse a la zona; la zona es muy suya, con unas raíces muy arraigadas a sus costumbres. Entonces bueno otras costumbre, como que no las veían del todo...</p>
Entrevistadora	<p>Entonces ¿dónde está el trasfondo en la sociedad o en la escuela? Siempre se habla de sociedad intercultural, escuela intercultural y la Unión Europea nos habla de que hay que desarrollar estrategias para un diálogo intercultural y una serie de habilidades; realmente ¿en la sociedad lo estamos consiguiendo y en la escuela no, en la escuela sí y en la sociedad no? o ¿realmente es que hay guetos en la escuela y en la sociedad también?</p>
Entrevistado 3	<p>Tienen que haber niveles de hecho, yo que soy mayor de algunos de aquí por edad y yo he estado en un país durante cinco veranos, en el 75-80 y a mí me consideraban extranjero; yo he estado en Bruselas, a los italianos, a los turcos, a los marroquíes y allí se era muy xenófobo. Yo hoy aquí, en España, pensando hoy ya cualquier persona sea chino (hay muchos chinos en España), sudamericano, portugués, de cualquier país el mundo que haya TICs yo ya los veo normales , los veo ir a la escuela, algunos de ellos los tengo que atender profesionalmente otros les veo haciendo cola en el Pryca como yo , comprando las mismas cosas que yo ; yendo a sitios más o menos , a lo mejor no van a las mismas discotecas que mis hijos puede que no, pero tienen actividades de ocio compartidas con los españoles y yo lo veo normal .</p> <p>Ese nivel de segregación desde mi punto de vista ya no existe. En la escuela nos pasa igual, lo que pasa es que pez grande se come al chico; nosotros somos la cultura mayoritaria por lo tanto ellos tienen que adaptarse a la nuestra, no tiene que ser al revés. ¿Qué nivel de transferencia hay en la escuela? Yo creo</p>

	<p>que no hay muchos. Ellos se adaptan a que nosotros le demos opciones para que puedan manifestar porque, estamos en las religiones y no nos metamos en un terreno religioso, que nos podemos meter en un charco pero independientemente del tema religioso; las mismas costumbres de los marroquíes, que se tienen que ir un mes al ramadán y se van los niños y nosotros tenemos que aceptar que se vayan y cuando vuelvan si tienen que recuperar tareas o hay que hacerles un evaluación oral se la hacemos.</p> <p>En unos de los colegio, San Isidro en Gadiana del Caudillo, hay una familia que se van todos los años y están el mes que les toca y si toca durante el curso Julio o Mayo, se van y ya está; la escuela tiene capacidad para poder adaptarse a estas cosas pero tienen mucha mayor capacidad de absorbernos y de obligarles a que se cumplan las normas españolas, los derechos y los deberes españoles, las costumbres españolas y el curriculum que hemos pensado para los españoles. Independientemente que tú ves, esta mañana estábamos M. y yo viendo un poco la normativa desde el 2000 para <i>acá</i>; sí, hay pequeños detalles en Extremadura que se han ido diciendo en las instrucciones para que los niños tengan una discriminación positiva y no sean discriminados a la hora de entrar, a la hora de los derechos, a la hora de las becas,...pero ya está.</p>
Entrevistada 6	Si queréis ahí tenemos la normativa.
Entrevistadora	Ya estamos en una fase donde ya hemos analizado toda esa documentación y era conocer vuestra opinión para justamente lo que has comentado; quizás hablamos de interculturalidad pero siempre hay alguien, el grupo minoritario tienen que estar sino en Badajoz, en Extremadura al menos no hay una verdadera interculturalidad, es normativa de compensación para compensar la discriminación positiva; entonces, desde ahí partimos ya de un sesgo que tendemos.
Entrevistado 3	Pero eso desde el 2002.
Entrevistadora	Y no hemos evolucionado mucho.
Entrevistado 1	Yo creo que la diferencia la pone Ausubel, empieza a hablar del lenguaje significativo.
Entrevistadora	Ponerle interculturalidad es una coletilla que al final es en todo porque al final es esa atención a la diversidad.
Entrevistada 6	Al final lo que quería comentar es que la escuela no es ni más ni menos, una reproducción de lo que vivimos la sociedad en que vivimos. En España su escuela, si te vas a Nicaragua su escuela y no hay que tener una expectativa de lo que no es la escuela por su puesto sirve para mejorar pero la escuela no llega a muchas cosas, es una sociedad con sus variables.
Entrevistadora	También hay un sistema normativo muchas veces como profesionales podríamos hacer determinadas cosas pero la normativa que tenemos el sistema que tenemos es el que condiciona muchas prácticas y esa sería un poco la segunda parte ¿qué cuestiones creéis han favorecido desde la normativa que tenemos desde el sistema educativo que tenemos el desarrollo de estas prácticas interculturales, si existen programas? Nos habéis comentado el MUSE y ese es el que nos repiten en todos los sitios, deben de ser de los pocos que tienen éxito o que funcionen bien
Entrevistada 6	No hay muchos más tampoco.
Entrevistadora	No hay muchos más que no hayan perdurado o que hayan tenido éxito, ¿no?
Entrevistado 1	Ni siquiera yo veo que esté integrada la interculturalidad en el curriculum oficial. Te dice es así pero como se traduce eso en valores, normas y que se transmita.
Entrevistadora	Ese aspecto C. es muy interesante porque al final, no deja de ser algo actitudinal y como es tan abierto no sabes el tipo de inmigración que vas a tener en tu aula, ¿qué hacen los profesores al respecto? ¿Qué les da la Administración para que ellos puedan atender su diversidad?
Entrevistada 7	La Administración no te puede dar continuamente cosas, tú tienes que tener una formación y de ahí tener unas prácticas pero la Administración no va a

	estar toda la vida detrás de mí, la Administración soy yo.
Entrevistado 1	No se desarrollan los verdaderos curriculum interculturales que deberían desarrollarse, yo creo que no y además, la normativa ha intentado desfavorecer eso con aquello de la distribución equilibrada. La interculturalidad no son distintas culturas sin distintos también modelos sociales y la propia Administración tiene una normativa pero no se cumple; tú ahora mismo lo ves en los centros, ¿hay una distribución equilibrada de los alumnos?
Entrevistadora	Eso me llama la atención, cuando hacemos las entrevistas en el colegio te plantean eso mismo que está planteando C. se supone que hay una normativa que asegura o intenta garantizar que la distribución sea equilibrada y ¿por qué no lo es? Si a lo mejor eso ni siquiera influye, a lo mejor puede ser más intercultural un centro que no tiene nada de inmigrantes que otros.
Entrevistado 1	Hay que tener en cuenta la elección de los padres, yo estoy pensando en tres centro de la zona de Vegas Bajas: Pueblonuevo, Valdelacalzada y Gadiana; allí hace tres años había una distribución de inmigrantes rumanos más o menos equilibrada. Llego un momento que las casa más baratas estaban en Pueblonuevo, se corrió la voz y todos los rumanos de Gadiana se fueron a Pueblonuevo y parte de los de Valdelacalzada se fueron a Pueblonuevo y ahora han vuelto otra vez Gadiana sigue teniendo un nivel más alto, ahora no van a Gadiana han vuelto a Valdelacalzada pero han vuelto masivamente; es decir y esa es la elección que tienen los niños, eligen el centro que tiene el pueblo por lo tanto independientemente que la Administración quisiera hacen una redistribución, donde puede la hace pero donde prima la elección de los padres no se puede hacer nada y en estos tres pueblos, se ha notado el vaivén de los rumanos ; ya lo hemos comentado algunas veces.
Entrevistada 4	De todos modos también desde los centros lo que sí se ha hecho porque tampoco sabemos la afluencia, tienen protocolizado el plan de acogida para alumnado en el centro la mayoría, es muy raro que un centro no lo tenga si es susceptible de admitir este tipo de alumnado. Entonces la mayoría de los centros saben cuando llegue el alumnado qué es lo que tienen que hacer. El primer paso que tienen que dar es que la persona de la familia venga con un intérprete porque en muchos casos no se enteran de nada y entregan una serie de documentos y te dicen “¿dónde tengo que firmar?” porque no se están enterando absolutamente de nada. Sí que se ha hecho por parte de la Administración buscar cuando ha sido necesario, la figura de un traductor a través de conocidos o de otra gente para que esa persona, una vez que llegue al centro vea lo que implica un poco todo; empezando desde una asistencia más o menos regular. En el caso de que se vayan, cómo lo tienen que comunicar, igual que enseñarles las instalaciones del centro. Así que el primer paso está protocolizado más o menos después la marcha normal de la rutina de la clase de relación en el aula pues depende del profesor. El profesor que desde el primer momento está implicando al alumno en actividades, en darle una responsabilidad y demás y otros profesores que le cuesta más y lo mantienen ahí a la espera que coja un nivel más o menos bueno de idiomas o de conocimientos.
Entrevistadora	Al hilo de eso que comentas, los planes de acogida es cierto que se elaboraron a partir de planes de otras comunidades que tenían una experiencia previa y no sé si a día de hoy ha habido una evolución en este sentido, que estos planes se adapten a nuestra realidad que es diferente a la de Andalucía aunque pueda ser parecida en algunas cosas, diferente a la de Murcia o diferente a la de Alicante, que es donde quizás se han cogido muchos de los planes. También preguntaros como han ido integrando también las segundas y terceras generaciones, aunque quizás en Badajoz más bien segunda generaciones y si creéis que la perspectiva teórica ve visible la práctica y qué diferencia hay entre los modelos que apuestan por alumnos inmigrante atendido por PT o profesores de compensatoria o los modelos que apuestan por alumnado inmigrante atendido por profesor ordinario o porque es el que hay o porque no

	hace falta un recurso específico. No sé si opináis o qué pensáis, si es necesario un recurso específico; si, no, ventajas, inconvenientes. He hecho un montón de cuestiones: sería si los planes de acogida que tenemos, que parten de modelos teóricos, si han ido evolucionando o no para adaptarse realmente a nuestra realidad.
Entrevistada 7	Yo te remito otra vez desde la Universidad no se reajusta y ...
Entrevistada 4	De todos modos los planes, como están diseñados al principio, yo creo que dan cabida a todo. Aquí llega un chico y como la secuencia que tienes que hacer con él es la misma da igual que sea chino o rumano, lo que vienen es después; tú lo tienes en el aula y os acordáis que salió la orden de las medidas de compensación de apoyo externo e interno. Las de apoyo interno más o menos se han gestionado porque ha habido que solicitar unos recursos y se les ha concedido pero las medidas de apoyo externo que era el trabajo con la familia, la implicación, esas se han abandonado; no se ha hecho nada de eso porque en el sistema tal y como está diseñado no da cabida a ese tipo de adaptaciones. Esas adaptaciones implica por parte del profesorado una formación, una preparación y una implicación de la familia, no sólo del niño sino de todos los demás; entonces, claro, es una cantidad de extras, partiendo de la base que el profesorado que entra desde las nueve de la mañana hasta las dos y pico de la tarde está teniendo clase, ¿cuándo hace esos encuentros?
Entrevistadora	Era un poco inviable, muy bonito en la teoría pero.
Entrevistada 7	Y la mayoría de estos niños no van a PT y cuanto menos recursos se van teniendo porque ahora es época de menos recursos, por la crisis, el tutor va teniendo ochocientas cosas y no las hace todas, ni yo las hago todas, ni el tutor las haces todas,...hay cosas por rematar.
Entrevistado 1	En realidad, no tenían que ir a PT, AL ni a nadie; si estamos hablando de un niño que tienen un problema neurológico entonces sí
Entrevistado 3	¿Y el idioma?
Entrevistada 1	La inmersión lingüística que tú haces hoy hasta un momento determinado pero un niño puede aprender perfectamente el idioma en tres meses
Entrevistada 4?	Pero aparte yo creo que por ser inmigrante como tal, no tienen ese problema para adquirir el lenguaje sino el problema es cuando van vienen, vienen y van. Entre que sus padres les hablan con el idioma tal, que si van a otro sitio y ya llegan los muchachos y dicen; se ha ido a Palma y entre palmeros que han vivido allí, ¡qué poco han cogido! El que llevaban de aquí y el que los padres le han dicho, ¡es que no! y vuelven al año siguiente, que se escolarizan en el mes de noviembre, cuando ya se ha terminado la temporada de verano y ahora vienen peor de lo que se han ido.
Entrevistada 7	Pero ahora les llamas y les dices “tengo un problema muy gordo porque su hijo va y viene” y te dicen “sí y yo tengo un problema muy gordo necesito trabajo para alimentarme “
Entrevistada 4	Ya pero de Administración en Administración se podía haber llevado el mismo programa; es decir, si esos niños van a estar tres meses fuera en Palma de Mallorca pues desde Mayo ,Junio, Septiembre y Octubre que esas personas llevaran el mismo plan, sin embargo cuando vana allí no van a clase lo primero porque tienen que comprar otros libros .
Entrevistada 7	En Extremadura lo que me ha costado mucho últimamente, Rayuela porque está dentro de Extremadura, si está continuamente arriba y abajo te viene escrito porque los papeleos que hemos hecho entre Administraciones alguna vez, te dicen “te lo mando” y nada o no ha estado en ningún colegio y aquí lo tenemos solucionado. Otra cosa es que se vaya a Cataluña que esto aquí desaparece.
Entrevistadora	Es lo que comentabas que sería un avance pero hemos avanzado en la transferencia de información. Como no os queremos quitar mucho tiempo y realmente nos estáis aportando muchos datos, la pregunta más abierta de la cual ya habéis dado muchas pinceladas pero ¿cómo mejoramos la formación

	para un profesor que queremos que sea competente interculturalmente y que forme alumnos que sean competentes interculturalmente porque van a convivir en una sociedad intercultural? Imaginaros que tenéis todo, que no hay nada hecho.
Entrevistada 1	Ahora mismo nos han quitado hasta la asignatura de educación para la convivencia, yo no sé cómo es posible, esas cosas no se entienden.
Entrevistada 7	Eso lo podía decir C. que tienen clases en la Universidad. Mi punto de vista que es más limitado es que allí hay profesores , que me dieron a mi clases en el año 80 entonces si se reciclaran y vieran los que nos han ido marcando , que no quiero decir que esté de acuerdo en todo pero no han ido marcando otro "gallo nos cantaría en cascada "
Entrevistado 1	Está claro que la formación inicial es muy importante pero eso es una crítica no sólo desde el punto de vista intercultural, en todo. ¿Quién hace el programa de formación inicial? La Universidad y la Universidad y hay ciertos profesores que desde hace algún tiempo se ha creado un título y los títulos se forman de lo que hay y de aspectos personales y bueno, esto es la realidad... ¿Qué deberían? Pues yo creo que sí, una formación inicial en interculturalidad en nuestro país europeo debería existir ya.
Entrevistada 4	Yo planteo otra posibilidad cuando yo estuve cursando los estudios a nosotros nos daban opciones de ámbitos de trabajo; es decir, tú trabajabas con inmigrantes, trabajabas con menores, trabajabas con familias; entonces, tú ibas pasando por casi todos los colectivos pues tú te das cuenta de determinados flecos cuando tú trabajas con ellos porque que el profesorado de Magisterio llegue a un centro de Primaria si le toca el Enrique Segura poco de inmigrantes va a aprender. La visión de trabajar por ámbitos te da a ti; porque además es que tú lo sientes; ellos te están transmitiendo a ti desde su punto de vista los choques que tienen por la escuela, los choques que tienen a nivel laboral. Yo sé que en todas las carreras eso no es posible, afortunadamente nosotras sí que lo tuvimos y te da esa protección que cada año tú vas dando tus prácticas en diferentes ámbitos porque tú cuando termines no sabes dónde vas a estar. Tú puedes estar trabajando dando clases o puedes estar en otras situaciones.
Entrevistada 7	En nuestro equipo estamos diferentes personas de distintas formación y por la forma de hablar este es pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, trabajador social,...llega un momento que al compartir en un centro o aquí en un equipo tenemos que compartir, tenemos que tener cosas compartidas , cosas limitadas porque la capacidad se le supone como al soldado y si a los 5 años aunque hayamos estudiado no sé qué no vamos a hacer nos sé cuánto que no lo estudié como muchas cosas que no se estudian pues en eso consiste el trabajo .
Entrevistadora	No podemos volcar todo el peso en la formación inicial porque ¿cómo mejoramos también esa formación continua? Podéis soñar, ¿qué haría falta para ser buenos profesores interculturalmente competentes?
Entrevistado 3	De todas maneras, a lo mejor voy a decir una tontería y eso ya está <i>superestudiado</i> en la carrera ahora pero hay materiales curriculares específicos en los primeros años de Talayuela que hicieron unos materiales curriculares; eso, ¿lo veis en la carrera? ¿Y buenas prácticas que llevan dando resultado muchos años tipo Cataluña con Flecha? Esas cosas que están relacionadas con la interculturalidad
	[Hablan todos a la vez]
Entrevistada 7	Yo todos los años en el colegio 10 prácticos que se les ve las caras y " <i>que patine</i> "
Entrevistadora	Hay un voluntariado con las formas de aprendizaje.
Entrevistada 7	Hay un voluntariado porque les dan puntos.
Entrevistada 3	Pero, ¿eso está en el plan de formación?
Entrevistadora	Actualmente sí. Nosotros tres que somos profesores de la Universidad, yo ahora no lo soy, pero si lo hemos incluido en nuestros temarios; quizás a veces

	nos da la sensación de que lo incluimos porque nos preocupa no porque realmente.
Entrevistada 7	Ahora que sacáis el tema de los voluntarios. En un colegio donde yo voy, vienen los voluntarios, muy voluntarios y dicen “hay que pasar unas pruebas “y “¿Sabes algo de las pruebas?” y dicen “no”. Y, ¿dónde coloco a los voluntarios? No saben pruebas, no les han dado unas pruebas, no han visto una prueba en su vida y quieren que las pase. Yo les he enseñado, las hemos pasado y es que esto perdona que te diga es una chapuza auténtica desde los orígenes y así va.
Entrevistadora	Quizás es la falta de práctica, experimentar las cosas no sólo verlas.
Entrevistado 3	¿Sigue funcionando la formación en estancias en distintas comunidades o en distintos países? Es una forma de ir abriendo.
Entrevistadora	¿Cómo las Erasmus? Sí es las prácticas, sí pero el propio alumnado no las pide para irse fuera. Este año en Cáceres, yo que estoy en formación del profesorado acaban de llegar dos chicas de Finlandia, ahora que esta tan de moda y de hecho se vuelven porque han conseguido trabajo. Vienen a terminar la carrera y se vuelven pero todavía no hay esa conciencia de movilidad en el alumnado, les cuesta. Te piden el colegio del pueblo donde están para no mover del pueblo, yo creo que poco a poco eso se va salvando pero les cuesta.
Entrevistado 3	Encima en Finlandia a los profesores les piden ahora un 10 para entrar y ser profesores, son los mejores, al igual que aquí nuestros médicos, son los mejores; igual tenemos que copiar algo de eso porque aquí para entrar que nota hace falta, un 5 <i>pelao</i> no sé yo.
Entrevistadora	El modelo Finlandia es un modelo más próximo a la interculturalidad, más fácil de cara a la interculturalidad que el que tenemos nosotros. Muchas veces en los colegios nos dicen los profesores es que con lo que tenemos, demasiado hacemos tenemos unas ratios elevadas, muchas veces se sigue con clases magistrales, poca práctica. Nos dicen “es que nos encantaría como en Finlandia dos profesores por clase y que no haya más de 18 niños “y sí que eso tiende más a desarrollar modelos interculturales, que lo que tenemos ahora y la formación que es clave y luego, no sé si lo habéis dicho directamente pero yo creo que lo he entendido así. Habéis hablado de conocimientos, es necesario que se sepa de la otra cultura, de actitudes se ha hablado mucho en programas como la asignatura que quitan, se supone que ahí se transmiten valores ¿no? Y el saber hacer porque tenemos conceptos, procedimientos y actitudes parece que siempre necesitamos de los tres; ¿para desarrollar una buena educación intercultural necesitamos siempre de los tres? o ¿uno más que otros? ¿Cuáles podrían ser?
Entrevistada 7	Eso que lo pienses los expertos de la Universidad.
Entrevistadora	Para nosotros sois vosotros los expertos porque necesitamos <i>beber</i> de vosotros.
Entrevistada 7	Si luego nos devolvéis el agua.
Entrevistadora	Eso por supuesto, en la medida de nuestras posibilidades lo intentaremos.
Entrevistado 1	Las actitudes de un maestro o una maestra respecto al acercamiento o costumbres de Senegal , costumbres de Ecuador o costumbres de Évora es muy importante a la hora de poder enganchar con los niños de esos países y poder preguntar, en un momento dado: “Mohamed , tú cuando vas con tus padres, tus abuelos y tíos allí ¿Qué hacéis? Explícaselo a los niños “. Tiene que tener una actitud y una sensibilidad suficiente, no solamente ara que le demos nosotros y sino que ellos no puedan dar dentro del margen de maniobra del curriculum, que nos puedan dar también y proporcionar elementos suyos por lo menos para contrastar que los niños lo vean, es lo normal. La actitud del profesor me parece fenomenal, por supuesto los conocimientos, ya hemos dicho algo de ellos, y las estrategias... janda que no hay estrategias nuevas! Tipo las comunidades de aprendizaje u otras, a ver si entramos de una vez por todas en competencias básicas y hacemos todo por proyectos y por tareas y entonces serán más posibles algunas cosas.

Entrevistada	Saber elegir en el centro en el que estás, tú has pedido este centro no para estar en Badajoz. Muchas veces sucede que cuando uno llega al centro y dicen "¡ay!, es que yo no sabía que esto era así!"
Entrevistadora	Muchas veces la falta de continuidad del docente de un centro por el sistema que tenemos de movilidad de puntos, que pasa de un centro para poder ir a otro y de ahí al que realmente quiere. Hay centros que nos comentaban eso, que les encantaría que el profesorado pudiera elegir que viene a esta realidad y que está motivado con esa realidad
Entrevistada 4	Y que se mantuviera durante algunos años porque si va a estar un año y al año siguiente va a abandonar todo pues eso no hay continuidad ninguna en el proyecto que sea ni el programa que sea.
Entrevistada 4	Sobre todo que sepa, porque tú dices no me queda más remedio, voy a ser una interina de un año y me ha tocado aquí pero los que pueden elegir, que lleguen como nos ha pasado que al año "es que yo no pensaba que esto era así"...
Entrevistado 1	Y eso es otra cosa fundamental, si a esos centros donde hay excesiva interculturalidad [no se le entiende] es como ser orientador tienes que tener un perfil y hay que realizar concursos de traslados y la formación es fundamental; pero yo creo que no estamos formados en conocimientos, ni procedimiento, ni actitudes, nada de nada de interculturalidad. Los tiempos que corren no van por ahí, si quitas la convivencia y quitas la parte educativa en los centros que se está quitando; la perspectiva que plantea la nueva Ley, va por otros derroteros entonces, ¿qué vamos a ir para atrás? Si lo que queremos es ambientes más democráticos, más participativos que es una de las claves de la interculturalidad entonces vamos para atrás. Yo voy a ver todavía más guetos.
Entrevistado 3	Nosotros nos vamos a tener que interculturalizar en Europa.
Entrevistada 4	Aquí, por ejemplo, hasta el año pasado había medio profesor al que se le destinaba como profesor de alumnado extranjero, entonces la mitad de su horario lo destinaba a dar clases de inglés y la otra mitad para atender a los extranjeros; eso ya ha desaparecido, ya ni medio, además era un profesor que tampoco estaba formado para eso era un especialista en inglés pero "menos da una piedra" por lo menos, si esta persona tenía interés pues se preocupaba, buscaba materiales para trabajar con los niños que desconocían el idioma con lo cual, ¿qué nos queda?
Entrevistado 3	Estamos muy mal en ese plan de formación porque, ¿qué hay de atender a la diversidad de Extremadura?
Entrevistadora	Palabras y reflejado en muchos sitios está pero no hay
Entrevistada 3	Nosotros que valoramos a los niños desde 14 de Febrero del 1996, no hay una estructura, hay un plan marco de la Universidad que se inicia pero no hay nada.
Entrevistadora	Se supone que la Ley de Educación Extremeña iba a arreglar eso.
Entrevistado 3	Sí, cuando se empiece pero la cosa está aparcada todavía.
Entrevistada 7	Estaba consensuada por todas las fuerzas políticas.
Entrevistada 3	Sí pero ahora mismo está aparcado.
Entrevistada 7	Yo estoy harta de leer legislación educativa, cinco leyes llevo leídas.
Entrevistadora	Leídas, machacadas,.. es verdad es así
Entrevistadora	No os entretenemos más, nos ha ayudado muchísimo y nos ayuda a ver otras realidades diferentes que no se perciben.
Entrevistada 4	Yo quería comentaros una cosa y es lo que comentaba T. de que normalmente en los centros está protocolizado cuando llega un alumno extranjero, yo digo un alumno extranjero porque sobre todo tenemos extranjeros; el buscar un intérprete o demás, eso aunque está protocolizado en la mayoría de los centros eso no existe. De hecho el año pasado llegó un pakistaní y el padre y el niño hablan <i>urdu</i> y no había que se entendiera con él y el padre se buscó a uno, que es el que venía con él y le hacía de intérprete pero se lo buscó el padre. Un conocido del padre que ya entendía más de español y fue el que vino. ¿Cuántos pakistaníes hay aquí? Muy Pocos y el señor se buscó a un amigo, que sabía un

	poco español y es con quien se entienden en el centro.
Entrevistada 5?	No estamos preparados para todas las realidades porque te llega alguien que habla <i>urdu</i> y no sabemos qué hacer.
Entrevistada 4	Hacer una bolsa de intérpretes. Si te llega un ruso pues un intérprete de ruso para este centro.
Entrevistadora	La idea es muy buena. No sólo para la escuela sino para Ayuntamientos, hospitales,
Entrevistada 5?	Yo tuve que buscarme a uno porque teníamos que ir a los servicios territoriales y lo que íbamos a hablar no se iba a enterar. Eso podía ser rentable para todas las Administraciones, tener un grupo de intérpretes. Si va a ser solamente para darle la matrícula del niño y darle las instrucciones de la normativa del Centro y demás, va a ser media hora pero les tiene que pagar.
Entrevistada 4	Yo lo gestioné porque V. trabajaba en la UPE, estuvimos llamando hasta que encontramos casualmente, que ella estuvo haciendo las gestiones, para ver si podíamos contratar a alguien son dos horas.
Entrevistadora	En Talayuela ya se pagó un tiempo a unos profesionales pero porque era alumnado marroquí y bastaba con contratar a un marroquí y cuando no sabes de dónde te van a llegar son recursos y a veces depende de ONGs , voluntarios , amigos e incluso en las cárceles; se ha pedido a alguien que está en la cárcel, se les ha pedido traducir. No debería ser así, depender de alguien que voluntariamente quiera hacer esta tarea
Entrevistadora	No queremos robar más tiempo, ha sido muy enriquecedor.