

Revista RUEDES, Año 1- Nº 2- 2011, ISSN: 1853-5668, p. 1 a 15

Relato de una investigación en la acción. Contextos de aprendizajes interculturales

Beatriz Celadaⁱ

Universidad del Comahue (Argentina)
Universidad de Málaga (España)

Resumen

En este artículo se presenta un reporte del proyecto de investigación “*Estrategias educativas en contextos de aprendizajes interculturales*” que fue presentado como Memoria Final del Programa de Postgrado “European Counsellor for Multicultural Affairs” (Asesor Europeo para Asuntos Multiculturales).

La investigación que se relata, bajo el enfoque de la Investigación Acción fue realizada por un grupo de profesores: una investigadora externa de una universidad argentina, un profesor de interculturalidad y una profesora tutora de primaria. Este estudio se centró en indagar criterios y estrategias pedagógicas inclusivas con los objetivos de la posibilidad de mejorar las prácticas educativas y de promover el enriquecimiento de las mismas frente a una realidad educativa compleja y en creciente auge en Andalucía (España). Todo esto se enmarca en el desafío de una educación intercultural.

El contexto educativo en el que se llevó a cabo fue en un colegio público español en el que más de la mitad del alumnado no poseía el español como lengua materna. La investigación básicamente se interesó en la intervención docente del “profesor de interculturalidad”, en el marco del Plan para la Atención del Alumno Inmigrante dentro de las aulas de referencia, cuyos docentes (profesores tutores) aceptaron esta propuesta bajo la filosofía de la educación inclusiva.

Abstract

This article is a report of the research project, called “Educational Strategies for Intercultural Learning Contexts” that was, also, the final research report of “European Counsellor for Multicultural Affairs” postdegree course.

The research we are going to present was an Action Research and was carried out by a group of professors, more exactly an external researcher from an

Argentinian university and an interculturality teacher. Later on, a primary teacher who was a tutor, also, has join the group. The educational context of the research was a public Spanish school, in which, more than a half of the student body, did not have Spanish as their first language.

Palabras clave

Interculturalidad - educación inclusiva - investigación acción - maestros y maestras.

Keywords

Interculturality —inclusive education —action research - professor/teacher.

Introducción

La pretensión de esta comunicación es dar cuenta del proceso de investigación acción en el encuadre de la formación continua del profesorado, que aunque acotada en el tiempo y en la rigurosidad metodológica se llevó a cabo entre docentes que desempeñan su labor en aula, y una investigadora que realiza su tarea educativa en el ámbito universitario. Los mismos participaban de un curso de postgrado¹ que incluía una instancia de evaluación. Tras debatir y analizar diversas alternativas para cumplir con este requisito, se gestó la idea de constituirse en un grupo de investigación. Nos interesó desde un principio el tema de las estrategias inclusivas porque en esta escuela habíamos conocido la existencia de grupos de escolares que desconocían la lengua española y eso nos enfrentaba a la posibilidad de indagar esta problemática desde la perspectiva de la diversidad cultural. Esta fue la primera instancia de negociación investigativa.

A partir de allí se decidió iniciar la tarea cuyos objetivos fueron: sistematizar las estrategias didácticas de la experiencia docente del profesor de interculturalidad, generar un espacio de observación y análisis de las mismas y potenciarlas para enriquecer la práctica educativa. Este espacio inicial de acuerdo y de reflexión compartida se proyectó como un espacio cuyas producciones dieron lugar a retroalimentar las estrategias educativas que el profesorado estaba llevando en su práctica docente. Asimismo, permitió abordar los propósitos de la investigación acción: acción —reflexión y aportes que conducen nuevamente a la planificación para una nueva acción.

Desde ese momento, el equipo de docentes involucrados comenzó a trabajar definiendo los interrogantes de la investigación, buscando información, preparando el guión del documento de negociación y concretando la negociación con la institución participante.

¹ “European Counsellor for Multicultural Affairs” (Asesor Europeo para Asuntos Multiculturales). (ECMA) Proyecto 106511-CP-1-2002-1-AT-COMENIUS – C21. Universidad de Málaga, España (2003-2005)

De todo ese recorrido, en esta publicación se recuperan algunos ejes: la diversidad cultural en instituciones educativas de la cual se describen las respuestas más comunes, los ejes teóricos sobre los que se fue desarrollando el proyecto, las etapas en las que la investigación se despliega, y por último algunas conclusiones preliminares.

Respuestas educativas a la interculturalidad

A modo de situar al lector, se presentan unos rasgos distintivos que en su momento se analizaron, discutieron y compartieron en torno a los diferentes modelos de intervención educativa en contextos educativos multiculturales.

Una posible respuesta está descrita como de “asimilación”, el alumnado inmigrante es inmerso en la cultura de acogida, se lo deriva a aulas específicas, aulas de acogida, aulas temporales de adaptación lingüística ..., con el fin de adaptarlos lingüísticamente para que adquiera una competencia en la lengua oficial. Competencia suficiente para apropiarse del currículum exigido en la clase común, es decir hasta que “compense” su *hándicap* lingüístico. En este encuadre, lo que resaltamos no es la respuesta en sí, sino el posicionamiento ideológico que encierra.

Otro posible encuadre es la “compensación”, en la que se busca la nivelación del alumnado inmigrante con respecto al alumnado autóctono, no sólo en lo que se refiere a la lengua de acogida sino en otras materias del currículum. Para ello, se crean espacios educativos fuera del aula de referencia donde se imparten contenidos en forma de adaptaciones curriculares. Así, en la mayoría de los casos, se confunde bajo la denominación y agrupamiento del concepto de necesidades educativas especiales, visto como déficit que porta el alumnado.

Aparte de estos modelos institucionales, se pueden generar, en centros educativos (escuelas) o aulas puntuales, otros modelos de actuación. En este sentido podemos encontrar “indiferencia” entendiendo así las situaciones en las que se asume la presencia del alumnado inmigrante dentro del aula como “algo más”, pero sin dedicarle una atención especial. Asimismo, el “multiculturalismo” se expresa en aquellas situaciones en las que si bien se respetan las diferencias y la existencia de culturas diversas, sin embargo no se fomentan las relaciones intergrupales entre las diferentes culturas, tendiendo a resaltar sólo el folklore y los estereotipos culturales.

Frente a estos modelos antes descritos, cobra más fuerza el modelo de *Educación Intercultural* dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa y sobre el que se expresaban coincidencias entre los actores de esta investigación, tanto por parte del docente al expresar su deseo de “*experimentar con estrategias para potenciar la interculturalidad*” como por el interés de la investigadora externa en acompañarles en este proceso desde el enfoque de la Investigación Acción.

Dilemas educativos

La realidad más próxima nos muestra los contextos educativos en el que más de la mitad de alumnos son de origen extranjero y de lengua materna extranjera. Observábamos, a través de experiencias profesionales, que el profesor y la profesora se planteaban e interrogaban acerca de cómo ofrecer el currículum frente a las dificultades de parte del alumnado; ante lo cual se abren dos caminos u opciones estratégicas: con apoyo externo especializado fuera del aula o una intervención educativa en el marco de una educación inclusiva.

Por lo tanto, esto genera dos posiciones docentes diferentes: la primera, el maestro/a - tutor/a del grupo deriva al alumno al maestro/a "especialista" para que éste resuelva la situación problemática en otro espacio pedagógico diferente al aula común del grupo, o bien la segunda en oposición a la primera, el maestro/a de apoyo de EELE (Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) colabora con el maestro/a del aula en un *programa de intervención didáctica conjunta* para atender alumnado de lengua extranjera, en el marco de Plan para la Atención del Alumno Inmigrante.

La misión del profesor de interculturalidad a cargo del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) en esta institución educativa en particular, es prestar apoyo pedagógico al alumnado extranjero frente a lo cual se plantean dos modalidades de intervención: trabajar con este alumnado en un espacio pedagógico diferente en la clase de referencia o intervenir dentro de la misma proponiendo estrategias metodológicas innovadoras.

En este caso, entre el profesor y la investigadora externa existían coincidencias a la hora de optar por prácticas educativas dentro de contextos inclusivos, por lo tanto se compartía que el alumnado podía beneficiarse si se lograba diseñar estrategias adecuadas que le permitiesen superar sus dificultades en el seno de su propio grupo; toda vez que se acepta que dentro de un grupo la diversidad implica asimismo diversidad en estilos cognitivos de aprendizaje, en ritmos de aprendizaje, en inteligencias múltiples. A su vez, entendíamos y compartíamos la definición de aprendizaje en interacción social y no como un proceso individual, aislado que puede generarse en instancias segregadoras. Todo ello sin desconocer la necesidad de apoyos puntuales y específicos, que sean programados en otros contextos complementarios, en ocasiones en horarios contrapuestos a la actividad escolar o externos a la institución educativa.

Partimos de la convicción de que la escuela es un lugar donde los niños y niñas no van a aprender sólo contenidos, sino estrategias para descubrir el conocimiento de manera cooperativa, así como valores básicos para la convivencia cotidiana.

Posiciones desde la investigación: investigar en educación

Tomar una opción de investigación: es una opción ideológica, es el modo de escoger un camino posible entre tantas posibilidades que se abren en el campo de la investigación educativa, que responde a una forma de mirar la realidad

educativa y los fines de la investigación misma así como los roles o posiciones de los sujetos que intervienen. En este sentido es clave el papel que se le otorga al profesorado.

El encuadre metodológico es investigación *en la acción* (Elliot, 1981), al que Stenhouse (1987) nos aporta una distinción esclarecedora entre la investigación *en* educación como el modo de investigar dentro de un proyecto educativo con la participación activa de todos los sujetos implicados y una investigación *sobre* educación en el sentido de la mirada especialista de los investigadores sobre un campo trabajado por otros, el profesorado. (Melero Imbernón, Gimeno).

Inclusión frente a exclusión

El movimiento internacional de educación inclusiva, tiene sus bases en marcos normativos que reflejan los cambios en la agenda social y política, dan cuenta de ello la Convención de los Derechos del Niño (Nueva York, 1989); la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) y el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Dakar, 2000), así como numerosas resoluciones en contextos internacionales.

El principio de Inclusión, a pesar de sus orígenes en la educación especial, tuvo su alcance mundial defendiendo la necesidad de promover un cambio en las instituciones educativas de modo que se conviertan en escuelas para todos (Jomtien, 1990), con el objetivo explícito de incluir a todos los miembros de la comunidad, supliendo al anterior modelo de integración a partir de valorar los errores que se produjeron en la formulación de propuestas de integración escolar y superando asimismo sus planteamientos.

La exclusión es un problema de antigua data aunque de actualidad, quizá la diferencia es la concientización que existe hoy sobre sus nocivos efectos, el reconocimiento de los derechos humanos y la búsqueda de una sociedad más justa.

El sistema educativo adquiere ciertas características tales como el ser más competitivo y otorgar prioridad a las habilidades cognitivas valoradas a partir de sistemas de evaluación cuantitativo y puede transformarse en el espacio social de legitimación de las “desigualdades” al no dar respuesta adecuadas a las necesidades actuales.

La opción para eliminar las diversas formas de tratamiento discriminatorio hacia las diferentes cualidades y peculiaridades con las que se puede presentar el alumnado y la posibilidad de conseguir un “hacer educativo” que nos permita educación para todos surge a partir de la propuesta de inclusión. Esta se fundamenta en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de sociedades verdaderamente democráticas.

Sin embargo, la inclusión no se produce por una simple declaración de intenciones, ni por el efecto de formulación de políticas y marcos normativos, sino por una transformación consciente y decidida de los actores de la

educación que irán dando forma a la organización de los centros educativos y a sus propias prácticas. Sin una toma de conciencia de las formas de exclusión no habrá posibilidad de transformación de los espacios educativos. Debe entenderse la inclusión como una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad.

Por lo tanto, consideramos que la inclusión debe ser entendida como un proceso abierto, dinámico, en continúa búsqueda de respuestas acordes a la diversidad y que lleva implícita la idea de participación activa de todos los miembros de una comunidad educativa, transformando progresivamente la organización de las instituciones educativas y el currículum.

En este sentido, lograr la participación y el aprendizaje del alumnado es una cuestión mucho más compleja que el simple reconocimiento del derecho a la educación, o en todo caso la obligación que de ella se desprende de los adultos responsables.

Las prácticas educativas transforman las aulas inclusivas, por lo que debemos poner bajo la lente no sólo lo que se enseña sino “cómo” se enseña, y recrear y diseñar estrategias acordes a las necesidades del alumnado y no de la conservación de nuestras “tradiciones” educativas.

En consecuencia, con esta filosofía, las estrategias de enseñanza-aprendizaje a desarrollar tienen que considerar a la clase como espacio de aprendizaje compartido. En este sentido hemos decidido centrarnos en el aprendizaje con un enfoque cooperativo como estrategia de aprendizaje para este estudio. Recuperando la posición de la educación que aportaron Luria, Vigotsky, Bruner el origen del aprendizaje es social y, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase ha de ser cooperativo y solidario antes que individual y competitivo.

El **aprendizaje cooperativo** es un modelo que va en consonancia con la escuela inclusiva. *“La inclusión es más que un método...es una forma de vivir. Una forma de vivir que está relacionada con los valores de convivencia y la aceptación de las diferencias, la tolerancia, la cooperación, etc... La inclusión está directamente relacionada con la finalidad que deseamos dar a la educación y con las razones que damos para enseñar y aprender”* (Peré Pujolás, 2004:15).

Naturaleza de la investigación

La investigación educativa sostenemos que debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza reconociendo el espacio social y político de la educación. En este sentido nuestro propósito se centró en indagar sobre qué y cómo se puede mejorar en la práctica educativa, partiendo desde la misma práctica.

Valoramos la importancia de defender una definición social de la práctica educativa que permita la discusión y promoción de valores educativos en el contexto de la enseñanza. En consecuencia el profesorado debe comprometerse con la mejora social y educativa tanto por medio de la

promoción de valores educativos, como de la difusión de formas de conocimiento (investigación) que favorezcan el acceso igual y justo al conocimiento de los bienes sociales (conocimiento público), y promover la capacidad social de autogobierno de los ciudadanos.

Investigación Acción Colaborativa: El proyecto paso a paso construido colaborativamente

La etapa de Negociación

Primera parte, demanda y negociación del profesor con la investigadora

Podemos situar la iniciación del proyecto de investigación como una negociación entre quienes participan de las mismas, donde se explicitan las motivaciones de cada uno, sus expectativas y los acuerdos a los que se arriban para el diseño del proyecto. A su vez, el planteo sobre los roles que cada uno desempeñará. En este caso, el profesor en práctica propone a la investigadora externa su rol de observadora participante de los espacios educativos. También acuerdan el modo de sistematizar y analizar el material del trabajo de campo de ambas partes en sesiones conjuntas, luego de cada jornada de observación.

Asimismo nos propusimos alejarnos de una posición jerárquica entre investigadores y profesorado, entre investigación y práctica, porque “cambiar las relaciones de poder encarnadas en la definición social de la investigación educativa tiene implicaciones metodológicas, es ahí y es así como se define la actividad de la investigación.” (Contreras, 1991:67)

Segunda parte: negociación con el contexto

La segunda etapa de la negociación se vincula a la relación con la institución. Se respetaron los principios y criterios éticos de la Investigación, esto es cooperación entre todos los contextos, confidencialidad y anonimato de los datos personales de los participantes.

Esta etapa, que consideramos de trascendental importancia en la investigación educativa, se inicia a partir de conversaciones informales de acercamiento a las autoridades del Centro y profesorado participante. Se traduce en un Documento de Negociación escrito donde se explicita el proyecto, los propósitos y la metodología de investigación. Este documento fue presentado a las autoridades del Centro Educativo, lo que implicó una instancia de negociación interna en la institución, y su posterior firma.

También se realizó una consulta de tipo personal a los maestros tutores del colegio sobre la posibilidad de intervenir dentro del aula de referencia, de la disponibilidad de participar en esta investigación y de la aceptación explícita de la presencia de la observadora externa en las aulas junto al profesor de interculturalidad.

Descripción del Centro educativo y su contexto

Es un Colegio Público de Educación Primaria localizado en la Costa del Sol. Se encuentra situado a unos 200 metros de un pueblo costero y su área de influencia es de unos 25 km con numerosos núcleos de población formados por urbanizaciones habitadas en su mayoría por inmigrantes ingleses.

El número total de alumnos en el período de la investigación, era de 435 (219 niños y 216 niñas) de los que 171 tienen nacionalidad española y 264 (60.68%) proceden de 35 países diferentes, siendo la nacionalidad inglesa la más numerosa con un total de 158 alumnos (36,32 % del total del alumnado).

Las lenguas mayoritariamente habladas entre el alumnado son español (171 estudiantes españoles y 15 procedentes de otros países hispanohablantes) e inglés (169 procedentes de países angloparlantes más los estudiantes que la utilizan como lengua de comunicación). Las lenguas que se hablan de forma minoritaria son alemán, holandés, árabe, ruso, chino y portugués. Se supone que estas lenguas son habladas más o menos correctamente ya que no se disponen de medios para valorar su grado de corrección.

Este proyecto de investigación se propuso construir un “hacer”, un trabajo en equipo con carácter interdisciplinario. Por lo tanto, definimos un proyecto de investigación en la acción basado en la escuela, tejido a partir de la colaboración del profesor de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) que desarrolla su tarea en el centro educativo y una investigadora externa, al que luego se suma una profesora tutora de Tercer Ciclo del mismo colegio en el que se realizaron las tareas de campo. La intención fue abordar en forma colaborativa esta “mirada” hacia el interior, investigar la propia práctica pedagógica bajo la forma de un proceso más fluido de acción, reflexión y discusión.

En el diseño de nuestro proyecto dibujamos ...

El tema se centra en la educación en contextos multiculturales y las prácticas educativas que promueven la convivencia y la participación activa del alumnado en espacios de aprendizaje que permitiera conocer, desarrollar y promover “Estrategias educativas en contextos de aprendizaje multiculturales” en la etapa de la educación primaria.

Los objetivos y pretensiones que, como profesores investigadores, nos propusimos se centraron en indagar sobre la propia práctica, analizar tanto las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se llevaban a cabo como la propia posición de quien enseñaba. De esta manera, poder desarrollar, fomentar, incrementar, fortalecer, potenciar estrategias educativas que favorezcan la inclusión educativa del alumnado de lengua extranjera... desde una perspectiva intercultural”. Esto significó centrarnos en dos ejes: “la interacción social y comunicativa entre alumnado, profesorado y personal de la institución educativa por un lado y las estrategias educativas puestas en juego en los espacios de clase por parte del profesorado”.

Las cuestiones de investigación giraron en torno a enriquecer la práctica docente a partir de un proyecto de investigación colaborativa. Nos guió en la búsqueda de estrategias que favorecieran la inclusión de los alumnos inmigrantes dentro del grupo de la clase; también la adquisición del español como lengua extranjera en interacción sostenida con sus propios pares; estos espacios grupales de interacción enriquecieron los espacios de aprendizaje, considerando la educación en valores simultáneamente con la enseñanza del español como lengua extranjera.

Las *herramientas de investigación* fueron pensadas de manera que nos permitieran comprender en profundidad y transformar los propios contextos de enseñanza y aprendizaje. Nos planteamos utilizar una metodología apropiada para desarrollar en el profesorado actitudes y habilidades reflexivas partiendo de situaciones educativas reales que pudieran ser analizadas desde diferentes perspectivas, tanto de los investigadores como del Profesorado en general. El trabajo de investigación se estructuró en torno a tres **estrategias metodológicas** básicas:

La **Observación participante**, como estrategia metodológica fundamental. Su finalidad fue visualizar los espacios de aprendizaje y convivencia escolar de alumnos y alumnas provenientes de diferentes países, cultura y con lenguas maternas diversas. Estas observaciones fueron llevadas a cabo por la investigadora externa a la institución educativa que realizó la recogida de datos mediante la observación de la vida en las aulas en las diferentes modalidades de intervención del profesorado especialista, así como de las estrategias docentes utilizadas y las interacciones del alumnado entre sí y con el docente. Se incluyeron observaciones de espacios comunes de la vida escolar.

Las estrategias educativas elegidas para este estudio fueron las actividades de enseñanza del español como lengua extranjera, que implicaron la intervención directa en el aula en la que están escolarizados los alumnos extranjeros de manera que pudieran participar todos los miembros de dicha clase. La otra dirección que tenían las propuestas era utilizar en estas actividades temas de algunas de las áreas transversales del currículum de Primaria, con la intención de que sirvieran de elemento integrador de las diversas culturas presentes.

Se acompañó con registros visuales, a partir de fotografías en espacios educativos formales e informales de la vida del centro escolar.

Las **Entrevistas abiertas** fueron realizadas a docentes de clases con alumnado heterogéneo, tanto en su nacionalidad como en su idioma materno, contando siempre con su autorización y consentimiento.

También se realizó el **Análisis de documentos institucionales y normativas**, documentos generados por el sistema educativo, tanto a nivel local como internacional.

El *proyecto* se desarrolla en el período académico español comprendido entre setiembre a junio del siguiente año. La primera etapa se dedicó a construcciones teóricas, acuerdos internos y decisiones sobre cuestiones a

investigar y fuentes de información, así como a tareas previas de obtención de datos institucionales.

Los periodos previstos de presencia del equipo de investigación negociados con la institución fueron de 10 jornadas de observación general de la vida de la escuela y en espacios áulicos en el I Ciclo de Nivel Primario así como las entrevistas a diferentes informantes seleccionados.

La etapa de análisis de los datos fue realizada a partir de sesiones de trabajo compartido, lo que se fueron llevando en forma continua y paralela al proceso de observación. De la misma manera se prosiguió con la etapa de categorización y la construcción del informe final. Por razones ajenas a la voluntad de los participantes, el informe no transparentó la riqueza de este proyecto porque fue imposible ser trasladada al papel. aunque sin duda si a la experiencia de cada uno.

Las encuestas de muestreo nos brindan un primer acercamiento del profesorado en general. Los docentes manifestaron que, entre los alumnos inmigrantes, existe un desfase curricular que atribuyen al desconocimiento o conocimiento limitado de la lengua española, a una escolarización previa deficiente (o ausencia de escolarización) en un sistema escolar diferente y al absentismo y/o incorporación tardía del estudiante al curso escolar.

También manifestaron participar en diversos procesos de formación continua relacionados con la interculturalidad y la convivencia en general. Como una muestra de lo que se reproduce en la mayoría de las instituciones educativas, las actitudes del profesorado hacia la multiculturalidad y el multilinguismo se pueden describir como:

- Parte del profesorado considera a los inmigrantes como causa directa de un posible desfase curricular y asocian la presencia de los mismos al retraso y a la enseñanza de baja calidad.
- La combinación de etnocentrismo y el arraigo de la teoría del déficit fomentan en parte del profesorado actitudes orientadas a la asimilación del otro más que a la incorporación de sus lenguas, conocimientos, valores y usos.
- Se atribuyen a los estudiantes de origen extranjero rasgos que, a partir de un proceso de estereotipación, suelen presentarse como definitorios de la comunidad de origen.
- El desconocimiento de los contenidos curriculares a los que han tenido acceso el alumnado escolarizado en otros sistemas educativos antes de incorporarse a este Centro, crea cierta frustración a la mayoría del profesorado que no sabe como abordar la continuidad en la enseñanza de la asignatura.
- La susceptibilidad por parte del profesorado (extendida a parte del alumnado) que desconoce las lenguas extranjeras mayoritariamente habladas en la institución cuando consideran que estas lenguas son

utilizadas por sus hablantes como medio de insultar y burlarse de los que las desconocen.

- El profesorado en general se lamenta de que se produce aislamiento en grupos de nacionalidad y de que hay una excesiva concentración de alumnado de origen extranjero.
- Una minoría del profesorado considera la diferencia y diversidad como fuente de enriquecimiento mutuo.

Análisis e interpretación de los Datos

El grupo de investigación acción en sus sesiones de análisis y debate generaban el estímulo necesario y se enriquecía a sí mismo.

Partíamos de categorías previas que nos permitían sostener que un aula inclusiva posibilitaba, entre otras, la adquisición del español como lengua extranjera en interacción con sus propios pares, enriqueciéndose de los espacios comunes de aprendizaje.

La “asimilación” del alumnado inmigrante, al ser considerado como alumnado con Necesidades Educativas Especiales, genera en consecuencia la oferta de propuestas que se realiza en torno a una consideración centrada en el déficit o en su “falta”. Sin embargo, la condición de alumnado inmigrante o extranjero no significa que necesariamente requiera una compensación educativa, no implica dificultades intelectuales o cognitivas; sus competencias no se visualizan dado que sólo puede expresarse en su lengua materna siendo portador de un bagaje cultural que queda invisibilizado así como sus experiencias previas significativas. Tal como plantea Rebeca Wild “ si creamos un entorno en el que cada uno puede ser el mismo tiene que valer la pena hacer partícipes a unos y a otros, entonces el desarrollo de la lengua se efectuará de modo diferente al de un entorno en el que falte el respeto por las auténticas necesidades personales de crecimiento.” (Wild, 2003: 197)

El Análisis e interpretación de los datos se realizó en función de los objetivos, cuestiones planteadas al inicio de la investigación y las que fueron surgiendo en el proceso del mismo. Se organizaron las categorías a través del programa informático Nudist.

Algunas Conclusiones

Se presentan categorías de análisis, que responden a los intereses y expectativas iniciales de este proceso de investigación, unas vinculadas al objeto de estudio y otras al propio proceso de investigar colaborativamente desde la propia práctica educativa.

Desde el propio proceso de la investigación:

Dada las características y el grado de compromiso que asume el profesorado en este tipo de investigación, cada investigador o investigadora dio cuenta de su aprendizaje a partir de la participación en este proyecto.

Desde la propia investigación, el profesor de interculturalidad señalaba como testimonio de su participación, que el proceso de la investigación le permitió:

“Ser flexible con las formas de abordar mi actuación. Al principio tenía claro que quería intervenir desde el punto de vista de las aulas inclusivas sin sacar en ningún momento a los alumnos de las aulas de referencia. Aprendí que, en algunos casos, hay que ceder en tus posiciones de partida, bien para evitar una confrontación directa con el profesorado con diferentes ideas (confrontación que te cortaría el camino para posibles acercamientos desde otros frentes), bien porque la forma de intervención dentro del aula de referencia no es operativa porque el grupo está muy estructurado por el tutor y/o el seguimiento del desarrollo del currículum es tan estricto que no deja espacio de tiempo para tu intervención. No “romper los puentes” se ha demostrado útil a la larga”.

La profesora de primaria expresaba;

“Como profesional de la enseñanza este análisis que hemos trabajado me ha servido para pensar en mi práctica educativa diaria y valorarla con más intensidad que como lo hacía antes del estudio. También ha contribuido a buscar nuevas formas de participación tanto en un aula como en diferentes contextos. Algo que me ha interesado mucho son las lecturas teóricas”.

Desde la posición de investigadora universitaria, el aprendizaje fue compartido entre todos los participantes. Las propuestas de investigación en el campo educativo deben tener un propósito de articularse con la práctica y dejar de producir teoría sólo en espacios académicos restringidos y alejados de la vida cotidiana de las aulas y las instituciones educativas.

Como equipo compartimos la visión grupal de que la intervención dentro del aula por parte del docente de interculturalidad había sido globalmente positiva, la interacción de todo el alumnado dentro del grupo había sido más efectiva en potenciar los niveles de comunicación, tanto en el aprendizaje del español como del idioma predominante (inglés) en el resto del grupo, con lo cual observamos un enriquecimiento mutuo, un acercamiento de estrategias que surgían naturalmente entre el alumnado al implementar propuestas de cooperación y acción conjunta.

Desde las construcciones teóricas de la práctica docente:

Entendimos que el Aprendizaje cooperativo, no sólo reconoce las diferencias existentes entre el alumnado sino que parte de ellas y las utiliza; la diversidad se ve precisamente como un recurso pedagógico más que como un problema.

Las mejores guías son los mismos niños y niñas para sus propios compañeros, en situación de paridad, a quienes ayudar a resolver retos tanto en pensamiento, socialización y convivencia. El trabajo en grupo enseña a respetarse y a desarrollar el espíritu crítico.

Se ayuda a los alumnos a que puedan responder a las demandas reales de la clase en cualquier área, poniendo la ayuda a disposición de todo el alumnado tanto para los que lo necesitan constantemente como para aquellos que recurren a ello de forma ocasional.

Se trata de superar una integración en la que, muchas veces se supeditan las necesidades específicas de estos alumnos a las del resto de los compañeros, sin que las necesidades comunicativas de algunos de ellos se supediten a las de otros.

El componente lúdico, un elemento pedagógico importante en la investigación, ha resultado una pieza clave de las propuestas didácticas. Observamos que estas situaciones educativas permiten propiciar la autoestima del alumnado lo que favorece su integración dentro del contexto educativo.

La presencia simultánea en el aula de dos docentes permite que todos los alumnos estén juntos, reconozcan su diversidad y aprendan en función de sus capacidades y necesidades.

Los alumnos que necesitan más ayuda no quedan etiquetados por el hecho de tener que salir “fuera” del aula y pueden seguir manteniendo como referente al profesor tutor.

Defendemos esta posición de educación intercultural bajo un enfoque de educación inclusiva al implementar actividades de enseñanza de español como lengua no materna teniendo en cuenta que debe estar presente la posibilidad de que pueda intervenir todo el alumnado del aula y en las que hubiera implícita educación en valores tales como: La importancia de la ayuda y cooperación para conseguir objetivos comunes, la necesidad de respetar al otro para ser respetado y la posibilidad de comunicarse con miembros de diferentes culturas, más allá del manejo del idioma.

Nota final: Se había acordado previamente que parte de esta investigación, sería también parte de la tesis de maestría de uno de los miembros del grupo, la que luego fue beneficiada con una oferta de publicación y que se centra en las estrategias didácticas implementadas.ⁱⁱ

Bibliografía

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., Frankhan, J. (2004). Investigación, acción. Un desarrollo para las prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.
- Cochran Smith, L. S. (2002). *Dentro – Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Editorial Akal
- Elliot, J. (1981). *Action-research: a framework for self-evaluation in schools*. Cambridge : Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (2005). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Diaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Diaz, R., Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/landone.htm>
- Imberón, F. (Coord) (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graò.
- Landone, E. (2001). Aprendizaje Cooperativo en la clase de E/LE. Cuadernos Cervantes, VII (32), 70-79 (parte I) y núm. 33, págs. 60-63 (parte II). Versión digital en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=5898
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua. *RedEle*, 0.
- Lopez Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Maalouf, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martin Rojo, L. et. al. (2004). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilinguismo en las aulas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.
- Reyzabal Rodríguez, M^a. V. et. al. (2003). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Stainback, S. y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Nancea

- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Urbano, C. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el discurso escrito en el aula de ELE*, Revista electrónica RedEle N° 1, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/urbano.htm>
- VV. AA. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.

i Profesora en Educación Especial
Maestría en Investigación Educativa (Chile)
Doctoranda en Educación (España)

ii Morales Orozco, L. (2006) "La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el alumnado inmigrante". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.