

Estamentos Educativos y
Diferencias Culturales del
Alumnado: diseño de actividades
para el fomento de la
socialización (EEDCA)

Editado por Fernando Sadio Ramos



Nº temático 2011



Corpo Editorial

Director

Ana Maria Sarmento Coelho

Editor do número temático

Fernando Sadio Ramos

Conselho Científico

Pedro Balauus Custódio - **Educação/Formação**

Maria Cláudia Perdigão Andrade - **Comunicação e Ciências Empresariais**

Francisco Rúbio - **Artes e Humanidades**

Comissão editorial

José Pacheco (CIC/NDSIM)

Margarida Paiva Oliveira (CDI)

Carla Matos Dias (CDI)

Produção

edição online - José Pacheco (CIC/NDSIM)

- Carla Matos Dias (CDI)

logo - Agostinho Franklim Carvalho/Pedro Coutinho

projecto gráfico - Agostinho Franklim Carvalho/José Pacheco

Ficha Técnica

EXEDRA: Revista Científica

Publicação electrónica semestral da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Periodicidade: Semestral

ISSN 1646-9526 | **ISBN** 978-9898486-01-1 | **D.L.** 324363/11

Copyright

A reprodução de artigos, gráficos ou fotografias da Revista EXEDRA só é permitida com autorização escrita do Director.

Contactos e endereço para correspondência e envio de artigos:

EXEDRA: Revista Científica

Escola Superior de Educação de Coimbra

Praça Heróis do Ultramar

3000-329 Coimbra - Portugal

Tel: +351 239793120 - **Fax:** +351 239 401461

exedra@esec.pt | www.exedrajournal.com

Estamentos Educativos y
Diferencias Culturales del
Alumnado: diseño de actividades
para el fomento de la
socialización (EEDCA)

Editado por Fernando Sadio Ramos

Proyecto financiado en concurrencia competitiva por el Vicerrectorado
de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada



- 09-38 **0. Presentación del proyecto**
Fernando Sadio Ramos & María Angustias Ortiz Molina
- 39-54 **I. Marco filosófico**
Fernando Sadio Ramos
- 55-136 **II. Marco teórico**
- 55-60 **II.I Estamentos educativos y diferencias culturales. Generalidades**
C. Karen Villén Molina
- 61-90 **II.II. Estamentos educativos: sus funciones en relación a la interculturalidad**
Alicia Roffé Gómez
- 91-104 **II.III. La cultura en el aula: la integración cultural**
María Vílchez Vivanco
- 105-122 **II.IV. Revisión bibliográfica sobre estamentos educativos y diferencias culturales en Web of Science (ISI)**
Roberto Cremades Andreu
- 123-136 **II.V. Trabajos sobre estamentos educativos y diferencias culturales en la base de datos ERIC**
Jean Todd Stephenson Wilson
- 137-146 **III. Fundamentación metodológica**
Oswaldo Lorenzo Quiles & Lucía Herrera Torres
- 147-252 **IV. Marco interpretativo. Estudio del análisis de datos**
- 147-206 **IV.I. Estamentos educativos y diferencias culturales. Estudio cualitativo de las opiniones de los diferentes sectores**
María Angustias Ortiz Molina

- 207-252 **IV.II. Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa**
Lucía Herrera Torres & Oswaldo Lorenzo Quiles
- 253-350 **V. Diseño de actividades para el fomento de la socialización**
- 253-260 **V.I. Generalidades sobre el diseño de actividades para el fomento de la socialización**
C. Karen Villén Molina
- 261-288 **V.II. Sobre la educación para los Derechos del Hombre: fundamentos, práctica y actividades educativas**
Fernando Sadio Ramos
- 289-308 **V.III. El Juego de las siete notas**
M^a Rosa Salido Olivares
- 309-340 **V.IV. Actividades para el fomento de la interculturalidad en el aula de francés como lengua extranjera (FLE)**
Alicia Roffé Gómez
- 341-350 **V.V. Actividades para el fomento de la socialización: actividad con papiroflexia y actividad de lectura cooperativa**
Jean Todd Stephenson Wilson

Missão e Objectivos

A Revista EXEDRA, propriedade da Escola Superior de Educação de Coimbra, (ESEC) assume-se, tal como a etimologia do seu nome, como um espaço de encontro e conversa entre homens e mulheres de saber. Pretende servir a sociedade e a cultura portuguesas através da promoção do intercâmbio científico, académico e artístico entre instituições e elementos representantes da comunidade educativa nacional e internacional.

A EXEDRA aceita trabalhos académicos originais(1), sendo os artigos publicados, da exclusiva responsabilidade do (s) seu (s) autor (es). Os trabalhos situam-se nas áreas científicas da Educação/Formação, das Artes e Humanidades, da Comunicação e das Ciências Empresarias sob a forma de artigos, revisões de investigação e de críticas de literatura, sínteses, estudos de caso, comentários e ensaios.

Os artigos enviados pelos seus autores à EXEDRA serão objecto de apreciação, numa primeira fase, pelo Director e Conselho Científico da Revista e, numa segunda, serão alvo de avaliação por dois “referees” independentes e sob a forma de análise “duplamente cega”. Neste caso, a aceitação de um e a rejeição de outro obrigará a uma terceira consulta.

A revista Exedra publica números genéricos com numeração sequencial de acordo com a sua periodicidade semestral e números temáticos extra-numeração.

Forma e preparação de manuscritos

Os trabalhos podem ser escritos em português, espanhol, francês e inglês no formato Word, em Arial, corpo de letra 12, com duplo espaço, não devendo ultrapassar as 40 páginas A4 (3 cm de margem). As notas, de fim de página, em Arial 10 com um espaço entre linhas, deverão figurar no final do trabalho. As figuras (em formato jpg, png, ou gif) no corpo do texto devem aparecer em numeração árabe pela ordem de apresentação do texto, com título curto na parte inferior e, a negrito, em Arial 10. Os quadros deverão ser incluídos no corpo do texto com título curto na parte superior, a negrito, em Arial 10, espaço simples e no mesmo formato das figuras.

Os artigos devem ter um título conciso, ser acompanhados de um resumo de 1000 caracteres, incluindo espaços, em Arial 10, espaço duplo, em português e em inglês, acompanhados das respectivas palavras-chave (4 a 6). Os artigos devem ainda ser acompanhados da identificação do (s) autor (es) (nome, morada, mail e filiação institucional).

Na primeira página do artigo (capa) deverão constar o título do artigo, o(s) nome(s) do(s) autor(es) (excluindo graus académicos), a filiação institucional, a morada e o mail. Deve também ser indicada em qual das áreas científicas da revista o manuscrito se insere: Educação/Formação, Artes e Humanidades ou Comunicação e Ciências Empresarias.

Referências bibliográficas

A lista de referências bibliográficas deverá ser incluída no final do texto, em Arial 10. No caso de mais de três autores devem ser todos indicados (não utilizar a expressão “et al”). A lista deverá ser organizada por ordem alfabética dos apelidos dos autores obedecendo ao formato dos seguintes exemplos:

a) **Livro:** Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford: Prentice-Hall.

b) **Referências de artigos on-line:** Kuhn, P.S. (1987). Alternative paradigms. *Journal of Teaching*, 34 (3), 7-56. Consultado em Janeiro 2005, <http://www.apa.org/journals/kuhn.html>

c) **Capítulo de livro:** Hughes, D. & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). New York: Plenum.

d) **Artigo:** Hoyt, K. B. (1988). The changing workforce: a review of projections from 1986 to 2000. *The Career Development Quarterly*, 37, 31-38.

Para esclarecer os casos não considerados nestes exemplos, os autores deverão consultar as normas de publicação da American Psychological Association (APA), última versão.

Citações

As citações deverão ser apresentadas com indicação de autor, data e localização (página).

Submissão de artigos para publicação

A submissão de artigos para a EXEDRA deverá ser efectuada via e-mail, anexando o ficheiro contendo o manuscrito em processador de texto Microsoft Word (*.doc) com as figuras e quadros numeradas de acordo com o formato solicitado.

0. Presentación del proyecto

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

María Angustias Ortiz Molina

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

A partir de protocolos de entrevistas semiestructuradas a los diferentes sectores educativos (ya validadas por nuestro Grupo de Investigación en anteriores investigaciones) hemos recogido, para su estudio, las percepciones sobre su propio posicionamiento de estos sectores ante el reto de las cada día más evidentes diferencias culturales del alumnado. El estudio lo hemos llevado a cabo en centros educativos de niveles no universitarios de España (sobre todo de las provincias de Almería, Barcelona y provincia, Granada, Málaga, Navarra y provincia, Sevilla y Toledo) y Portugal (principalmente Área Metropolitana de Lisboa).

La Metodología de la Investigación ha combinado la vertiente cualitativa y la cuantitativa. Para el tratamiento informático de los datos hemos trabajado con el Análisis Fundamentado (para el tratamiento cualitativo) y con el Paquete Informático SPSS (para el tratamiento cuantitativo).

Una vez obtenidas las pertinentes Conclusiones de la Investigación, pasamos a realizar diferentes Diseños de Actividades para el fomento de la Socialización en los centros educativos de niveles no universitarios colaboradores.

Para ello, hemos contado con la ventaja de ser un grupo de trabajo formado por los Miembros estables del Grupo de Investigación (HUM-742 DEDiCA), grupo que es Interdisciplinar, Interuniversitario, Internivel e Internacional, ya que tenemos entre nuestros Miembros Colaboradores Activos destacados profesionales de otros centros de Educación Superior diferentes a la Universidad de Granada (España) y alguna persona más que de manera puntual ha colaborado en el presente trabajo.

De esta manera nos propusimos dar un enfoque distinto y más adecuado a las necesidades actuales al trabajo que desde hace años venimos desarrollando, por eso concurrimos a las Ayudas de la Convocatoria del Plan Propio de la Universidad de Granada ,y pretendimos con ello atender también a las indicaciones que se nos vienen dando sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.

Como punto de partida para este fomento de la socialización en el contexto

escolar partimos de:

- Utilización del conocimiento de forma más flexible.
- Desarrollo de la autoconciencia del conocimiento adquirido y la autoevaluación de las propias habilidades.
- Generación de posibles ideas y opciones de acción.

Los objetivos que nos trazamos fueron:

- Analizar las actuaciones educativas encaminadas al fomento de la socialización en diferentes Áreas Educativas.
- Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de los objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para la solidaridad, convivencia e igualdad.
- Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados.
- Realizar propuestas de mejora a través de estrategias socializadoras promoviendo el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

La investigación se planeó en siete fases: 1) Elaboración del marco teórico y antecedentes; 2) Elaboración del marco metodológico; 3) Confección de instrumentos de recogida de datos y formación de los investigadores; 4) Acceso al escenario y recogida de datos; 5) Análisis e interpretación de los datos; 6) Elaboración de conclusiones; 7) Revisión Bibliográfica.

Partimos de una muestra analizada y estudiada de anteriores Proyectos de Investigación ya concluidos llevados adelante por nuestro Grupo de Investigación; esa muestra analizada la conformaban un total de 13 Centros de Educación Infantil, Primaria e Institutos de Educación Secundaria de las provincias de Málaga, Almería, Granada y Toledo y la componían un total de 314 entrevistas semiestructuradas realizadas a los diferentes estamentos educativos: Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo y P.A.S.

Recientemente hemos realizado una ampliación de la muestra a centros educativos de titularidad pública, concertados y privados en las provincias de Barcelona, Granada, Málaga, Navarra y Sevilla y también en la ciudad de Lisboa y área metropolitana (Portugal). Pensamos que al ser la muestra más amplia el estudio resulta más representativo. De esta manera el total de entrevistas realizadas pasa a ser 760.

Palabras clave

Entrevistas semiestructuradas, Sectores educativos, Diseño de actividades didácticas, Fomento de la socialización, Metodologías cualitativa y cuantitativa, Estamentos educativos

Abstract

In this study we have gathered the perceptions of people belonging to different educational sectors (students, parents, teachers, administrators, and secretarial and maintenance personnel), using semi-structured interview protocols (validated by our Research Group in a previous investigation), on their own position regarding the challenges posed by the ever-increasing integration of culturally diverse students in their schools. Participants were from Primary and from Secondary Schools, situated in Spain (provinces of Málaga, Almería, Barcelona, Granada, Málaga, Navarra, Sevilla, and Toledo) in Portugal (mainly from the metropolitan area of Lisbon).

Our methodology combined qualitative and quantitative components. Therefore, we have performed a Qualitative as well as a Quantitative Analysis of the produced data.

Having reached our conclusions, we designed numerous pedagogical activities aimed at promoting the socialization of students in the schools taking part.

In the work we have undertaken, our Research Group (HUM-742, D.E.Di.C.A.) has had the advantage of being inter-disciplinary, inter-university, inter-level, and international in character, since among our active collaborating members, we have been able to rely on outstanding professionals from higher education centres other than the University of Granada, Spain, as well as on other colleagues who have contributed to the present work.

We have also built on previous research to offer a new perspective that is more in keeping with today's needs. We successfully submitted our project to the *Plan Propio* (Modality A) competition held yearly at the University of Granada, with the further intention of addressing demands of the European Space of Higher Education.

As a starting point for the promotion of socialization in schools:

- We used knowledge in a more flexible way;
- Developing awareness of our acquired knowledge and evaluating our own abilities;
- Generating possible ideas and actions.

Our aims were:

- To analyze educational activities designed to promote socialization in different Educational Areas;
- To assess the effectiveness of these activities in achieving the objectives related to education for solidarity, for coexistence, and for gender equality;
- To propose a model explaining the educational phenomena analysed;

To make proposals for improved socialising strategies, promoting interdisciplinary work and the ability to generate new ideas.

The research was carried out in seven stages:

- 1) Design of the theoretical framework and description of the background;

2) Design of the methodological framework; 3) Creation of data collection instruments and researcher training; 4) Field work and data collection; 5) Data analysis and interpretation; 6) Writing conclusions; 7) Review of the Literature.

We built our research on a sample which we had already analyzed and studied in previous projects. That sample was made up of a total of 13 Preschool, Primary and Secondary Schools, situated in the provinces of Málaga, Almería, Granada and Toledo (Spain). In that previous research we used a total of 314 semi-structured interviews applied to different educational sectors: Students, Parents, Teachers, Administrators, and Secretarial and Maintenance Personnel.

In the present research we have increased our sample of public and private schools, to include centres from the provinces of Málaga, Granada, Sevilla, Barcelona and Navarra (in Spain), as well as from the city of Lisbon and its metropolitan area (in Portugal). In this way, our larger sample (with 760 interviews in total) makes our study more representative and reliable.

Keywords

Semi-structured interviews, Educational sectors, Design of didactic activities, Development of socialization, Qualitative and quantitative methodologies, Educational sectors

Prólogo

Se publica en este número temático de *Exedra*. Revista Científica de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, el producto final del Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización*, realizado por el Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*)¹, de la Universidad de Granada.

Son varias las razones para su publicación en esta revista.

Más cercanas e inmediatas, surgen las razones editoriales, que hacen parte del estatuto editorial de la Revista, en la que establece que ella *pretende servir a la sociedad y cultura portuguesas a través de la promoción del intercambio científico, académico y artístico entre instituciones y elementos representantes de la comunidad educativa nacional e internacional* (Exedra, 2010). Este servicio se realiza mediante la publicación de artículos en sus *números genéricos* (Exedra, 2010) así como por medio de la edición de *números extra-numeración* (Exedra, 2010). Tuvo por bien la Directora de la Revista, Ana Maria Sarmento Coelho, recibir nuestra propuesta de publicación del producto del citado proyecto en el ámbito de la prosecución de la misión de

Exedra, para la que pretendemos contribuir con nuestro esfuerzo y así beneficiarla y a la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra.

Las razones más lejanas datan del año 2002, cuando ocurrió el primer contacto de la Directora del *DEDiCA* con la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra. Se inició desde entonces un amplio proceso de colaboración entre ambas instituciones, del que ha resultado un considerable conjunto de iniciativas académicas, de índole investigadora y educativa, de ámbito internacional, y que sigue de forma cada vez más dinámica. Tal está respaldado en los convenios establecidos desde entonces, tanto entre la Universidad de Granada y el Instituto Politécnico de Coimbra, como entre el Grupo de Investigación *DEDiCA* y la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, así como en las iniciativas concretas y específicas que han tenido lugar a lo largo de estos años de trabajo conjunto, que seguiremos incrementando cada vez más.

Los Miembros del Grupo de Investigación *DEDiCA*, agradecemos públicamente desde estas líneas la atención y disponibilidad de la actual Directora de la Revista por la posibilidad que nos ha brindado de publicar –en este número extraordinario de la Revista Exedra de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra– los resultados de nuestro Proyecto I+D+i, EEDCA, que presentamos a continuación.

Agradecimientos

Queremos comenzar con el agradecimiento expreso de todo el equipo que ha llevado a cabo este Proyecto para:

- M^a Rosa Salido Olivares, por encargarse de la pasación de las entrevistas en dos centros educativos de Navarra.
- Alicia Roffé Gómez, por encargarse de la pasación de las entrevistas en tres centros educativos de Málaga.
- Susana Tapia Paredes, por encargarse de la pasación de las entrevistas en nueve centros educativos de Barcelona.
- José Domingo Rodríguez Perea, por encargarse de la pasación de las entrevistas en dos centros educativos de Sevilla.
- M^a Carmen Sivera Tejerina, por encargarse de la pasación de las entrevistas en un centro educativo de Málaga.
- Manuel Dimas Martín López, por encargarse de la pasación de las entrevistas en un centro educativo de Granada.
- João Mauricio Abreu dos Santos, por encargarse de la pasación de las entrevistas en tres centros educativos del Área Metropolitana de Lisboa.

- Resto de colaboradores que nos ayudaron a la pasación en los demás centros educativos.
- Equipos Directivos, Profesorado y Comunidades Educativas de todos y cada uno de los centros educativos colaboradores.

Gracias a todos, sin vosotros este trabajo nunca hubiera sido posible.

Introducción

La finalidad última del Proyecto *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización* fue la de diseñar actividades de Expresión que fomentaran la socialización en el contexto escolar y ayudaran a superar las diferencias culturales existentes, prestando una especial atención a la diversidad. Previo a esto, nos propusimos realizar un estudio de las respuestas vertidas en las 760 entrevistas semiestructuradas que hemos pasado y recogido en los centros educativos en los que hemos trabajado².

Los integrantes del Grupo de Investigación somos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada, de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), una Maestra de Educación Primaria especialista en Educación Musical que realiza su tesis doctoral dentro del Grupo de Investigación y una titulada superior que trabaja en el Departamento de Protección de Datos de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga. Para el presente trabajo hay que añadir además a una titulada superior que realiza su tesis doctoral en el departamento de Sociología de la Universidad de Granada.

En nuestro caso somos un grupo estable de investigación, llevamos trabajando juntos 9 años y hay entre nosotros varios jóvenes investigadores realizando sus estudios de doctorado o su tesis doctoral.

Estamos trabajando con un enfoque interdisciplinar desde el primer momento. Trabajamos juntos profesores de diferentes Áreas curriculares. No trabajamos juntos de manera aleatoria, sino que lo hacemos porque somos miembros de diferentes Didácticas Específicas que cubren docencia no sólo en ámbitos universitarios, sino también en Educación Primaria y en otras esferas profesionales no relacionadas directamente con la docencia; esto es necesario para diseñar actividades para contextos educativos que favorezcan la socialización y atiendan a diferencias culturales y otros tipos de atención a la diversidad y poder aplicarlas y contrastarlas

en las diferentes Áreas por los especialistas en cada una de ellas. Todos llevamos a cabo la misma investigación, pero la aplicamos a nuestra Área de conocimiento y/o a nuestro trabajo, así obtenemos una visión de conjunto del comportamiento ante los mismos problemas. Pensamos que como equipo interdisciplinar favorecemos la consecución de algunas **competencias** generales, que son algunas **finalidades** que nos proponemos con nuestro proyecto: *capacidad para comunicarnos con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y de las diferencias culturales*. La diversidad en un equipo es un valor y un potencial; nosotros queremos conseguir con la misma:

- Fomentar la interdependencia cooperativa, o sea, que la consecución de las metas grupales no sea posible sin la contribución de todos los miembros.
- Que todos los miembros tengamos el mismo status.
- Favorecer la empatía (aprender a colocarse en el lugar de los otros).

Los problemas que plantean los contextos educativos que prestan atención a la diversidad y a la diferencia cultural, cuyo estudio y análisis son los objetivos de nuestra investigación, nos parecen que son suficientemente relevantes para la sociedad como para llevar la investigación a cabo. Pretendemos además fomentar con nuestra investigación la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones mediante:

1. La utilización del conocimiento de forma más flexible y que se adapte al contexto en que el problema aparece.
2. El desarrollo de la autoconciencia del conocimiento adquirido y la autoevaluación de las propias habilidades.
3. La generación de posibles ideas y opciones de acción.

Otra de las finalidades del proyecto fue la de estudiar la concepción que sobre las diferencias culturales y la atención a la diversidad tienen los diferentes sectores educativos: alumnado, padres-madres, profesorado, equipos directivos y Personal de Administración y Servicios (PAS), y a partir del estudio de estas concepciones poder realizar las actividades de Expresión que favorezcan la socialización. Para ello, diseñamos unas entrevistas semiestructuradas, que incluimos en el lugar adecuado de este Proyecto que ya están validadas y han sido aplicadas en los centros colaboradores, siendo un total de 760.

La finalidad principal que nos propusimos, fue la de diseñar actividades de Expresión que fomentaran el desarrollo de la socialización con el objetivo de suprimir las dificultades escolares producidas por las diferencias culturales, de manera que prestemos una mayor atención a la diversidad.

De la *revisión bibliográfica* realizada, y con respecto al tema que nos preocupa, destacaremos las siguientes publicaciones que hemos manejado:

Fase 1.- Elaboración del marco teórico y antecedentes

- Aguado, M. T. (Coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones.
- Arnáiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. In A. Sánchez, J. J. Carrión, D. Padua, & R. Pulido (Coord.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Arnáiz, P. & Martínez, R. (2002). La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural. In R. Marchena & J. D. Martín (Coord.), *De la integración a una educación para todos: la atención a la diversidad desde la educación primaria a la Universidad: Congreso de atención a la diversidad (2000. Canarias)* (p. 53-70). Madrid: CEPE.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arrillaga, M. (1995). Minorías culturales: tratamiento educativo. In E. González (Coord.), *Necesidades educativas especiales Intervención psicoeducativa* (p. 539-558). Madrid: Editorial CCS.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A. & Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), p. 277-319.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas*. Madrid: EOS.
- Convenio sobre los Derechos del Niño, adoptado por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Decreto 105/92 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Herrería, A. (2002). Valores para construir la ciudadanía intercultural. In E. Soriano Ayala, *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (p. 39-82). Madrid: La Muralla.

- García, F. J. & Pulido, R. A. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. In P. Hermoso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (p. 35-69). Barcelona: Narcea.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Junta de Andalucía (1992). Orientaciones para la secuenciación de contenidos.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Lorenzo, O. (2003). Reflexiones en torno a la cultura y la educación. In L. Herrera, O. Lorenzo, M^a C. Mesa & I. Alemany (Coord.), *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar* (p. 19-34). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- M. E. C. (1991). Orientaciones didácticas que complementan el real decreto de educación primaria.
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.
- Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.
- Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zabalza Beraza, M. A. (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Barcelona: X Congreso de Pedagogía.

Fase 2.- Elaboración del marco metodológico

- Callón, M., Courtial, J. P. & Penan, H. (1995). *Cienciometría. Estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea.
- Delgado, E. & Fernández Cano, A. (2002). El estudio de casos en las bases de datos del Science Citation Index, Social Science Citation Index y Arts and Humanities Citation Index (1992 – 2000), *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 675 (156), p. 609-629.
- Fernández Cano, A. & Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista Española de Documentación Científica*, 21 (3), p. 269-286.
- López López, P. (1996). *Introducción a la bibliometría*. Valencia: Promolibro.
- Ocaña, A. & Fernández Cano, A. (2004). Análisis de la producción científica sobre educación multicultural contenida en las bases de datos Social Sciences Citation Index y Arts & Humanities (1969-2003), comunicación presentada al XIII Congreso de Pedagogía en Valencia.
- Pozo, T. et al. (2001) *Investigación educativa. Diversidad y escuela*. Granada: GEU.

Fase 3.- Confección de instrumentos de recogida de datos y formación de los investigadores

- Colás, P. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. In L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill,
- De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. In G. Pérez (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (p. 85-112). Madrid: Narcea.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. In L. Buendía, D. González, J.

Gutiérrez & M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (p. 11-59). Sevilla: Alfar.

- Pozo, J. & Martínez Ten, L. (2002). *Informe correspondiente a la red de centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Documento policopiado.
- Sierra, R. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Fase 4.- Acceso al escenario y recogida de datos

- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- Colás Bravo, P. & Buendía Eisman, L. (1997). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Hernández Sampier, R. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Padua, J. (1997). *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. México: F. C. E.
- Vázquez Recio, R. & Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Algibe.

Fase 5.- Análisis e interpretación de los datos

- Corrales, A., Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1994). Nudist: una herramienta informática para el análisis de datos cualitativos, *Revista Investigación Educativa*, 23, p. 522-527.
- De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. In G. Pérez (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (p. 85-112). Madrid: Narcea.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gil, J. & Perera, V. H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos. Introducción al uso del programa Nud-Ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Pérez López, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice may.
- Rodríguez, C. (2003). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. In L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa & I. Alemany

(Coord.), *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar* (p. 35-53). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Hoy es una realidad innegable la diversidad en educación, es decir, la heterogeneidad respecto a la edad de los alumnos, sexo, cultura, aptitudes cognitivas, estilos de aprendizaje, estrategias metacognitivas, actitudes, etc. Parece que por fin nuestra sociedad va tomando conciencia de que todas las personas son diferentes y no resulta justo clasificarlas o etiquetarlas en función de sus diferencias.

Los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de diferentes grupos étnicos o culturales, conforman una excelente oportunidad para aprender y desarrollar la tolerancia, la convivencia democrática o el respeto mutuo. La diferencia cultural se ha de concebir, no como un obstáculo a salvar, sino como una fuente de enriquecimiento a lograr (Juliano, 1993).

La escuela debe formar a las personas tanto en las actitudes como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad plural, compleja y en continua evolución y conflicto (López, 2002). En el caso de nuestro Proyecto, pretendimos fomentar la socialización mediante actividades de Expresión, atendiendo así tanto a las diferencias culturales como prestando especial interés a la atención a la diversidad.

Dado que esta temática es de atención prioritaria, existen bastantes Grupos de Investigación trabajando sobre diferencias culturales y atención a la diversidad, por lo que solamente citaremos a los que han tenido financiado algún proyecto por parte del MEC, dentro de la Universidad de Granada. Pero queremos hacer constar que ninguno de ellos –como puede observarse- trata de fomentar la socialización a través de actividades Expresión. Estos Proyectos son:

- La vida en las aulas de la diversidad cultural. Descripción y análisis de los procesos de escolarización de población extranjera en el sistema educativo andaluz (García Castaño).
- Inmigración y pluralismo religioso en Andalucía: estado de la cuestión y evaluación de la incidencia de la diversidad religiosa en la integración socio-cultural (Briones Gómez).
- Paz y resolución de conflictos (Muñoz Muñoz).
- Innovación curricular en contextos multiculturales (Mesa Franco).
- Implementación del proyecto Eurosur en Andalucía. Fomento de la educación intercultural (Alemán Bracho).
- Hibridación de fronteras en los márgenes de Europa. Las organizaciones no gubernamentales ante el reto de la intermediación intercultural entre la inmigración norteafricana y la sociedad civil andaluza (Günther Díetz).
- Psicología de la intervención en la educación (Justicia Justicia).

- Multiculturalismo y exclusión social en imágenes infantiles (Pertíñez López).

El Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A., tiene como logros anteriores al Proyecto en esta materia, entre otros, los siguientes:

- Presidencia y Vicepresidencia del Centre for Intercultural Music Arts (CIMA), radicada en el Grupo de Investigación HUM-742.
- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 con 3000€ *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*.
- Proyecto de Innovación financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2003-2004 con 3600€ *Educación sin fronteras: apertura a las <culturas> del alumnado*.
- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 con 3000€ *Hacia una Sociedad del Conocimiento y de la Información. Divulgación Pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla*.
- Dirección del Programa de Doctorado de ámbito Internacional: *Educación Musical: una perspectiva Multidisciplinar*, 2004-2006, desarrollado en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla.
- Coordinación del Título de Experto Universitario financiado por la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía: *Formación de Postgrado en Promoción, Programación y Gestión Cultural: la cultura como elemento de desarrollo social*, 2004-2005 en la Universidad de El Salvador.
- Organización de las 1ª Jornadas de *Cultura Gitana*, celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 22 al 24 de noviembre de 2004.
- Proyecto de Innovación financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2005-2007 con 3600€ *Proyección y desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical en el Aula de Educación Primaria desde una perspectiva intercultural*.
- Organización del Congreso-Seminario Internacional *Socioeconomía de la Cultura*, organizado por la Sociedad Pública V Centenario de Melilla, 1997.
- Organización de la IX Biennial International Symposium & Festival del Centre for Intercultural Music & Arts (CIMA), con el Lema 'Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural', celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Abril 2006.
- Organización del I Encuentro de Primavera, con el lema "Dignidade Humana em Polifonia", que tuvo lugar en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Abril 2006.

- Organización del II Encontro de Primavera, con el lema “Educação para a Cidadania Europeia com as Artes”, celebrado en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Maio-Junho de 2007.
- Participación en el proyecto *Langages Artistiques por une Europe Plurielle* (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2) desde el año 2000 hasta el 2003, Proyecto de Colaboración Transnacional.
- Obtención del 3º Premio Nacional de Investigación Educativa 2004 del Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC con el trabajo: *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: Programa de Intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales*.
- Secretariado de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, Universidad de Granada (05-05-2003 / 06-10-2003).
- Vicedecanato de Extensión Universitaria y de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, Universidad de Granada (06-10-2003/ 06- 04-2004).
- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2006-2008 con 3000€ *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística*.
- Vicedecanato de Investigación, Postgrado y Programas Internacionales de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada (desde 2008 a la actualidad).
- Coordinación del Programa de Movilidad Estudiantil y Ayudas a la Movilidad SICUE / SÉNECA en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, (10-06-2003 / 04-06-2004).
- Experto Evaluador técnico/científico del Programa Al an de la Unión Europea (2003-2005).
- Premio Extraordinario de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, curso 2003-2004.
- Experiencia de Gestión de Centros Educativos desde los cargos de Responsable de Área Disciplinar (Filosofía, Sociología, Psicología), Tutor, Miembro del Consejo Directivo y Director de Secundaria del Instituto D. João V de Lourical (Portugal).
- Premio Extraordinario de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, curso 2003-2004.
- Participación en el Proyecto Comenius New Schooling through Citizenship Practice (SEJ-24003-EDUC) y miembro fundador de la Red ENERCE – European Network for Excellence in Research on Citizenship Education (2005).
- Miembro de la Red CiCe – Children’s Identity and Citizenship in Europe (desde 2005).

- Coordinador del Proyecto de Educación para los Derechos Humanos en curso en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (en cooperación con el Consejo de Europa – European Youth Centre Budapest) (desde 2002).
- Organización de la X Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA (Centre for Intercultural Music Arts) y III Encuentro de Primavera con el lema ‘Música. Arte. Diálogo. Civilização’, realizado en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) del 8 al 11 de Abril de 2008.
- Organización del IV Encuentro de Primavera con el Lema ‘Investigación en Educación y Derechos Humanos: Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación’, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 15 al 17 de Abril de 2009.
- Organización de la reunión internacional *Construindo Pontes para a Interculturalidade*, preparatoria del VI Encuentro de Primavera, celebrada en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) entre el 16 y 18 de julio de 2009.
- Organización de la XI Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA (Centre for Intercultural Music Arts) y V Encuentro de Primavera con el Lema ‘Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad’, realizado en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada del 7 al 10 de Abril de 2010.
- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada, 2008-2010 con 2000€ *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales de los Alumnos. Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización*.
- Preparación y Organización del VI Encuentro de Primavera con el Lema ‘Tendiendo puentes hacia la Interculturalidad’, a celebrar en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga, del 26 al 29 de Abril de 2011.
- Preparación y Organización de la XII Bienal del SIEMAI (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) y VII Encuentro de Primavera con el Lema ‘Arte y cultura populares’, a celebrar en el Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa (Portugal) del 10 al 14 de Abril de 2012.
- Preparación y Organización de la XIII Bienal del SIEMAI (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) y VIII Encuentro de Primavera con el Lema ‘Educación, Música y Arte desde la(s) Frontera(s)’, a celebrar en el Palacio de la Ciudad Autónoma de Ceuta del 23 al 26 de Abril de 2014.

Como Proyecto de Investigación, para el Grupo *DEDiCA*, la temática no es ajena, como se puede comprobar por las actividades que estamos describiendo en este Proyecto, teniendo una amplia preparación en el campo de la investigación, docencia

y gestión. En cierta medida puede considerarse el presente Proyecto continuación de otros anteriores realizados por el Grupo, los denominados *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria (I.M.A.D.T.E.O.)* y *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística (Di.C.A.D.E.)* –ambos financiados en su día por el (entonces denominado) Vicerrectorado de Investigación, dentro del Plan Propio de la Universidad de Granada-, en el sentido de que somos el mismo Grupo de Investigación y Miembros Colaboradores de otros Grupos con las misma formación y las mismas inquietudes, pero diferente en cuanto a la concepción de la investigación, de las nuevas aportaciones a realizar, de los nuevos saberes incorporados y sobre todo diferente en cuanto a la muestra y al estudio que sobre ella hemos realizado y a los resultados que hemos obtenido.

En cuanto a Objetivos ya alcanzados señalar dos fundamentalmente:

- 1.- Conocimiento profundo de las dificultades que ocasiona la diversidad cultural y la atención a la diversidad en las aulas.
- 2.- El diseño y aplicación de varias actividades de Expresión Artística, presentadas en las publicaciones realizadas de los mencionados trabajos.

Objetivos

Los objetivos se han diseñado desde el convencimiento de que los centros educativos son el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, lo que sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica. Los objetivos que nos proponemos conseguir con esta investigación hacen referencia a la escolarización, a la puesta en marcha de modelos educativos que fomenten la socialización y la difusión de los valores democráticos en la comunidad educativa ya que partimos de la hipótesis de que el diseño de estrategias que atiendan a las diferencias culturales y atención a la diversidad escolar es necesario para la integración de los alumnos de diferentes culturas y etnias promoviendo así la socialización y convivencia entre el alumnado de los centros educativos.

A través de la investigación pretendemos analizar y valorar las actuaciones educativas desarrolladas en los diversos contextos educativos (multiculturales, rurales, urbanos, etc.) en orden a establecer su grado de ajuste a un modelo educativo en el que se respeten las diferencias culturales, de género, socioeconómicas así como psíquicas y físicas atendiendo a los principios de solidaridad, convivencia e igualdad, valorando la efectividad de las mismas y formulando estrategias socializadoras

que introduzcan mejoras en dichos contextos educativos en el Área de Expresión Artística.

Diversas investigaciones sobre esta temática ponen de manifiesto la insuficiente atención que se le da a las cuestiones referidas a temáticas como la paz, la coeducación, la solidaridad, la educación intercultural en los Proyectos Educativos. En esta línea el profesorado se encuentra bastante lejos de tratar estas temáticas en sus clases pues carece en muchas ocasiones de las competencias necesarias para desarrollarlas con éxito. Del mismo modo los padres y madres están poco implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y, en la mayoría de los casos otorgan más o igual importancia al aprendizaje de conceptos que de actitudes por parte de sus hijos. En cuanto al equipo directivo se pone de manifiesto la falta de atención que se presta a las minorías dentro del centro. Las estrategias utilizadas por los docentes no son muy diferentes a las que utilizaban hace unos años y se siguen reproduciendo modelos anteriores que, en la mayoría de los casos no son eficaces. En este sentido nuestro trabajo de investigación pretende hacer un diagnóstico de la situación actual de los contextos educativos para después proponer estrategias educativas socializadoras que puedan mejorar la convivencia, fomentar la solidaridad, el respeto y la igualdad dentro del aula.

Los principales objetivos que pretendemos conseguir con el desarrollo de este trabajo son:

1. Analizar las actuaciones desarrolladas en diferentes centros educativos para estudiar la atención que prestan a las diferencias culturales y a la atención a la diversidad.
2. Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para fomentar la socialización, solidaridad, convivencia e igualdad.
3. Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
4. Realizar propuestas de mejora a través de estrategias socializadoras promoviendo el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

Metodología y plan de trabajo

La naturaleza de los fenómenos educativos que hemos estudiado en la presente investigación recomienda la utilización de un enfoque multiparadigmático desde el que aproximarnos y acumular información en relación con los objetivos propuestos

y las características del contexto. Así, optamos por elaborar un diseño mixto en el que utilizamos diversos enfoques metodológicos, que se complementan y refuerzan para proporcionar datos tanto cuantitativos como cualitativos. Nuestra intención fue describir, comprender y explicar los fenómenos educativos para posteriormente emitir propuestas de mejora.

Las distintas técnicas y estrategias metodológicas utilizadas nos han permitido describir los ámbitos o contextos educativos, las actividades, las creencias y actitudes de los participantes en el proceso educativo, hemos podido realizar una descripción también de las diversas y complejas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con vistas a obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento y proveer un análisis de la escuela como un sistema dinámico de relaciones sociales.

En una **primera fase** de la investigación nos planteamos las cuestiones relativas a la investigación, marco filosófico, marco teórico e investigaciones antecedentes así como la selección de la muestra para el estudio.

En una **segunda fase** confeccionamos los diferentes instrumentos de recogida de datos y realizamos la formación de los investigadores en relación a las técnicas que se habríamos de utilizar en la investigación: observación participante, entrevistas, etc.

En una **tercera fase** abordamos el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y registro.

En la **cuarta fase** realizamos el análisis e interpretación de los datos donde a partir de las conclusiones emitidas llevamos a cabo la propuesta de estrategias de mejora.

Entre las técnicas de recogida de datos que hemos utilizado destacamos en un primer intento de acercamiento a la realidad educativa la aplicación de diferentes entrevistas semiestructuradas dirigidas a alumnos/as, padres/ madres, docentes, equipos directivos y personal de administración y servicios. De esta manera hemos recogido información de muestras más amplias que nos sirven como punto de partida para el uso de métodos cualitativos y cuantitativos de interpretación de los resultados.

Otra estrategia clave ha sido el análisis de materiales escritos tales como documentos oficiales y personales. En general, por documentos oficiales se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información. Los documentos oficiales suelen clasificarse como

material interno y externo. El material interno hace referencia a los documentos generados y disponibles en cada escuela o institución. Ofrecen información sobre su organización, organigrama, normativa, funciones, fines y valores. El material externo se refiere a los documentos producidos por un organismo, centro educativo o Centro de Recursos para comunicarse con el exterior. En este caso se tendrán en cuenta registros de organismos, artículos de periódicos, revistas, comunicaciones y divulgaciones, libros, etc.

La observación participante, combinando adecuadamente la dimensión participativa y observacional, pretende vivenciar las experiencias de las personas que intervienen en la realidad estudiada. Esto supone compartir sus intereses, problemas, preocupaciones, iniciativas y expectativas. Al finalizar la fase de observación los observadores elaboraron un informe que contrastaron con el profesor implicado. A partir de esta puesta en común afloraron focos de interés que sirvieron de guía o puntos fuertes a la hora de realizar una posterior observación focalizada. Fundamentalmente utilizamos notas de campo y registros narrativos.

Además, realizamos entrevistas informales con los agentes implicados en la investigación que nos permitieron recoger información muy útil para completar la recogida a través de la observación.

Las entrevistas a informantes clave tales como personal de administración y servicios, directivos, profesorado, madres o padres interesados fueron diseñadas, planificadas y validadas por los miembros del Grupo de Investigación.

Para la selección de la población de la muestra, escogimos:

- a) Población: Indistintamente los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que señalamos en el Plan de Trabajo, intentando abarcar diferentes ámbitos sociales y geográficos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, Castilla La Mancha, Barcelona y provincia, Navarra y provincia y Lisboa y Área Metropolitana. La investigación se llevó a cabo en las especialidades concretas del Currículo Educativo afines a las áreas de conocimiento de los miembros participantes en el proyecto.
- b) Muestra: Escogimos el total de la población de profesores de las especialidades a trabajar en los centros seleccionados. Con respecto al alumnado recogimos una muestra equilibrada de las distintas culturas representadas en cada aula y centro. Por otro lado la elección se hizo de acuerdo con la disponibilidad de cada comunidad cultural a la que pertenecían.

Por fin, en la fase de “análisis de datos” nos propusimos como finalidad obtener una evaluación de la efectividad de las prácticas educativas en un ambiente multicultural.

Desde nuestro Grupo llevamos invirtiendo tiempo y esfuerzo en la propia formación para establecer las negociaciones de acceso a los centros educativos, captación de sujetos y acceso a los diferentes casos y personas. Tras pedir permiso a las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia de Toledo, Melilla, Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Sevilla, Málaga, Barcelona, Navarra y los correspondientes organismos en Lisboa y Área Metropolitana (Direcciones de los Centros Educativos) para realizar la investigación, finalmente, nos pusimos en contacto con los equipos directivos de los diferentes centros para solicitar su colaboración en la investigación.

Abordar el análisis de los datos obtenidos en un trabajo de investigación educativa plantea casi siempre problemas que van más allá de la asepsia metodológica que rodea la investigación puramente experimental (Sierra, 1995). Así, los métodos y técnicas de análisis de fenómenos enmarcados en las ciencias sociales, como la educación, presentan un componente humano con enormes matices de complejidad que necesita de una integración paradigmática cantidad-cualidad que huya de dicotomías y reduccionismos metodológicos y que, por el contrario, favorezca la síntesis de resultados no sólo circunscritos a la tradicional estadística inferencial (Rodríguez, 2003).

En coherencia con lo anterior, el instrumento principal de recogida de datos en este trabajo ha sido un grupo de entrevistas –una de las herramientas para la obtención de información con mayor utilización entre las ciencias sociales (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995)– en las que muchos de los ítems presentes son de respuesta *abierto*, lo cual ha permitido obtener tanto información numérica (cuantitativa) como verbal-textual (cualitativa), idónea esta última para explorar opiniones, creencias, actitudes, etc. sobre el objeto de estudio aquí tratado.

Tratar con ambos tipos de datos, numéricos y textuales, requiere, consecuentemente, el empleo de procedimientos analíticos coherentes con la naturaleza de estos datos y consecuentes con la integración de diferentes métodos de análisis que resulta más acertada para este trabajo.

Por otro lado, en la actualidad es casi una ‘norma’ emplear herramientas informáticas en el tratamiento analítico de datos, sean éstos de tipo cuantitativo o cualitativo, así como en otras funciones de proceso digital de datos. Entre el abundante software destinado al análisis de datos cualitativos y cuantitativos disponible en el mercado, encontramos dos programas que han obtenido un respaldo mayoritario de la comunidad científica, docente e investigadora y que se prestan especialmente bien al empleo en estudios pertenecientes al campo de las ciencias sociales y humanas. Nos estamos refiriendo al paquete SPSS (Statistical Package

for Social Sciences), con una trayectoria de más de treinta años en su uso como conjunto de utilidades para el análisis estadístico con ordenador, y al programa de análisis de datos cualitativos NUD-IST-5 (Non Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing), software australiano diseñado específicamente para el análisis de datos de carácter cualitativo-textual.

Para trabajar desde la vertiente cualitativa las informaciones contenidas en las entrevistas obtenidas finalmente renunciamos al uso del programa informático NUD-IST-5 para el tratamiento cualitativo de los datos y nos decantamos por realizar un estudio manual o ‘Análisis Fundamentado’ –como han dado en llamarlo recientemente³–; el SPSS para Windows para el tratamiento cuantitativo sí que ha sido usado en este trabajo.

Una vez estudiados los datos sobre el contenido de las respuestas dadas a las preguntas abiertas de las entrevistas se han empleado distintas técnicas de análisis cuantitativo con la ayuda del programa informático SPSS para Windows.

Aunque para algunos autores los procedimientos habituales de análisis cuantitativo, circunscritos por tradición siempre a los estudios de corte experimentalista, no son garantes de la calidad de una investigación cualitativa, prefiriendo otros procedimientos propios menos numéricos (Gutiérrez, 1999), aquí nos hemos decantado por el empleo complementario de herramientas de tipo estadístico-cuantitativo, pues son también muchos los autores e investigadores que las defienden razonadamente en estudios similares al nuestro (Navarro y Díaz, 1999).

Como estrategia de recogida de información –como ya hemos adelantado– hemos utilizado la entrevista semiestructurada dirigida a los diferentes agentes educativos que intervienen en el contexto escolar (alumnado, padres/madres, profesorado, equipos directivos y el personal de administración y servicios).

Partiendo de los objetivos planteados al inicio de la investigación y de la revisión de la literatura relacionada con el tema construimos un primer protocolo de entrevista para cada uno de los agentes educativos anteriormente mencionados.

Una vez elaboramos un protocolo provisional lo pasamos a una pequeña muestra de la población susceptible de estudio para validar el protocolo de esta entrevista. Así, pedimos a los/as entrevistados/as que señalaran aquellas preguntas que no entendían, las que les parecían irrelevantes o incluso que añadieran las que consideraran oportunas. Tras revisar la información recogida a través de este protocolo provisional reformulamos algunas preguntas y completamos la entrevista con alguna pregunta más que tras una segunda revisión de la literatura creímos

conveniente añadir.

En la mayoría de los casos las entrevistas se contestaron por escrito por los informantes ya que al ser bastante extensa la muestra del estudio esta estrategia de recogida de la información nos ha parecido la más conveniente. En algunos casos se ha realizado alguna entrevista personal al alumnado porque, en el caso de los más pequeños, presentan más dificultades a la hora de comprender y contestar a las preguntas planteadas en el protocolo.

Modelo orientativo de cronograma

Actividades/Tareas	Centro Ejecutor	Persona responsable y otras involucradas
Desarrollo del marco teórico : Revisión bibliográfica de estudios anteriores Concreción de la muestra para el estudio	UGR	ORTIZ MOLINA, M. A. HERRERA TORRES, L. LORENZO QUILES, O. STEPHENSON WILSON, J. T.
Instrumentalización Elaboración cuestionarios Delimitación de guías para entrevistas Categorías para el análisis de documentos Categorías de análisis para procesos de observación	UGR	HERRERA TORRES, L. LORENZO QUILES, O. ORTIZ MOLINA, M. A. SADIO RAMOS, F. J. CREMADES ANDREU, R.
Estudio de campo Aplicación de los cuestionarios Aplicación de las entrevistas Estudio de documentos Realización de los procesos de observación Mesas redondas y seminarios de expertos Participación en encuentros científicos	UGR	ROFFÉ GÓMEZ, A. VILLÉN MOLINA, K. STEPHENSON WILSON, J. T. SADIO RAMOS, F. J. SALIDO OLIVARES, M. R. VÍLCHEZ VIVANCO, M. TAPIA PAREDES, S. TODOS
Análisis de datos Tratamiento informático Vaciado de aspectos cualitativos Contraste de información Estudio de casos	UGR	HERRERA TORRES, L. LORENZO QUILES, O. ORTIZ MOLINA, M. A. SADIO RAMOS, F. J. CREMADES ANDREU, R. STEPHENSON WILSON, J.
Conclusiones, propuestas y Diseño de Actividades Emisión de propuestas y estrategias de mejora Aplicación de dichas propuestas Evaluación de las propuestas de mejora	UGR	ORTIZ MOLINA, M. A. HERRERA TORRES, L. LORENZO QUILES, O. SADIO RAMOS, F. J. STEPHENSON WILSON, J. T. ROFFÉ GÓMEZ, A. CREMADES ANDREU, R. SALIDO OLIVARES, M. R. VILLEN MOLINA, K. VÍLCHEZ VIVANCO, M.

Beneficios esperables del proyecto

Como contribuciones y beneficios esperables de la realización del presente Proyecto para el avance del conocimiento esperamos conseguir:

- Estudiar la influencia de las diferencias culturales en la marcha de los diferentes grupos-clase estudiados.
- Describir las actuaciones educativas desarrolladas en atención a la diversidad.
- Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para la solidaridad, convivencia e igualdad.
- Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
- Realizar propuestas de mejora a través de actividades de Expresión Artística que favorezcan la socialización.
- Promover el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

La difusión de los resultados del proyecto ya se está realizando a través de varias publicaciones en lengua española, como la *Revista Música y Educación*, la *Revista de Educación de la Universidad de Granada* y la *Revista Publicaciones* de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, así como mediante las publicaciones realizadas a través del *CIMA (Centre for Intercultural Music Arts)*, *SIEMAI (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais)*, en *Exedra. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra* y *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*.

Para difundir todo el proceso de la investigación desde su génesis hasta las conclusiones, pasando por describir los marcos teóricos y metodológicos, así como la muestra, es por lo que publicamos este trabajo, para de esta manera poder difundir la investigación de forma más pormenorizada.

Dichos resultados serán expuestos en todas las reuniones científicas y congresos a las que acudamos los miembros del grupo que trabajamos en el Proyecto; ya sabemos que varios miembros asistiremos a los siguientes, por tener comprometida nuestra asistencia o por haberse celebrado ya cuando esta publicación vea la luz:

- IV Encuentro de Primavera: *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones desde diferentes Grupos de Investigación andaluces*, celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 15 al 17 de Abril de 2009.

- *Construindo Pontes para a Interculturalidade*. Reunión internacional preparatoria del VI Encuentro de Primavera, celebrada en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) entre el 16 y 18 de Julio de 2009.
- XI Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA y V Encuentro de Primavera: *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad*, celebrado del 7 y el 11 de Abril de 2010 en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Diversidad de Granada.
- VI Encuentro de Primavera: *Tendiendo puentes hacia la Interculturalidad*, a celebrar entre el 27 y el 29 de Abril de 2011 en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga.

De este Proyecto se derivarán varias estancias en otros centros I+D, ya que trabajamos en él con profesionales adscritos, concretamente realizaremos estancias en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), la Universidad de Barcelona, la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y en el Departamento de Música de la Universidad de Évora.

En cuanto a Tesis Doctorales que puedan derivarse del mismo, ya se han comenzado algunas.

Historial del equipo que desarrolla el proyecto

DEDiCA (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) es, como hemos apuntado en otros epígrafes, un grupo de investigación joven, ya que estamos trabajando desde primeros de Septiembre de 2001. Esto no quiere decir que seamos inexpertos y ajenos a la investigación organizada.

La responsable del grupo, la Dra. Ortiz Molina ha pertenecido con anterioridad como miembro colaborador a los grupos:

- 1988-1990: Patrimonio Musical Andaluz (HUM-263), dirigido por el Dr. D. Antonio Martín Moreno
- 1996- 2001: Investigación del Currículum y Perfeccionamiento del Profesorado (HUM-267), dirigido por el Dr. D. Juan Bautista Martínez Rodríguez.

En este último grupo participó activamente en el Proyecto “Evaluación de la Dirección y los Equipos Docentes en la elaboración y desarrollo de los Proyectos

Curriculares de Centro”, financiado por el C.I.D.E., aprendiendo aquí el manejo de las técnicas de investigación cualitativas.

También reseñamos la dirección de cinco Tesis Doctorales, dos enmarcadas en el grupo de Investigación HUM 0267 de la Universidad de Granada; la tercera realizada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo de la Universidad de Granada, la cuarta en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada y una quinta en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.

Impartición de cursos en Programas de Doctorado sobre Didácticas Específicas (Musical) en la Universidad de Granada desde el curso 1998-99 a fecha de hoy, llevando varios Proyectos de Investigación Tutelados.

La Dra. Ortiz Molina ha impartido en Cuba, en la Universidad de Cienfuegos, cursos de doctorado, 2 cursos de postgrado y en la misma Universidad ha tutelado varios Proyectos de Investigación de 3º Ciclo.

También ha sido solicitada por la Universidad de Córdoba para impartir un curso de doctorado en el programa del bienio 2000-2002 y ha dirigido 3 Proyectos de Investigación tutelados en dicha Universidad.

La Dra. Herrera Torres ha sido Miembro Colaborador Activo del Grupo de Investigación HUM-232, aunque trabajaba con nosotros desde hace cuatro años en el desarrollo de los Proyectos de Investigación; en verano de 2009 pasó a ser Miembro Colaborador Activo de nuestro Grupo de Investigación.

El Dr. Lorenzo Quiles es el Responsable de varios Programas de Doctorado, unos impartidos en la Universidad de Granada y otros impartidos en Universidades de México y Puerto Rico.

Sobre el tema directamente relacionado con el presente Proyecto, la Dra. Ortiz Molina, el Dr. Lorenzo Quiles, la Dra. Herrera Torres, el Dr. Cremades Andreu, el Profesor Fernando Sadio Ramos y la profesora M^a Rosa Salido Olivares, llevan presentando en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales trabajos directamente relacionados con el tema (Consultar Fuente SICA).

Tanto el Dr. Lorenzo Quiles como la Dra. Herrera Torres han participado en el proyecto *Langages Artistiques por une Europe Plurielle* (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2) desde el año 2000 hasta el 2003.

En Marzo de 2004, la Dra. Ortiz Molina intervino en la VIII Bienal del CIMA en el Institute of Education de la Universidad de Londres.

En 2005 publicamos varios libros científicos (Consultar Fuente SICA. Currículum) y varios Artículos en Revistas Especializadas, al igual que en 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010.

En los últimos años hemos organizado varios Congresos Internacionales y participado activamente en otros organizados por otras Instituciones Universitarias (Consultar Fuente SICA. Currículum).

El Dr. Lorenzo Quiles y la Doctora Herrera Torres dirigen un Programa de Postgrado en la Universidad Católica del Salvador sobre Recuperación y Gestión de Patrimonio.

Por otra parte, la presencia en el Grupo de Investigación de profesorado no universitario en ejercicio es debida a dos hechos fundamentalmente:

- Como pertenecientes los miembros del grupo a diferentes Áreas de Didácticas Específicas, nuestro campo lógico de investigación - acción son los Centros Educativos de Educación Obligatoria, por lo que es fundamental que nos enriquezcamos con la experiencia de los/as maestros/as en la práctica educativa.
- Al ser nuestro campo de investigación – acción los Centros Educativos, los/as maestros/as se convierten en nuestro grupo de investigación en “informantes clave” y en “porteros” para facilitarnos el acceso a dichos centros.

FINANCIACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA (PROYECTOS Y CONTRATOS DE I+D) DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO INVESTIGADOR					
Título del proyecto o contrato	Relación con la solicitud que ahora se presenta (1)	Investiga-dor Principal	Subvención concedida o solicitada	Entidad financiadora y referencia del proyecto	Periodo de vigencia o fecha de la solicitud (2)
			EURO		
Evaluación de la Dirección y lo Equipos Docentes en la elaboración y desarrollo de los Proyectos Curriculares de Centro	1	Juan Bautista Martínez Rodríguez	6.300 €	CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación Cultura y Deporte	1996-2000 C

Evaluación y mejora del Prácticum	1	José Gutiérrez Pérez	3.600€	Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Universidad de Granada	2002-2003 C
Educación sin fronteras: apertura a las "culturas" del alumnado	1	María Angustias Ortiz Molina	3.600€	Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Universidad de Granada	2003-2004 C
Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la Educación Obligatoria.	1	María Angustias Ortiz Molina	3.000€	Vicerrectorado de Investigación. Universidad de Granada	2003-2005 C
Hacia un modelo de profesor colaborativo desde el análisis de las tareas docentes: una experiencia interdisciplinar	1	Carmen Trigueros Cervantes	3.000€	Unidad para la Calidad de la Universidad de Andalucía	2003-2004 C
Langages Artistiques pour une Europe Plurielle (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2)	1	Marilena Nicoletti		Dirección General de la Educación y de la Cultura de la Unión Europea	2000-2003 C
Las habilidades fonológicas y su relación con la lecto-escritura (PB95-1169)	2	Sylvia Defior Citoler		DGICYT	06/1998 – 11/1998 C
Las habilidades psicolingüísticas: condición para el desarrollo humano (BSO2000-1251)	2	Silvia Defior Citoler		Ministerio de Ciencia y Tecnología. Dirección General de Investigación	2000-2003 C

Proyección y desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical en el aula de Educación Primaria desde una Perspectiva Intercultural	1	María Angustias Ortiz Molina	3600 €	Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Universidad de Granada	2005-2007 C
Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Educación Artística (Di.C.A.D.E.)	1	María Angustias Ortiz Molina	3000 €	Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo. Universidad de Granada	2007-2008 C
Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de Actividades para el Fomento de la Socialización	1	Jean Todd Stephen-son Wilson	2000 €	Vicerrectorado de Política Científica e Investigación. Universidad de Granada	2008-2010 C

Historial reciente del grupo

1.- ¿considera usted que el grupo de investigación solicitante ha venido trabajando de forma estable o es un grupo que se ha organizado para la presentación de este proyecto?

Grupo estable Grupo organizado para este proyecto

2.- Fecha de formación del grupo de investigación: 2001

3. a.- Número de publicaciones en revistas incluidas en las bases de datos del ISI por el grupo de investigación: 10

3. b.- En congresos internacionales con selección estricta en la participación: 117

3. c.- En revistas de investigación no incluidas en las bases de datos del ISI:63

4. a.- Número de libros, monografías: 77

4. b.- Capítulos de libro publicados: 184

5. a.- Tesis doctorales dirigidas y presentadas por los miembros del equipo

investigador: 4

5. b. Duración media del desarrollo y presentación de las tesis doctorales: 3,5 años
6. a.- Número de proyectos europeos: 41
6. b.- Número de proyectos internacionales (no europeos) en los que haya participado el grupo: 6
- 7.- Participación en Comités Científicos de Revistas: 9

Bibliografía

- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar Botia, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1), p. 1-26. Accedido en 07-09-2010. Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Exedra (2010). Accedido en 21 de Julio de 2010. Disponible en: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/1-8.pdf>
- Mella, O. (2003). Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación. Santiago de Chile: Primus.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación de las tareas en educación obligatoria (IMADTEO)*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2007). *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela. Desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística (DiCADE)*. Maia (Portugal): Fernando Ramos Editor.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., Ibáñez & Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos* 32I (1), 119-133.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.

Resto de referencias incluidas en el texto, al aludir a las utilizadas en las cinco primeras fases del Proyecto.

(Notas)

- 1 DEDiCA, en las próximas referencias.
- 2 Para una información más detallada de este aspecto que terminamos de comentar, ver los trabajos numerados en este mismo volumen como IV.1 y IV.2.
- 3 Ver en Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001), Bolívar Botia, A. (2002), Mella, O. (2003), Polkinghorne, D. (1995), Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., Ibáñez Mansilla, F. M. (2006), Zeller, N. (1998), por ejemplo.

Correspondencia

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

sadoramos@gmail.com

María Angustias Ortiz Molina

Universidad de Granada, España

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

maortiz@ugr.es

I. Marco filosófico

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

En este artículo procedemos a la presentación de la concepción de la persona como intersubjetividad originaria que se puede encontrar en el pensamiento de Gabriel Marcel. Se muestra como la antropología personalista del autor corresponde a un esfuerzo notable de hacer una crítica severa del modo de pensar objetivista y positivista que se concreta en sistemas sociales anónimos e impersonales que ponen en causa radicalmente la dignidad y eticidad de la persona.

Palabras clave

Alteridad, Ética, Intersubjetividad, Ontología, Persona

Abstract

In this article we present the thought of Gabriel Marcel on the nature of the person. The person is seen by this author as an intersubjective being. The article shows how this author's personalist anthropology makes a remarkable effort to criticise harshly positivistic and objectivistic thought, which is evident in anonymous and impersonal social systems that radically put at risk human dignity and ethnicity.

Keywords

Ethics, Intersubjectivity, Ontology, Otherness, Person

Introducción

El Proyecto *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el Fomento de la Socialización (E.E.D.C.A.)* plantea en uno de los aspectos de su fundamentación la necesidad de desarrollar un antropología filosófica en la que basar las cuestiones de la diversidad y de la diferencia cultural, de la interculturalidad y de la multiculturalidad de modo radical y ontológico.

En nuestra perspectiva (Ramos, 1991), la concepción del Hombre como intersubjetividad originaria es fundamental para una fundamentación de aquellos conceptos. La referencia a la alteridad, en cuanto dato originario de una antropología filosófica, implica que el Hombre, sus producciones y manifestaciones –donde se incluyen las culturas y civilizaciones– esté marcado en su seno por referencia al otro, que sea en su esencia esa referencia, que sea él mismo constituido por la presencia del Otro y que no pueda ser de otro modo. Por aquí se alejan las concepciones de identidad basadas en una permanencia y autosuficiencia exclusivista de algo, sea ello la persona, el grupo, la cultura o la civilización [que en último caso generan las identidades asesinas de que habla Amin Maalouf (Maalouf, 1998)], para defender la intrínseca y constante referencia del sujeto al otro que le constituye en relación y hacia quien existe ética y políticamente. Hay intentos de pensar el tema de modo más cercano a las ciencias sociales (Dai, 2010), pero para este trabajo elegimos la perspectiva filosófica por su radicalidad e implicaciones éticas, trasladables al plan educativo de modo más directo por la referencia de ambos planes del saber –filosofía y educación– a la praxis, al mundo a crear por la libertad y acción humanas.

El ascenso de la idea de relación, alteridad y de intersubjetividad tiene un momento alto en las filosofías desarrolladas a lo largo de los siglos XIX y XX. A lo largo de estos, esas ideas adquieren una importancia creciente (Pereira, 1986: 82-90; 1989: 160-167), dirigiéndose hacia el plan intersubjetivo (en el siglo XIX, en Jacobi, Hegel, Fichte, Feuerbach, Marx y en los ideales de Fraternidad y Solidaridad sociopolíticos; en el siglo XX, podemos verla en el Personalismo, Existencialismo, Fenomenología y en el Pensamiento Dialógico), y hacia el plan ontológico [con destaque para Heidegger (1986) y Sartre (1982)]. En este proceso ocurre un regreso al ser (Pereira, 1967: 5), motivado por una reacción contraria al positivismo y tecnocracia dominantes (Heidegger, 1984b; 1980c; Barloewen, 2009: 75-88; 315-333; Postman, 1993; Gil, 2009; Ramos, 2010), y en el que se intenta reconducir la cuestión del sentido del ser (Heidegger, 1986: 25-39) a su cauce esencial, el del Hombre que se plantea esa misma cuestión y en el que ella se desarrolla (Heidegger, 1986: 69-283). Esa vinculación del ser y del Hombre en la cuestión del sentido del ser es, todavía, tan antigua cuanto la filosofía occidental, en la que desde Aristóteles se establece una relación estrecha entre el espíritu y el ser en el nous, entendido como capacidad del universo y lugar del apareamiento ontológico (Pereira, 1967: 8, 9, 12). Las concepciones del ser y del Hombre están mutuamente implicadas de forma originaria; una idea de Hombre sólo se especifica mediante una concepción del Ser (Pereira, 1967: 19) y toda idea del ser es un Humanismo (Pereira, 1967: 30). Toda la ontología es así personal (Pereira, 1986: 32) pudiendo decirse que pensar el ser es pensar la persona (Pereira, 1986: 15). La persona es ontológica en

el sentido en el que pregunta por el sentido del ser (Pereira, 1986: 33). Esta mutua imbricación fue desarrollada por Martin Heidegger en su obra *Sein und Zeit* (Être et temps: Heidegger, 1986), en la que nos enseña el Hombre bajo la relación con el ser establecida en su capacidad de preguntar por el sentido de éste. Martin Heidegger va al punto de acentuar esta relación (Heidegger, 1986: 73-74) definiendo al Hombre esencialmente como la relación de correspondencia al ser y como no pudiendo dejar de serla (Heidegger, 1982: 264-265) bajo pena de dejar de ser Hombre (1980b: 93). Esa relación no es todavía unilateral pero sí recíproca ya que el ser sólo es cuando está en relación con el Hombre que se pregunta por su sentido (Heidegger, 1982: 265). Además de relación correspondiente al ser, el Hombre es también definido por Martin Heidegger como individualidad irrepetible y única en la que la revelación del ser se da (Heidegger, 1986: 74; 1982b: 40), trazo esencial en el entendimiento de la persona. La persona es así dotada de un carácter ontológico ya que es capaz de explicitar su relación constituyente al ser (Pereira, 1986: 33; Heidegger, 1986: 73-74).

En nuestro estudio veremos cómo se plantea este entendimiento de la persona en cuanto intersubjetividad analizando el pensamiento de un autor personalista, Gabriel Marcel, con el que presentamos una antropología filosófica adecuada a los presupuestos adelantados para un entendimiento de la diversidad y diferencia culturales así como para el desarrollo de perspectivas educativas interculturales e inclusivas.

La persona como intersubjetividad en Gabriel Marcel

El pensamiento de Gabriel Marcel se asume como una instancia susceptible de conferir sentido a la acción del Hombre contemporáneo. Frente a las profundas y radicales transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad, la posibilidad de encontrar un sentido para la *praxis* humana en este autor se basa en la afirmación de la originalidad y del primado de la Persona y de la intersubjetividad esencial que la constituye. Para este autor, la intersubjetividad se declina preferentemente bajo la noción de *amor*, ya que este sentimiento¹ traduce, de modo particularmente señalado, la noción filosófica de intersubjetividad.

Las filosofías que se han presentado con pretensiones a superar la predominancia de un punto de vista egóide en las concepciones modernas del sujeto del conocimiento y de la acción lo intentan bajo la afirmación de un punto de vista intersubjetivo, buscando convertir el sentido de los conceptos de inmanencia y transcendencia tal como los entendía la filosofía tradicional y su metafísica. Esto se encuentra igualmente en el pensamiento de Gabriel Marcel.

Este plantea su pensamiento bajo una lucha constante contra el espíritu de abstracción (Marcel, 1951: 7; 114-121; 1954: 27ss; 1963: 49), la cual es la característica permanente de esta Filosofía que aspira a acoger la riqueza inagotable del ente determinado y concreto merced de su pertenencia participativa y presencia comunicante en el ser.

De ese esfuerzo resuelta que no solamente son echados de lado los caracteres de prisión y de fuga que la Metafísica clásica, de raíz platónico, había impuesto a los conceptos de inmanencia y de transcendencia, como también la oposición entre ambos conceptos se queda sin razón de ser (Marcel, 1963: 15²), ya que de ese esfuerzo resulta la elaboración de una *Ontología concreta e intersubjetiva* (Marcel, 1964: 171). En ésta, cabrá hablar solamente de *transcendencia encarnada*, valiendo aquí la referencia al *ser encarnado y en-situación* como el dato fundamental de la Metafísica (en un sentido renovado) (Marcel, 1935: 11; 1940: 19-54; 111-138; 284-326). Esta es ahora regida predominantemente por la idea de *participación en el Ser* (Marcel, 1949; 1963a; 1964; Marcel, 1968: 77-90), al paso que la *transcendencia* pasa a ser vista como «*la aspiración a un modo de la experiencia cada vez más puro*» (Marcel, 1963a: 64), por medio de la cual el ente sea iluminado por el ser.

El recorrido de Gabriel Marcel en dirección a una concepción del ente concreto en toda su plenitud se hace en dos momentos principales.

En primer lugar, el autor define y desarrolla una *Metafísica sensualista* (Marcel, 1968: 305), que se expone en la obra *Journal Métaphysique* y en el artículo adjunto titulado «Existence et objectivité». Los temas mayores de esa Metafísica son el cuerpo, la sensación y la existencia. En ella se empieza una vía de pensamiento que ha de culminar en dos resultados destacados: por un lado, se tematiza el *ser-situado y encarnado* como la referencia primordial de la Filosofía; por otro, se desarrollan innumerables análisis concretos en los que toma cuerpo la *Filosofía concreta* (1940: 81-110) de Gabriel Marcel.

En seguida, ese recorrido –que el autor define como *pesquisante* en su proceso y resultados (Marcel, 1976: 9-19; 1963: 179; 1968a: 11-19; 1940: 84; 1963b: 5)– tiene una estación fundamental en las importantísimas distinciones epistemológicas entre *problema y misterio*, por un lado, y entre *reflexión primera y reflexión segunda*, por otro (esbozadas en 1968b: 141; 159-161; 286; 324; 326; 1949, y tematizadas en 1949 y 1963b), y que presiden toda su obra filosófica. Un pensamiento objetivista, de carácter técnico-científico, moviliza a una reflexión primera para explicar sus problemas, es decir, los temas susceptibles de ser concretados en términos espaciales y temporales. Ya un pensamiento de índole filosófico, que pretenda captar al ente y al ser en si mismos, debe plantearse cuestiones que –al no ser

objetivables y dominables— son del orden del misterio y que, por lo tanto, requieren un pensamiento de otro nivel, no objetivista. Así, el ser olvidado a nivel del pensamiento objetivador y problemático puede ser recuperado en su *transcendencia meta-problemática y originariamente relacional* por una reflexión piadosa no-disolvente (Marcel, 1968a: 165-166; 1954: 101; 1963a: 131). Esa transcendencia del misterio del ser es accesible de modo eminente al amor, y podría mismo decirse que «*la esfera del meta-problemático coincide con la del amor*» (Marcel, 1949: 59), o de la transcendencia intersubjetiva. Hay en Gabriel Marcel una clara actualización de la fórmula agustiniana *non intratur in ueritatem nisi per caritatem* (no se puede acceder a la verdad si no es por el amor). En *Journal métaphysique*, el amor precede, y es superior, al conocimiento de la razón (Marcel, 1968b: 63-65; 216-217; 294), que es además *impersonal*. De ahí, que el amor esté próximo de la fe, que es esencialmente individual e irreductible al pensamiento objetivista (Marcel, 1968b: 40-46; 254-255; 52; 264). Posteriormente a esta obra inicial, el amor es el aliado esencial de la reflexión segunda, a par con la imaginación (Marcel, 1955: 17-18; 22; 1968a: 219-220; 1951: 12-13; 1940: 91-92; 103ss; 1949: 88).

La concepción de la intersubjetividad, o amor, en Gabriel Marcel se encuentra estrechamente articulada con la *teoría del Tú*³. El tema del *Tú* surge en el pensamiento de Marcel como la expresión de su profunda aversión al olvido de la intersubjetividad humana y su inmersión por parte del modo de pensar metafísico tradicional. La exacerbación del modo de captar al ente como objeto utilizable y funcional que es propio a la Tecno-Ciencia implica igualmente que el Hombre sea encarado del mismo modo, es decir como cosa objetiva, explotable y dominable, como también Martin Heidegger denunció (Heidegger, 1984b: 9-48). En la representación técnica del Hombre, este no es más el ente prominente a quién el ser se da, sino tan sólo una pieza del sistema basado en el poder de la Ciencia y de la Técnica. Estas dos, asociadas al Estado (Marcel, 1951: 63), encarnan el Espíritu absoluto, total e impersonal, al cual todo se subordina y cuyo interés sobrepasa infinitamente el de sus soportes materiales. El Hombre, dominado y esclavizado por el Sistema, ve su ser reducido a la mera calidad de funcionario (Marcel, 1951: 28; 30; 1949: 46-49) anónimo (1963b: 38) y sustituible. El Rostro del Hombre, en éste régimen, no es más el de la Persona que enfrenta y cuestiona la masa anónima y huyente (Marcel, 1940: 139-157; 1963a: 25). Se queda reducido a una mera ficha de archivo (Marcel, 1963b: 36; 40) en medio de un régimen que se basa en la matriculación y registro universales de los sujetos (Marcel, 1963b: 36-38). Todo el *cuidado ontológico* (Heidegger, 1986: 229-282) es reducido a la preocupación por el mantenimiento de la máquina psíquica y corpórea en condiciones de producir el máximo rendimiento posible (Marcel, 1951: 72; 130; 131-136). En la ausencia de esto, no quedan más alternativas que no sean

la jubilación (Marcel, 1949: 48-49; 1951: 138) o el depósito de objetos fuera de uso, metáfora a la que se reducen los cementerios modernamente (Marcel, 1949: 48). En una sociedad de *masas atomizadas* (Marcel, 1963b: 35), las relaciones humanas se rigen por el principio de la máxima utilidad que ellas puedan tener para el buen funcionamiento de los sujetos productivos –vistos como máquinas productivas (Marcel, 1949: 48)–, así como para la máxima promoción del individuo en la escala jerárquica del Sistema (Marcel, 1963a: 22), lo que trae como consecuencia de mayor relieve la transformación del Otro hombre en una amenaza constante a la ascensión social y a la propiedad del Yo (Heidegger, 1986: 159-168).

Este desarrollo cancerígeno del Sistema y de su dominación tiránica del Hombre es la señal de una inversión ontológica que solamente una conversión de la capacidad de relación del Hombre contemporáneo con el ser puede regenerar y reponer en su cauce propio (Marcel, 1951: 28; 52; 33). El sistema es una objetivación necesaria de la respuesta que el Hombre, en su libertad, da a la llamada lanzada por la libertad abisal del ser (Jaspers, 1978: 61-64). La libertad es, en su esencia más profunda, absoluta no-objetividad, fuente siempre inagotable de formas siempre nuevas de su advenimiento temporal (Pereira, 1986: 35-37). Como tal, no puede ser atrofiada y dominada por *uno* de sus múltiples modos (Pereira, 1986: 45-46) de concretización, sin que con eso no sea traicionada y aniquilada. Desvelar al ente en su ser como cosa poseída y utilizable, y no como manifestación del misterio profundo de la libertad significa una perversión de la escala onto-axiológica, concediendo la primacía a la objetivación –inferior– en relación a la superioridad *de iure* de la respuesta libre de la persona. En este punto de vista, el ser se reduce al tener, la persona al espíritu general, anónimo y autocentrado, el amor y sus concreciones –familia, paternidad, etc.– al mero emparejamiento procreador y continuador de la especie, el Tú único y relacional al Él insular e indiferenciado, característico de la realidad objetual (Marcel, 1968b; 1935; 1963a). El objeto es, en su determinación etimológica, aquello que un Yo puede colocar delante de sí y considerar en sus diferentes aspectos, manipulándolo de acuerdo con su interés. Entre el Yo y el objeto no ocurre otra relación que no sea la de la manipulación técnica y de carácter problemático, posibilitada por el estado presente de los conocimientos científicos. El consumismo de la relación sujeto-objeto aniquila, desde un principio toda y cualquier posibilidad de ocurrencia de un intercambio espiritual. Aislado esencialmente, el objeto es aquello para el cual el Yo no cuenta (Marcel, 1968b: 223; 254; 278; 1940: 48). Degradando al Otro en el seno de esta indiferencia, el propio Yo se coloca al nivel de eso mismo que –en su ser de sujeto gnoseológico enfrenta y objetiva (Marcel, 1968b: 137; 199; 215; 224; 243; 252; 257; 1964: 56; 1963a: 183)–. Es el dominio del pecado por excelencia, la aniquilación del ser por sí mismo (Marcel, 1964: 182).

Acoger al Otro en su plena dignidad, como un *Tú* al que dirigir la palabra, implica, como hemos referido anteriormente, una conversión de la actitud ontológica del Hombre contemporáneo, con el correlativo abandono de la perspectiva técnica y funcional del ser. Restituir su peso ontológico a la experiencia humana de mundo (Marcel, 1935: 129) pasa, por un lado, necesariamente, por la ruptura radical de la clausura del *Yo* o sujeto de la Metafísica tradicional, absorto con liberación tráfuga del cuerpo y del mundo, de acuerdo con el modelo platónico del *Fédon*, y, por otro, por el enraizamiento profundo de esa experiencia en el misterio del ser (Marcel, 1935: 32; 41; 1949: 50-52; 1963a: 31-32; 1968a: 304). Tener un cuerpo que constituye la referencia de todo lo existente (Marcel, 1968b: 19; 265; 1935: 9ss; 1963b: 119-140; 1940: 26-33) significa estar originariamente expuesto al Mundo y a los otros entes humanos (Marcel, 1940: 119; 1963b: 160). De este modo, el *Yo* es, esencialmente, determinado en su ser por la permeabilidad al *Otro* (1963b: 198; 203; 1968b: 133), y esa relación lo constituye más auténticamente que el desvelamiento del ser bajo el modo de la objetividad referida a un sujeto concebido a la manera de una mónada solipsista o a un Espíritu impersonal (Marcel, 1963b: 220). Para que la intersubjetividad sea pensable y efectiva se impone que la *relación* sea constitutiva del propio ser, que en su libertad apela y se da al Hombre en cuanto este es el ente que corresponde a su apelo, lo que implica que el ser y el Hombre sean apenas en su mutuo relacionamiento. Deteniendo al *Yo*, inicialmente dominador y autocentrado (Marcel, 1963b: 191ss; 1963a: 15ss; 1968b: 208; 1935: 191), la apertura y entrega en la disponibilidad frente al *Otro*, visto ahora como *próximo* (Marcel, 1951: 200; 1954: 38-42; 116), es el único antídoto contra el imperio homogeneizador del objetivismo tecno-científico. La intersubjetividad, o amor (Marcel, 1964: 37; 110), es el dato radical que permite dar cuenta de la polarización esencial del *Yo* por el *Otro* —el *Tú* creado y el *Tú* absoluto—, que caracteriza fundamentalmente a la realidad personal, es decir, su carácter heterocentrado primordial; se niega así la autarquía del sujeto (Marcel, 1951: 58; 1968b: 62; 133; 206; 1935: 162ss) al mismo tiempo que se afirma vehementemente el principio heterocéntrico (Marcel: 1951: 154-155; 1968b: 217; 235; 1935: 130; 187; 1963b: 178; 1964).

Recibir al *Otro* como *próximo* significa el reconocimiento humilde de su primacía (Marcel, 1964: 87-88; 1968b: 277-278; 1935: 68-69) y de su unicidad irrepetible (Marcel, 1968b: 63-65; 1949: 84) en cuanto es la manifestación total y contraída [en el sentido que da al término Nicolás de Cusa (Cusa, 1988)] del ser (Marcel, 1940: 193).

La espiritualidad que caracteriza a las relaciones humanas es esencialmente *diálogo* (Marcel, 1968b: 137; 219). Este instituye el *Tú* como el *diferente* que, en la identidad de la comunicación ontológica (Marcel, 1968b: 170; 196; 274; 1935: 192;

210; 1951; 140) en el *Nosotros*, invoca al Otro y es capaz de contestar (Marcel, 1940: 46ss; 1968b: 137-139), por medio de la presencia, a la invocación de éste (Marcel, 1968b: 196; 1964: 80), bajo la garantía atenta del Tú absoluto (Marcel, 1968b). La dialogicidad del *Nosotros* permite la demarcación del dominio de los objetos, el cual constituye un tercero (Marcel, 1968b: 145) ajeno al secreto (Marcel, 1968b: 274; 1963b: 196-197) de la comunión, y sobre el que cabe emitir juicios predicativos y objetivos (Marcel, 1963b: 201; 1964: 17; 1968b). Al revés, el Tú, en su totalidad e integridad, no tiene calidades que se puedan abstraer, por lo que es solamente accesible al amor (Marcel, 1968b: 161; 1963a: 28; 174), ya que éste no reconoce la separación ontológica que caracteriza a la dupla sujeto/objeto. La integridad del *Nosotros* sólo se puede decomponer en un Tú separado de un Yo por abstracción violenta, que así relega inmediatamente el Tú para el estatuto del Él, u objeto (Marcel, 1968b: 293-294; 1964: 98; 1940: 49-54).

El Ego aislado y autárquico no exprime la realidad originariamente relacional y centrada en el próximo, que es la de la persona (Marcel, 1940: 151ss; 1963a: 24-25; 1964: 80). Es solamente cuando considerado en el marco de la relación derivada de índole técnico-problemático, que el Yo – entendido de forma autónoma e independiente del Tú – emerge, al modo de una isla (Marcel, 1964: 15; 1968b: 254). Todavía, el sujeto que aquí podemos encontrarnos no es aún la plenitud encarnada del ser. Es, sí, apenas el sujeto impersonal y vacío, sustituible y de validez universal, que preside al conocimiento anónimo y objetivista (Marcel, 1968b: 207; 227). El ideal estado desencarnado del sujeto epistemológico objetivista es el exacto opuesto de la individualidad real y concreta de la persona, que solamente es conservada en la comunicación intersubjetiva (Marcel, 1968b: 188; 1951: 166; 1940: 13-15).

El dato radical de la Ontología pasa a ser entonces el *sumus*, la pertenencia mutua de las personas, enraizada en el ser, y no más el *sum* monádico y transcendental de la Metafísica de base gnoseológico y objetivista (Marcel, 1964: 12). La pesquisa ontológica exige la encarnación de las personas, en cuanto entes determinadas por la exigencia ética de *ser un Nosotros* (Marcel, 1964: 35ss; 1949: 50ss; 1935; 1968) y capaces de tener una experiencia plena y comunicante del ser (Marcel, 1964: 12).

Ser-comunicante sólo lo puede ser un ente que esté dotado del lenguaje. La intersubjetividad está relacionada estrechamente con el hablar y el discurso, como se puede ver de forma acentuada en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Gabriel Marcel dedica al lenguaje también alguna atención, si bien que no asuma un relieve muy considerable, más bien a título de prolongación de los análisis que de la intersubjetividad hace el autor. A pesar de que desde el *Journal métaphysique* (originariamente, de 1927) se pueden encontrar en sus escritos reflexiones sobre

el lenguaje, éstos presentan un carácter disperso y casual. Solamente en la obra *L'homme problématique* y en *Le mystère de l'être* dedica Gabriel Marcel algunas páginas al tema que nos permitan ver cómo entendía el lenguaje, concepción esa que revela influencias de Martin Heidegger y de Max Picard (Bagot, 1958: 218; Marcel, 1955: 51-52), así como de Brice Parain (Marcel, 1951: 87).

El hecho de que no haya en la Filosofía de Gabriel Marcel una explicitación clara y extensa del fenómeno del lenguaje no significa, todavía, que su pensamiento no comporte una Filosofía del Lenguaje, o sea, que no exista en él una visión del fenómeno conforme con sus presupuestos ontológicos fundamentales. En efecto, no solamente el lenguaje tiene su cabimiento natural en el pensamiento de Marcel –su atención al concreto y la repugnancia por la consciencia pura y etérea liberan el suelo donde la palabra puede brotar–, como es igualmente una fuente privilegiada de reflexión, como se puede verificar, por ejemplo, por los análisis concretos hechos a partir de términos simples como son las palabras *con* (Marcel, 1968b: 169), *recibir* (Marcel, 1940: 41ss; 120ss), *pertenecer* (Marcel, 1940: 55ss), *pensar* y *pensar en* (Marcel, 1935: 36-37), *servir* (Marcel, 1951: 141ss, donde se desarrolla la nota de 1935: 23), etc.

La cuestión permanente que el pensamiento de Marcel plantea con relación al lenguaje es la de su capacidad para expresar la *participación*, y más específicamente, la presencia. Estas –porque pertenecen al dominio del misterio (Marcel, 1949: 78; 1963b: 128ss; 213ss)– son indecibles en el modo de enunciación predicativo y apofántico, que se vincula al ámbito de los problemas y de los objetos determinables según relaciones triádicas y espaciales (Marcel, 1963b: 145; 1954: 55; 1964: 17-18; 154-155; 1968b: 169; 298; 311; 316). Además de eso, el uso cotidiano del lenguaje provoca la erosión y cristalización de su sentido (Marcel, 1963a: 15; 1951: 37; 1954: 79; 1969a: 77-78; 117; 291; 1963b: 20-21; 27; 41; 62-63; 77; 83; 1964: 21), exiliándola de su suelo natal constituido por la experiencia, a la que se impone el regreso y contacto renovado, tarea que compete eminentemente al poeta y al filósofo (Marcel, 1968a: 78; 194; 1963b: 64; 224; 1951: 87). Así, el nivel poético, con su «*actividad transmutadora por la que el visible se transforma en el invisible*» (Marcel, 1964: 31), es el más apropiado para la traducción de la vinculación originaria al ser.

El lenguaje –si bien que pueda ser utilizada como medio de comunicación (Marcel, 1940: 119) y de dominación degradante (Marcel, 1951: 41ss)– es, todavía y en su esencia, *revelación de todas las cosas* (Pereira, 1967: 37; Marcel, 1955: 51-56; 1964: 123; 1964: 123; 1951: 87). Permite que las cosas sean, esto es, que se digan (Marcel, 1968a: 70). De ahí, la conexión profunda entre la palabra y los actos que envuelven la persona en su totalidad, como sean el *compromiso* (Marcel, 1940: 129)

y el *honor* (Marcel, 1951: 189-190). El lenguaje no es, todavía, solamente el poder de patentar el ser en su verdad. Es además el poder de ocultamiento, sobretudoo bajo la forma inflacionaria que afecta el lenguaje contemporáneo –filosófico y no sólo–, en la que términos como, por ejemplo, *valor* y *persona* son tan utilizados que ocultan el olvido esencial que alcanza a sus referentes (Marcel, 1951: 96; 126-127; 1963b: 41).

Es en la obra *L'homme problématique* que Gabriel Marcel destaca con mayor acuidad y originalidad la esencia intersubjetiva del lenguaje, reconociéndola en su calidad de revelación originaria del Ser. Partiendo de la tesis heideggeriana del lenguaje como *la mansión del Ser* y de la *guardia* ejercida sobre ella por los poetas y pensadores (Heidegger, 1980a: 80-154; 1984b: 11-37), Marcel señala los peligros a los que la santidad original del lenguaje (Marcel, 1955: 51; 1951: 87) está expuesta, tanto a través de su transformación «*en un sistema de signos cuyo valor es puramente instrumental y técnico*» (Marcel, 1955: 51), como por la algebrización pragmática de las palabras o por su uso no regenerado poéticamente (Marcel, 1955: 52). Frente a estos riesgos, Marcel plantea la cuestión «*de saber cual es la relación entre la palabra allí donde ella es pronunciada en su verdad, y su rigor –y el ser propiamente dicho*» (Marcel, 1955: 52). El análisis pasa por dos momentos sucesivos, siendo el primero el que versa sobre la esencia de la designación y el segundo el que nos plantea en el centro del misterio del lenguaje.

En la obra *Le mystère de l'être*, el problema de la designación ya es abordado a propósito de la degradación de las relaciones intersubjetivas hechas por medio de la reducción del Otro a su función (Marcel, 1964: 55-56). Marcel refiere ahí, «*de pasada*», que «*el nombre propio no es simplemente un signo. Está conectado al ente, se torna su propiedad inalienable. Es desde este punto de vista que se debe de encontrar chocante el procedimiento que consiste, por parte de ciertos patrones, en dar siempre el mismo nombre a sus sucesivas sirvientas, para no tener el trabajo de recordar su nombre verdadero. Parece bien que el nombre se sitúa en la intersección del ser y del tener. El señala más que significa el lugar único que cabe al individuo en el conjunto donde tendrá que insertarse y descubrir el tipo de actividad creadora, por limitada que sea, que es la suya*» (Marcel, 1964: 56-57).

Estas consideraciones son un poco más desarrolladas en la obra *L'homme problématique* en el sentido de enseñarse la íntima imbricación del lenguaje y del misterio del amor. La concepción funcional de la designación como una significación convencional de la cosa designada aparece como una interpretación derivada y reductora, exacta pero no verdadera: «*(...) esta interpretación exclusivamente funcional parece, a pesar de todo, dejar escapar lo esencial, precisamente en cuanto éste no es*

funcionalizable» (Marcel, 1955: 52). La designación funcional de un ente elimina como «*residuo no funcionalizable*» aquello que constituye el carácter propio y auténtico de ese ente, esto es, su presencia misteriosa (Marcel, 1955: 52). La desorbitación de la idea de función (Marcel, 1949: 46) alcanza igualmente al lenguaje, el cual tiende a centrarse sobre sí mismo y su funcionamiento autónomo, olvidando el núcleo íntimo de la designación (Marcel, 1955: 53; 1963b: 62-63; Pereira, 1967: 39 y nota 55). Este núcleo íntimo solamente puede ser comprendido en un sentido suprafuncional, es decir, en cuanto la designación de un ente corresponde a un acto de amor: «(...) *elegir un nombre para mi hijo no es de modo alguno solamente, o mismo esencialmente, poner una cierta convención: es verdaderamente el modo de conferirle su identidad, y es como poner un cierto sello sobre el acto mismo de la paternidad*» (Marcel, 1955: 54).

El amor esencial para que se opere la designación es igualmente la sede última del misterio del lenguaje. Esta depende estrechamente de las condiciones –humanas o no– en las que se da su eclosión en la vida de la persona, significando la expresión *humanas o no* el que sean «(...) *penetradas o no de amor*» (Marcel, 1955: 55-56). Las condiciones humanas del surgimiento del lenguaje permiten una doble *incorporación del mundo*, sea como prolongamiento del cuerpo del niño, sea que ésta se considere «(...) *como el cuerpo de un mundo que sería su alma (...)*» (Marcel, 1955: 56).

La intersubjetividad que terminamos de ver como nota esencial del lenguaje es finalmente fundamentada radicalmente en el don divino, según una observación del autor cuando la considera «(...) *como una refracción de la Palabra, es decir, del Verbo*» (Marcel, 1964: 123).

Conclusión

La fundamentación de la Ontología y de la Ética en la intersubjetividad que Gabriel Marcel efectúa en su obra filosófica abre, como hemos podido ver, la vía para una intensificación de la densidad ética, ontológica y metafísica de las relaciones humanas concretas y particulares, que resulta imposible de concebir en el marco de la Metafísica clásica. La persona es la *responsabilidad* encarnada, en actos y obras, de la respuesta que ella da a la llamada trascendente del ser (Marcel, 1940: 139-157; 1963a: 24-34), actos esos que conservan la marca de la dialogicidad e intersubjetividad primordiales. La familia (Marcel, 1963a: 89-124; 1963b: 213ss), la paternidad (Marcel, 1963a: 127-161; 1963b: 214ss), la fidelidad (Marcel, 1963a: 165-176; 1940: 192-225 ; 1949: 77-79 ; 1935), etc., son, en la filosofía de Gabriel Marcel, rescatadas de la reducción metafísica a meros eventos insignificantes y casuales de la materialidad a la que el sujeto está condenado, para ser entendidos en la calidad propia de acontecimientos simbólicos de sentido (noción de Max Mueller,

apud Pereira, 1986: 10-11), en los cuales el ser ve su invocación concretada por la respuesta humana (Marcel, 1963a : 24-34). A través de esas obras concretas, el Hombre niega la desvalorización metafísica y nihilista del mundo para afirmar el advenimiento del sentido del ser y de la persona. En el desierto de sentido contemporáneo, anunciado por Friedrich Nietzsche, el *Nosotros* en el que se corporifica la reflexión filosófica de Gabriel Marcel constituye un terreno donde la esperanza puede brotar (Marcel, 1963a: 9; 37-86; 1968a: 74; 209) y permitir eliminar la amenaza del absurdo que planea sobre el Hombre.

De este pensamiento podemos extraer bases para la definición de líneas de acción ética y educativa, basadas en la relación intersubjetiva, mediante el cual el crecimiento de las personas en su dignidad sea posible y defendible en un mundo de el que esta última parece estar siendo alejada cada vez más. La consideración del Hombre como persona, es decir, como un ser relacional, único, irrepetible, histórico y dotado de dignidad inalienable se presenta como una exigencia ética y política, de importancia señalada cada vez más si miramos al carácter cada vez más actual y pertinente de las críticas del autor a la sociedad y época que en las que le tocó vivir.

Bibliografía

- Bagot, J. P. (1958). *Connaissance et amour. Essai sur la philosophie de Gabriel Marcel*. Paris: Beauchesne et ses fils.
- Barloewen, C. V. (Org.) (2009). *O livro dos saberes*. Lisboa: Edições 70.
- Cusa, N. (1988). *A visão de Deus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dai, X. (2010). Intersubjectivity and interculturality: a conceptual iink. *China Media Research*, 6 (1), 12-19.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1984a). *Acheminement vers la parole*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1984b). La question de la technique. In M. Heidegger, *Essais et conférences* (pp. 9-48). Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1982). Identité et différence. In M. Heidegger, *Questions I* (pp.253-308). Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1980a). Lettre sur l'humanisme. In M. Heidegger, *Questions III* (pp.71-154). Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1980b). *Introduction à la métaphysique*. Paris: Gallimard.

-
- Heidegger, M. (1980c). *L'époque des conceptions du monde*. In M. Heidegger, *Chemins qui ne mènent nulle part* (pp. 99-146). Paris: Gallimard.
- Jaspers, K. (1978). *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Marcel, G. (1976). De la recherche philosophique. In AV, *Entretiens autour de Gabriel Marcel* (pp. 9-52). Neuchâtel: Baconnière.
- Marcel, G. (1968a). *Pour une sagesse tragique et son au-delà*. Paris: Plon.
- Marcel, G. (1968b). *Journal métaphysique*. Paris: Gallimard.
- Marcel, G. (1964). *Le mystère de l'être. II - Foi et réalité*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Marcel, G. (1963a). *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Marcel, G. (1963b). *Le mystère de l'être. I - Réflexion et mystère*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Marcel, G. (1955). *L'homme problématique*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.
- Marcel, G. (1954). *Le déclin de la sagesse*. Paris: Plon.
- Marcel, G. (1951). *Les hommes contre l'humain*. Paris: Fayard.
- Marcel, G. (1949). *Position et approches concrètes du mystère ontologique*. Paris-Louvain: Vrin/ Nauwelaerts.
- Marcel, G. (1940). *Du refus à l'invocation*. Paris: Gallimard.
- Marcel, G. (1935). *Être et avoir. I - Journal métaphysique*. Paris: Ferdinand Aubier.
- Pereira, M. B. (1989). *Modernidade e tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Minerva.
- Pereira, M. B. (1986). Filosofia e crise actual de Sentido. In M. B. Pereira, *et al.*, *Tradição e crise. I* (pp.5-167). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. B. (1967). *Ser e pessoa. Pedro da Fonseca. I – O método da filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Postman, N. (1993). *Tecnopolia. Quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Ramos, F. S. (2010). Ciência e responsabilidade: A condição humana da ciência. Apostilas a dois textos de Miguel Baptista Pereira. In M. A. Ortiz Molina, (Coord.). *Arte y ciencia: creación y responsabilidad. I* (pp.19-44). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
-

- Ramos, F. J. S. (1991). *Introdução à ontologia personalista de Maurice Nédoncelle*. Tese de Mestrado em Filosofia Contemporânea. Coimbra: Universidade, Faculdade de Letras.
- Sartre, J. P. (1982). *L'êtr e le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.

Bibliografia consultada:

- Azeiteiro, F. M. D. (1992). *Gabriel Marcel: da angústia à esperança: fundamentação ontológica*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Letras.
- Adúriz, J. (1949). *Gabriel Marcel: el existencialismo de la esperanza*. México: Espasa-Calpe Mexicana.
- Beato, J. M. C. (2009). *O sentimento ontológico em Gabriel Marcel*. Coimbra: universidade, Faculdade de Letras.
- Davy, M. M. (1963). *Gabriel Marcel. Un filósofo itinerante*. Madrid: Gredos.
- Escola, J. J. J. (1992). *A intersubjectividade em Gabriel Marcel*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Letras.
- Gallagher, K. (1962). *The philosophy of Gabriel Marcel*. New York: Fordham University Press.
- Ganho, M. de L. S. (1996). Mal e intersubjectividade em Gabriel Marcel. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 52 (1-4), p. 393-405.
- Ganho, M. de L. S. (1984). A filosofia concreta de Gabriel Marcel. *Separata de Didaskalia*, 13, 369-386.
- Hernandez, J. G. (2009). Gabriel Marcel (1889-1973). In Internet Encyclopedia of Philosophy. Accedido en 19 de Julio de 2010. Disponible en: <http://www.iep.utm.edu/marcel/>
- Hohemberger, D. (2009). Fenomenologia e metafísica da esperança em Gabriel Marcel. Accedido en 19 de Julio de 2010. Disponible en: <http://www.webartigos.com/articles/30215/1/Fenomenologia-e-Metafisica-da-Esperanca-em-Gabriel-Marcel/pagina1.html#ixzz0u7jXmz51>
- Le Van Ran (1976). *Autruí dans la pensée de Gabriel Marcel*. Fribourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Morujão, A. F. (1989). A intersubjectividade em Gabriel Marcel. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 45 (4), 513-529.
- O'Malley, J. B. (1966). *The fellowship of being: an essay on the concept of person in the philosophy of Gabriel Marcel*. The Hague: Nijhoff.

-
- Pinela, A. A. B. (1997). A fundamentação metafísica da esperança em Gabriel Marcel. *Philosophica*, 10, 162-168.
- Pissarra, M. do E. S. (1988). *Perspectivas antropológicas no pensamento de Gabriel Marcel*. Coimbra: Universidade, Faculdade de Letras.
- Prini, P. (1953). *Gabriel Marcel et la méthodologie de l'invérifiable*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Rainho, A. A. L. (1955). *L'existentialisme de M. Gabriel Marcel*. Lisboa: A.A.L. Rainho.
- Ricoeur, P. (1947). *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie do paradoxe*. Paris: Éditions du Temps Présent.
- Troisfontaines, R. (1935). *De l'existence à l'être: la philosophie de Gabriel Marcel*. Namur: Secrétariat des Publications/ Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de Namur.
- Zilles, U. (1988). *Gabriel Marcel e o existencialismo*. Porto Alegre: Académica/ PUC.

(Notas)

- 1 Entendemos el sentimiento en la línea del pensamiento existencialista –al cual frecuentemente Gabriel Marcel es referido, si bien que él lo rechace–, por ejemplo, en Martin Heidegger o en Emmanuel Levinas, para los cuales él es dotado de una dimensión ontológica y metafísica.
- 2 Se mantiene apenas a nivel religioso (Marcel, 1963: 48).
- 3 La teoría del Tú es igualmente decisiva en el pensamiento de Martin Buber.

Correspondencia

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

sadoramos@gmail.com

II. Marco teórico

II. I. Estamentos educativos y diferencias culturales. Generalidades

C. Karen Villén Molina

Departamento de Protección de Datos
Excelentísima Diputación Provincial de Málaga, España
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

La presencia de menores y jóvenes “extranjeros” en nuestro sistema educativo requiere que se replanteen metodologías y que se instrumenten planes que permitan una verdadera integración social. Para ello es fundamental reconocer que la integración no es solo problema del inmigrante, sino que es un complejo proceso de mutua adaptación entre autóctonos y extranjeros, y por ello requiere de acciones concretas que pasan por un establecimiento paulatino de intervención positiva y convivencia en la Escuela.

Palabras clave

Menores extranjeros, Sistema educativo, Metodologías, Integración social

Abstract

The presence of “foreign” children and adolescents in our classrooms demands that we rethink our methodologies and that we bring to fruition proposals which will permit real social integration. To this end it is essential that we recognise that integration is not only an issue for the immigrant, but that it is a complex process of mutual adaptation among native Spanish students and newcomers, and for this reason concrete measures are required which will involve gradual positive interventions for the promotion of harmonious social relations in schools.

Keywords

Foreign children, Education system, Methodologies, Social integration

Dentro del fenómeno migratorio se está produciendo la presencia cada vez más notoria de niños y jóvenes extranjeros. Su presencia en la sociedad necesita un cambio de enfoque con respecto a sus padres, que normalmente han sido vistos como mano de obra. En cambio, estas segundas generaciones plantean el reto de la plena integración social.

Desde el análisis de la inmigración como un ciclo, nos encontramos en un momento caracterizado por la presencia estable de nuevas poblaciones, étnicamente diferentes.

La presencia de menores y jóvenes “extranjeros” en nuestro sistema educativo requiere que se replanteen metodologías y que se instrumenten planes que permitan una verdadera integración social. Para ello es fundamental reconocer que la integración no es solo problema del inmigrante, sino que es un complejo proceso de mutua adaptación entre autóctonos y extranjeros, y por ello requiere de acciones concretas que pasan por un establecimiento paulatino de intervención positiva y convivencia en la Escuela.

Un aspecto fundamental que debemos considerar al analizar el contexto migratorio en el que se desenvuelven los menores es, obviamente, la Escuela, que como se dice en contextos sociológicos es la metáfora de la sociedad, por lo que todo aquello que se consiga normalizar en los distintos estamentos educativos favorecerá futuras adaptaciones en todos los otros ámbitos. Sin embargo, la inserción social y educativa de los inmigrantes no es responsabilidad exclusiva del profesorado, muy al contrario: si la sociedad de acogida no pone los apoyos y herramientas necesarias a disposición de los inmigrantes, la inserción y la integración social y educativa, o económica incluso, no es posible.

Existen una serie de cuestiones que deben tomarse necesariamente en cuenta al analizar la práctica educativa con menores inmigrantes, entre las que se encuentran:

- La necesidad de mirar más allá del sistema educativo para ofrecer una enseñanza de calidad a todos/as los menores extranjeros/as para poder comprender los éxitos o fracasos de su escolarización. Teniendo en cuenta aspectos tales como el derecho a la identidad o documentación, el respeto a la diversidad cultural y religiosa en la Escuela y fuera de ella, la necesidad de vincular la Escuela con otros recursos profesionales (acceso a prestaciones sociales, asesoría jurídica, etc.).
- Diferentes lecturas de la Ley respecto al derecho a la educación: la legislación nacional reconoce expresamente el derecho a la educación obligatoria y gratuita para todos los menores de edad, pero la discriminación aparece al terminar esta etapa, ya que solo los menores extranjeros que dispongan de

permiso de residencia podrán acceder plenamente a la educación superior (artículo 9.3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero).

- Determinación del nivel educativo al que deben incorporarse los niños/as que provienen de otros sistemas: se detecta en este punto un vacío reglamentario, que en la práctica se resuelve mediante criterios basados en la edad del menor, lo que conduce en ocasiones a un desfase que sitúa a muchos de ellos en situación de desventaja frente a sus compañeros/as.
- Olvido de la necesidad de trabajar con el alumnado autóctono para lograr la plena integración. La integración no es solo problema del inmigrante, este complejo proceso de mutua adaptación entre autóctonos y extranjeros requiere de acciones concretas que pasan por un establecimiento paulatino de intervención positiva y convivencia en la escuela.
- Absentismo escolar. Este problema, que es común a una gran parte de la comunidad educativa en la enseñanza obligatoria, presenta en el caso de menores de origen extranjero una mayor complejidad en cuyo análisis deben tenerse en cuenta factores como el desconocimiento del idioma y cultura, dificultades económicas de las familias, alta movilidad de los recién llegados, precariedad jurídica, etc.

Conocer cómo se trabaja en un contexto de confluencia de varias culturas permite ver que se están generando acciones formativas que no contemplan la especialidad frente a una enseñanza que está cambiando de manera ostensible en los últimos años.

Dotar de información útil para el conocimiento de una nueva realidad debe ser el primer paso para poder incorporar en un currículum actualizado todas las prácticas y experiencias ya realizadas, y con una base teórica suficiente para recoger con el rigor suficiente la cambiante situación que vivimos (objetivo principal de este estudio).

Este proceso de educación deberá llevarse a cabo sólo a través de herramientas en las que la sociedad pueda establecer la correcta comunicación entre las culturas. Establecer un nuevo modelo de enseñanza, conocer las limitaciones y adaptarse a una nueva realidad desde el conocimiento.

La educación intercultural es la herramienta desde la que se puede desarrollar la práctica en la que la sociedad se sirve de la diversidad y la diversidad no encuentra dificultad en su adaptación. El sistema de enseñanza puede y debe ser vehículo en esa comunicación, pero también puede imponer la legitimidad de una determinada cultura y romper los canales en los que se produce.

En España la percepción sobre la educación social y en entornos multiculturales se encuentra tradicionalmente relacionada con procesos de ayuda educativa destinados

a sectores sociales desfavorecidos. El acercamiento al fenómeno migratorio debe abandonar postulados de cooperación y caridad para hacer realidad una enseñanza que cubra las necesidades que requiere una sociedad adaptada a los tiempos y a los sujetos que en ella conviven.

La experiencia en otros países, con mayor tradición en la integración y la incorporación de culturas, nos ofrece un interesante mapa espacio-temporal en el que conocer cómo se ha trabajado la enseñanza en contextos de convergencia de culturas. Escuelas en multiculturalismo, enseñanza experiencial y mediación pueden aportar perspectivas nuevas, a la vez que estimular al conocimiento en profundidad de conceptos dinámicos como el de la cultura.

Podemos entender la Psicología intercultural como un proceso en el que, mediante la interiorización de elementos de una cultura, se pretende la asimilación por parte de individuos externos a ella de pautas útiles para la convivencia en esa sociedad. Asimismo, al dotar de utilidad a la sociedad, dicha asimilación se desarrolla en dos direcciones: los individuos externos a ella y la propia comunidad que compone la sociedad.

El sistema de enseñanza tiene capacidad para ser el instrumento por el que imponer la legitimidad de una determinada cultura. Ello conlleva el riesgo de que el resto de culturas se declaren implícitamente como ilegítimas, inferiores o indignas. Este fue el modo de actuar de la Escuela respecto a otras culturas. Desprender de legitimación a las culturas no propias en cuanto parte de una sociedad cultural previa, ya existente, en la que la diversidad no tiene cabida. La Escuela actuaba en función a un currículum oculto generado por la presión de la comunidad a través de los hábitos y prejuicios de los propios educadores.

En disciplinas como la Educación multicultural es necesario establecer una definición de enfoque del concepto Cultura. Es difícil establecer una definición con carácter unívoco de dicho concepto, pues existen muchos términos relacionados que se emplean igualmente como Cultura. Con objeto de utilizar una definición que pueda ser útil para el desarrollo de esta materia, podemos considerar que la cultura es ese todo complejo que incluye los hábitos y capacidades adquiridos por la persona como miembro de la sociedad y que le permite sentirse parte de ese grupo, en cuanto grupo en el que se desarrollan los aspectos esenciales de su vida. Es este un concepto dinámico de Cultura, en cuanto que ejerce influencia tanto la sociedad sobre el individuo como el grupo de individuos sobre la sociedad.

Lo que para nosotros es la Cultura de una sociedad, pues, no es otra cosa que la organización de la diversidad y resulta difícil establecer del mismo modo cómo

esa organización se articula incluso para miembros de una misma sociedad. Así, la Cultura puede entenderse no como homogeneidad interna, sino como la organización de las diferencias internas.

Es imposible llevar a cabo ningún trabajo desde una concepción absoluta de una Cultura, tanto la propia como la ajena, desde una concepción de la misma como algo inamovible, estable, porque no lo es.

Existen a la vez, en nuestras percepciones de Cultura, en cuanto educadores interculturales, factores subjetivos, ya que a la vez somos miembros de una sociedad concreta, contamos con un bagaje de conocimiento social propio. Con lo cual se hace muy difícil observar otras realidades desde una absoluta neutralidad. Es este un hándicap con el que debemos ser muy cuidadosos.

Es sabido que tanta importancia tiene la educación formal como la informal en cuanto a la consecución de fórmulas interculturales, y aún más la educación familiar. De nada sirve una educación institucional reglada conforme a la interculturalidad que luego no cuida la formación de grupos étnicos y/o monoculturales en los espacios de ocio (digamos los recreos) y el tiempo libre de los menores fuera de las instituciones educativas, lo que acaba dando lugar a conciencia de grupo diferenciado del resto y genera tanto comportamientos xenófobos como marginales agresivos. Y a su vez es imprescindible la educación de las familias, procurando en lo posible la asimilación por parte de las mismas del concepto de interculturalidad, el difícil equilibrio entre conservar las propias convicciones, tradiciones y costumbres, y combinarlas con otras con las que se convive a diario. Un gran papel tendrán en la educación y formación intercultural familiar los medios de comunicación de masas y, en nuestro espacio concreto, las escuelas de padres que se generan en todos los ámbitos educativos obligatorios.

Bibliografía

- Calvo Buezas, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid: Tecnos.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- García Castaño, F. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García, A. & Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Salamanca: Eudema.

Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Correspondencia

C. Karen Villén Molina

Departamento de Protección de Datos

Excelentísima Diputación Provincial de Málaga, España

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

carmeneugeniavillenmolina@yahoo.es

II. II. Estamentos educativos: sus funciones en relación a la interculturalidad

Alicia Roffé Gómez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

Resumen

En este apartado exponemos las funciones de la comunidad educativa referentes a la interculturalidad en los centros de Educación Infantil de segundo ciclo, en Educación Primaria y en los centros públicos de Educación Especial españoles. Esta comunidad educativa está compuesta por el alumnado, el profesorado, los padres/madres, los equipos directivos así como por el Personal de Administración y Servicios y de atención educativa complementaria.

Palabras clave

Funciones educativas, Educación infantil, Educación primaria, Educación especial

Abstract

In this section we examine the functions of the educational community in connection with cultural diversity in the second cycle of Preschool education, in Elementary education, and in state Special education in Spain. This community is made up of students, teachers, parents, administrators, secretarial and administrative personnel, as well as complementary education staff.

Keywords

Educational functions, Preschool education, Elementary education, Special education

Introducción

En los centros mencionados encontramos los estamentos expuestos, que desempeñan las funciones en relación con la interculturalidad que mencionamos a continuación, según el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el *Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial (DRO)*. **También interviene directamente en los centros el Ayuntamiento a través de su representante en el Consejo Escolar. La comunidad educativa se rige por el proyecto educativo del centro y por la programación general anual.**

Los órganos de Gobierno

Existen los siguientes órganos: unipersonales y colegiados.

Órganos colegiados: Consejo escolar y Claustro de Profesorado

- Consejo Escolar

El Consejo Escolar es el encargado de la organización del Centro Escolar. Tendrá las siguientes competencias según el artículo 50 del DRO:

a) Aprobar y evaluar el Plan de Centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro de Profesorado que se establecen en el artículo 66 b) y c) en relación con la planificación y la organización docente.

b) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y la justificación de la cuenta de gestión.

c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por las personas candidatas.

d) Participar en la selección del director o directora del centro en los términos que establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director o directora.

e) Decidir sobre la admisión del alumnado con sujeción a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y disposiciones que la desarrollen.

f) Realizar el seguimiento de los compromisos educativos y de convivencia suscritos en el centro, para garantizar su efectividad y proponer la adopción de medidas e iniciativas

en caso de incumplimiento.

g) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan al presente Reglamento y demás normativa de aplicación. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director o directora correspondan a conductas del alumno o alumna que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o representantes legales del alumnado, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

h) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

i) Reprobar a las personas que causen daños, injurias u ofensas al profesorado. En todo caso, la resolución de reprobación se emitirá tras la instrucción de un expediente, previa audiencia al interesado.

j) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 25.

k) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

l) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

m) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

n) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Consejería competente en materia de educación.

- Comisiones del Consejo Escolar

De acuerdo con el artículo 64 del DRO:

1. En el seno del Consejo Escolar se constituirá una comisión permanente integrada por el director o directora, el jefe o jefa de estudios, un maestro o maestra y un padre, madre o representante legal del alumnado, elegidos por los representantes de cada uno de los sectores en dicho órgano.

2. La comisión permanente llevará a cabo todas las actuaciones que le encomiende el

Consejo Escolar e informará al mismo del trabajo desarrollado.

3. Asimismo, el Consejo Escolar constituirá una comisión de convivencia integrada por el director o directora, que ejercerá la presidencia, el jefe o jefa de estudios, dos maestros o maestras y cuatro padres, madres o representantes legales del alumnado elegidos por los representantes de cada uno de los sectores en el Consejo Escolar. En los centros de tres, cuatro y cinco unidades la comisión de convivencia estará formada por el director o directora del centro, un maestro o maestra y dos padres, madres o representantes legales del alumnado. Si el centro tiene una o dos unidades, la comisión de convivencia la integrará el director o directora y un padre, madre o representante legal del alumnado.

Si en el Consejo Escolar hay un miembro designado por la asociación de madres y padres del alumnado con mayor número de personas asociadas, éste será uno de los representantes de los padres y madres en la comisión de convivencia.

4. La comisión de convivencia tendrá las siguientes funciones:

a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.

b) Adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro.

c) Desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas.

d) Mediar en los conflictos planteados.

e) Conocer y valorar el cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas disciplinarias en los términos que hayan sido impuestas.

f) Proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro.

g) Dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas.

h) Realizar el seguimiento de los compromisos de convivencia suscritos en el centro.

i) Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas a las normas de convivencia en el centro.

- Claustro de profesorado

El Claustro de Profesorado coordina, planifica y decide sobre todos los aspectos educativos del centro. Esta responsabilidad no se encontraba determinada en el ROC de 1997. Además, el Consejo Escolar, cuando apruebe el Plan de Centro, no podrá modificar lo que, sobre estos puntos, haya aprobado previamente el Claustro.

El Claustro de Profesorado tendrá las siguientes competencias de acuerdo con el artículo 66 del DRO:

a) *Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración del Plan de Centro.*

b) *Aprobar y evaluar los aspectos educativos del Plan de Centro, a que se refiere el artículo 20.3.*

c) *Aprobar las programaciones didácticas y las propuestas pedagógicas.*

d) *Fijar criterios referentes a la orientación y tutoría del alumnado.*

e) *Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación, de la innovación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro.*

f) *Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director o directora en los términos establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y demás normativa de aplicación.*

g) *Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por las personas candidatas.*

h) *Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.*

i) *Informar el reglamento de organización y funcionamiento del centro.*

j) *Informar la memoria de autoevaluación a que se refiere el artículo 26.*

k) *Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar para que éstas se atengan a la normativa vigente.*

l) *Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.*

m) *Cualesquiera otras que le sean atribuidas por el reglamento de organización y funcionamiento del centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

Órganos unipersonales: Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría

- Equipo directivo

En el artículo 68 del DRO, se citan las funciones del equipo directivo, que está compuesto por la dirección, la jefatura de estudios y la secretaría:

- a) *Velar por el buen funcionamiento del centro.*
- b) *Establecer el horario que corresponde a cada área y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente.*
- c) *Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesorado, así como velar por el cumplimiento de las decisiones de los órganos de coordinación docente, en el ámbito de sus respectivas competencias.*
- d) *Elaborar el Plan de Centro y la memoria de autoevaluación, de conformidad con lo establecido en los artículos 20.2 y 3 y 26.5.*
- e) *Impulsar la actuación coordinada del centro con el resto de centros docentes de su zona educativa, especialmente con el instituto de educación secundaria al que esté adscrito.*
- f) *Favorecer la participación del centro en redes de centros que promuevan planes y proyectos educativos para la mejora permanente de la enseñanza.*
- g) *Colaborar con la Consejería competente en materia de educación en aquellos órganos de participación que, a tales efectos, se establezcan.*
- h) *Cumplimentar la documentación solicitada por los órganos y entidades dependientes de la Consejería competente en materia de educación.*
- i) *Cualesquiera otras que le sean atribuidas por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

- Dirección

El artículo 70 del DRO indica que la dirección de los centros estudiados ejercerá las siguientes competencias:

- a) *Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.*

b) *Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar.*

c) *Ejercer la dirección pedagógica, facilitar un clima de colaboración entre el profesorado, designar el profesorado responsable de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad, promover la innovación educativa e impulsar y realizar el seguimiento de los planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.*

d) *Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.*

e) *Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.*

f) *Ejercer la potestad disciplinaria de acuerdo con lo establecido en el artículo 71.*

g) *Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente y del proyecto educativo del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar.*

h) *Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en conocimientos y valores.*

i) *Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.*

j) *Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones del Consejo Escolar y del Claustro de Profesorado y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.*

k) *Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos, todo ello de conformidad con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación.*

l) *Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, así como de los centros privados que, en su caso, se adscriban a él, de acuerdo con lo que establezca la Consejería competente en materia de educación.*

m) *Proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

n) *Proponer a la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería*

competente en materia de educación el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar.

ñ) Establecer el horario de dedicación de los miembros del equipo directivo a la realización de sus funciones, de conformidad con el número total de horas que, a tales efectos, se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

o) Proponer a la persona titular de la Delegación Provincial de la Consejería competente en materia de educación el nombramiento y cese de las personas coordinadoras de ciclo, oído el Claustro de Profesorado.

p) Nombrar y cesar a los tutores y tutoras de grupo, a propuesta de la jefatura de estudios.

q) Decidir en lo que se refiere a las sustituciones del profesorado que se pudieran producir, por enfermedad, ausencia u otra causa de acuerdo con lo que a tales efectos se determine por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación y respetando, en todo caso, los criterios establecidos normativamente para la provisión de puestos de trabajo docentes.

r) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

2. Las personas que ejerzan la dirección de los centros adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar, así como cuando haya indicios de que cualquier alumno o alumna vive en un entorno familiar o relacional en el que se esté produciendo una situación de violencia de género.

- Jefatura de estudios

En el artículo 73 del DRO se citan sus competencias, que aquí exponemos:

a) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico y controlar la asistencia al trabajo del mismo.

b) Sustituir al director o directora en caso de vacante, ausencia o enfermedad.

c) Ejercer, por delegación de la dirección, la presidencia de las sesiones del equipo técnico de coordinación pedagógica.

d) Proponer a la dirección del centro el nombramiento y cese de los tutores y tutoras de grupo.

e) *Coordinar las actividades de carácter académico y de orientación, incluidas las derivadas de la coordinación con los institutos de educación secundaria a los que se encuentre adscrito el centro.*

f) *Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario general del centro, así como el horario lectivo del alumnado y el individual de cada maestro y maestra, de acuerdo con los criterios incluidos en el proyecto educativo, así como velar por su estricto cumplimiento.*

g) *Elaborar el plan de reuniones de los órganos de coordinación docente.*

h) *Elaborar la planificación general de las sesiones de evaluación.*

i) *Coordinar las actividades de los coordinadores de ciclo.*

j) *Garantizar el cumplimiento de las programaciones didácticas.*

k) *Organizar los actos académicos.*

l) *Organizar la atención y el cuidado del alumnado en los periodos de recreo y en las actividades no lectivas.*

m) *Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el Plan de Centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación*

- Secretaría

En el artículo 74 del DRO se citan sus funciones:

a) *Ordenar el régimen administrativo del centro, de conformidad con las directrices de la dirección.*

b) *Ejercer la secretaría de los órganos colegiados de gobierno del centro, establecer el plan de reuniones de dichos órganos, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos, todo ello con el visto bueno de la dirección.*

c) *Custodiar los libros oficiales y archivos del centro.*

d) *Expedir, con el visto bueno de la dirección, las certificaciones que soliciten las autoridades y las personas interesadas.*

e) *Realizar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.*

f) *Adquirir el material y el equipamiento del centro, custodiar y gestionar la utilización del mismo y velar por su mantenimiento en todos los aspectos, de acuerdo con la normativa vigente y las indicaciones de la dirección, sin perjuicio de las facultades que en materia de contratación corresponden a la persona titular de la dirección, de conformidad con lo*

recogido en el artículo 70.1k)

g) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria adscrito al centro y controlar la asistencia al trabajo del mismo.

h) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, así como velar por su estricto cumplimiento.

i) Elaborar el anteproyecto de presupuesto de ingresos y gastos del centro.

j) Ordenar el régimen económico del centro, de conformidad con las instrucciones de la dirección, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante la Consejería competente en materia de educación y los órganos a los que se refiere el artículo 25.4.

k) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el Plan de Centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

Órganos de coordinación docente

Existirán los siguientes órganos de coordinación docente según el artículo 78 del DRO:

- a) Equipos docentes*
- b) Equipos de ciclo.*
- c) Equipo de orientación.*
- d) Equipo técnico de coordinación pedagógica.*
- e) Tutorías.*

Equipos docentes

Conforme se recoge en el art. 79 del DRO:

1. Los equipos docentes estarán constituidos por todos los maestros y maestras que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos y alumnas. Serán coordinados por el correspondiente tutor o tutora.

2. Los equipos docentes tendrán las siguientes funciones:

a) Llevar a cabo el seguimiento global del alumnado del grupo, estableciendo las medidas necesarias para mejorar su aprendizaje, de acuerdo con el proyecto educativo

del centro.

b) Realizar de manera colegiada la evaluación del alumnado, de acuerdo con la normativa vigente y con el proyecto educativo del centro y adoptar las decisiones que correspondan en materia de promoción.

c) Garantizar que cada maestro y maestra proporcione al alumnado información relativa a la programación del área que imparte, con especial referencia a los objetivos, los mínimos exigibles y los criterios de evaluación.

d) Establecer actuaciones para mejorar el clima de convivencia del grupo.

e) Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo, estableciendo medidas para resolverlos y sin perjuicio de las competencias que correspondan a otros órganos en materia de prevención y resolución de conflictos.

f) Conocer y participar en la elaboración de la información que, en su caso, se proporcione a los padres, madres o representantes legales de cada uno de los alumnos o alumnas del grupo.

g) Proponer y elaborar las adaptaciones curriculares no significativas bajo la coordinación del profesor o profesora tutor y con el asesoramiento del equipo de orientación a que se refiere el artículo 86.

h) Atender a los padres, madres o representantes legales del alumnado del grupo de acuerdo con lo que se establezca en el plan de orientación y acción tutorial del centro y en la normativa vigente.

i) Cuantas otras se determinen en el plan de orientación y acción tutorial del centro.

3. Los equipos docentes trabajarán para prevenir los problemas de aprendizaje que pudieran presentarse y compartirán toda la información que sea necesaria para trabajar de manera coordinada en el cumplimiento de sus funciones.

4. La jefatura de estudios incluirá en el horario general del centro la planificación de las reuniones de los equipos docentes.

- Equipos de ciclo

Según el artículo 80 del DRO:

1. Cada equipo de ciclo estará integrado por los maestros y maestras que impartan docencia en él. Los maestros y maestras que impartan docencia en diferentes ciclos serán adscritos a uno de éstos por el director o directora del centro, garantizándose, no obstante, la coordinación de este profesorado con los otros equipos con los que esté relacionado, en

razón de las enseñanzas que imparte.

Son competencias de los equipos de ciclo de acuerdo con el artículo 81 del DRO:

a) Colaborar con el equipo directivo en la elaboración de los aspectos docentes del proyecto educativo.

b) Elaborar las programaciones didácticas o, en su caso, las propuestas pedagógicas correspondientes al mismo, de acuerdo con el proyecto educativo.

c) Velar para que en las programaciones didácticas de todas las áreas se incluyan medidas para estimular el interés y el hábito de la lectura y la mejora de la expresión oral y escrita del alumnado.

e) Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el proyecto educativo.

f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del centro o por Orden de la Consejería competente en materia de educación.

d) Realizar el seguimiento del grado de cumplimiento de la programación didáctica y proponer las medidas de mejora que se deriven del mismo.

e) Colaborar en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen para el alumnado del ciclo.

f) Promover, organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares, de conformidad con lo establecido en la normativa vigente.

g) Mantener actualizada la metodología didáctica, especialmente aquella que favorezca el desarrollo de las capacidades en el alumnado de educación infantil y de las competencias básicas en el alumnado de educación primaria.

h) Evaluar la práctica docente y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

i) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

- Coordinadores o coordinadoras de ciclo

Conforme al artículo 83 del DRO, sus competencias son:

a) Coordinar y dirigir las actividades de los equipos de ciclo, así como velar por su cumplimiento.

b) Convocar y presidir las reuniones de los equipos de ciclo y levantar acta de las mismas.

c) Representar al equipo de ciclo en el equipo técnico de coordinación pedagógica.

d) Coordinar y dirigir la acción de los tutores y tutoras conforme al plan de orientación y acción tutorial.

e) Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el proyecto educativo.

f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del centro o por Orden de la Consejería competente en materia de educación.

- Equipo de orientación

Los orientadores u orientadoras tendrán las siguientes funciones conforme al art. 86.5. del DRO:

a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente.

b) Asesorar al profesorado en el proceso de evaluación continua del alumnado.

c) Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.

d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de las medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.

e) Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

f) Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles los recursos didácticos o educativos necesarios y, excepcionalmente, interviniendo directamente con el alumnado, ya sea en grupos o de forma individual, todo ello de acuerdo con lo que se recoja en dicho plan.

g) Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo.

h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

- Equipo técnico de coordinación pedagógica

Tendrá las siguientes competencias de acuerdo con el art. 88 del DRO:

a) *Establecer las directrices generales para la elaboración de los aspectos educativos del Plan de Centro y sus modificaciones.*

b) *Fijar las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo.*

c) *Asesorar al equipo directivo en la elaboración del Plan de Centro.*

d) *Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas.*

e) *Asesorar a los equipos de ciclo y al Claustro de Profesorado sobre el aprendizaje y la evaluación en competencias y velar porque las programaciones de las áreas contribuyan al desarrollo de las competencias básicas.*

f) *Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado.*

g) *Establecer criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de convivencia.*

h) *Velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los aspectos educativos del Plan de Centro.*

i) *Realizar el diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado como consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones internas o externas que se realicen.*

j) *Proponer al equipo directivo las actividades formativas que constituirán, cada curso escolar, el plan de formación del profesorado, para su inclusión en el proyecto educativo.*

k) *Elaborar, en colaboración con el correspondiente centro del profesorado, los proyectos de formación en centros.*

l) *Coordinar la realización de las actividades de perfeccionamiento del profesorado.*

m) *Colaborar con el centro del profesorado que corresponda en cualquier otro aspecto relativo a la oferta de actividades formativas e informar al Claustro de Profesorado de las mismas.*

n) *Investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes y trasladarlas a los equipos de ciclo y de orientación para su conocimiento y aplicación.*

ñ) *Informar a los maestros y maestras sobre líneas de investigación didáctica innovadoras que se estén llevando a cabo con respecto al currículo.*

o) *Establecer indicadores de calidad que permitan valorar la eficacia de las actividades*

desarrolladas por el centro y realizar su seguimiento.

p) *Elevar al Claustro de Profesorado el plan para evaluar los aspectos educativos del Plan de Centro, la evolución del aprendizaje y el proceso de enseñanza.*

q) *Colaborar con la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa en la aplicación y el seguimiento de las pruebas de evaluación de diagnóstico y con aquellas otras actuaciones relacionadas con la evaluación que se lleven a cabo en el centro.*

r) *Proponer, al equipo directivo y al Claustro de Profesorado, planes de mejora como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo en el centro.*

s) *Cualesquiera otras que le sean atribuidas por el proyecto educativo del centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

- Tutoría

En el art. 90 del DRO se indica que:

1. *En educación infantil y en los centros públicos específicos de educación especial, los tutores y tutoras mantendrán una relación permanente con las familias del alumnado, facilitando situaciones y cauces de comunicación y colaboración y promoverán la presencia y participación en la vida de los centros. Para favorecer una educación integral, los tutores y tutoras aportarán a las familias información relevante sobre la evolución de sus hijos e hijas que sirva de base para llevar a la práctica, cada uno en su contexto, modelos compartidos de intervención educativa.*

2. *En educación primaria los tutores y tutoras ejercerán las siguientes funciones:*

a) *Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.*

b) *Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales y académicas.*

c) *Coordinar la intervención educativa de todos los maestros y maestras que componen el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.*

d) *Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.*

e) *Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.*

f) *Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.*

g) *Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación y promoción del alumnado, de conformidad con la normativa que resulte de aplicación.*

h) *Cumplimentar la documentación personal y académica del alumnado a su cargo.*

i) *Recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas áreas que conforman el currículo.*

j) *Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.*

k) *Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado. Dicha cooperación incluirá la atención a la tutoría electrónica a través de la cual los padres, madres o representantes legales del alumnado menor de edad podrán intercambiar información relativa a la evolución escolar de sus hijos e hijas con el profesorado que tenga asignada la tutoría de los mismos de conformidad con lo que a tales efectos se establezca por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

l) *Mantener una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 10. A tales efectos, el horario dedicado a las entrevistas con los padres, madres o representantes legales del alumnado se fijará de forma que se posibilite la asistencia de los mismos y, en todo caso, en sesión de tarde.*

m) *Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.*

n) *Colaborar, en la forma que se determine en el reglamento de organización y funcionamiento, en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto.*

ñ) *Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el plan de orientación y acción tutorial del centro o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

- El personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria: Derechos, obligaciones y protección de derechos

De acuerdo con el artículo 13 del DRO sus derechos y obligaciones son:

1. *El personal de administración y servicios y de atención educativa y complementaria de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación*

especial tendrá los derechos y obligaciones establecidos en la legislación del personal funcionario o laboral que le resulte de aplicación.

2. Asimismo, tendrá derecho a participar en el Consejo Escolar en calidad de representante del personal de administración y servicios o, en su caso, del personal de atención educativa complementaria, de acuerdo con las disposiciones vigentes, y a elegir a sus representantes en este órgano colegiado.

En el art. 14 del DRO se trata la protección de sus derechos:

1. Se promoverán acciones que favorezcan la justa valoración social del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial.

2. Asimismo, se proporcionará a este personal asistencia jurídica y psicológica gratuita por hechos que se deriven de su ejercicio profesional en los términos recogidos en el artículo 9.5.

Servicios de apoyo exterior

- Dirección provincial, Inspección educativa y Unidad de programas
Brindan atención sobre medidas educativas, organizativas y legislativas.

En la disposición adicional quinta del DRO se dice:

La inspección educativa velará por el cumplimiento de lo establecido en el presente Decreto de acuerdo con sus cometidos competenciales y en el ejercicio de sus funciones y atribuciones.

- Otras Instituciones: Ayuntamiento

Proporciona atención psicológica y asistencial para el alumnado y sus familias a través de su representante en el Consejo Escolar.

Coordinación académica entre los centros de Educación Infantil y los de Educación Primaria

En la disposición adicional segunda del DRO se nos informa que:

1. La Consejería competente en materia de educación coordinará los centros de educación infantil y los de educación primaria a los que estén adscritos, con objeto de

garantizar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y facilitar la continuidad de su proceso educativo y, en su caso, de las medidas específicas encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional que se vinieran aplicando. A tales efectos, al finalizar la etapa de educación infantil, los tutores y tutoras elaborarán un informe individualizado sobre las capacidades desarrolladas por cada niño o niña y, en su caso, de las medidas específicas aplicadas.

2. Las jefaturas de estudios de los centros a que se refiere el apartado anterior dispondrán las actuaciones a realizar en este ámbito las cuales, una vez acordadas, se recogerán en los respectivos proyectos educativos.

Organización pedagógica

- El profesorado

El artículo 7 del DRO indica:

1. Las funciones y deberes de los maestros y maestras son, entre otros, las siguientes:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas que tengan encomendadas.*
 - b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.*
 - c) La tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
 - d) La orientación educativa en colaboración con los equipos de orientación educativa.*
 - e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.*
 - f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.*
 - g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática.*
 - h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.*
 - i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.*
-

j) *La participación en la actividad general del centro.*

k) *La participación en las actividades formativas programadas por los centros como consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones internas o externas que se realicen.*

l) *La participación en los planes de evaluación que determine la Consejería competente en materia de educación o los propios centros.*

m) *La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.*

n) *El conocimiento y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta habitual de trabajo en el aula.*

2. *El profesorado realizará estas funciones incorporando los principios de colaboración, de trabajo en equipo y de coordinación entre el personal docente y el de atención educativa complementaria.*

El artículo 8 del DRO establece que, en el desempeño de su actividad docente, el profesorado tiene derecho:

a) *Al reconocimiento de su autoridad magistral y académica.*

b) *A emplear los métodos de enseñanza y aprendizaje que considere más adecuados al nivel de desarrollo, aptitudes y capacidades del alumnado, de conformidad con lo establecido en el proyecto educativo del centro.*

c) *A intervenir y participar en el funcionamiento, la organización y gestión del centro a través de los cauces establecidos para ello.*

d) *A recibir la colaboración activa de las familias, a que éstas asuman sus responsabilidades en el proceso de educación y aprendizaje de sus hijos e hijas y a que apoyen su autoridad.*

e) *A recibir el apoyo permanente, el reconocimiento profesional y el fomento de su motivación de la Administración educativa.*

f) *A recibir el respeto, la consideración y la valoración social de la familia, la comunidad educativa y la sociedad, compartiendo entre todos la responsabilidad en el proceso educativo del alumnado.*

g) *Al respeto del alumnado y a que estos asuman su responsabilidad de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo, en su propia formación, en la convivencia, en la vida escolar y en la vida en sociedad.*

h) *A elegir a sus representantes en el Consejo Escolar y a postularse como*

representante.

i) *A participar en el Consejo Escolar en calidad de representantes del profesorado de acuerdo con las disposiciones vigentes.*

j) *A la formación permanente para el ejercicio profesional.*

k) *A la movilidad interterritorial en las condiciones que se establezcan.*

l) *A ejercer los cargos y las funciones directivas y de coordinación docente en los centros para los que fuesen designados en los términos establecidos legalmente.*

m) *A la acreditación de los méritos que se determinen a efectos de su promoción profesional, entre los que se considerarán, al menos, los siguientes: la participación en proyectos de experimentación, investigación e innovación educativa, sometidas a su correspondiente evaluación; la impartición de la docencia de su materia en una lengua extranjera; el ejercicio de la función directiva; la acción tutorial; la implicación en la mejora de la enseñanza y del rendimiento del alumnado, y la dirección de la fase de prácticas del profesorado de nuevo ingreso.*

El artículo 9 del DRO se refiere a la Protección de los derechos del profesorado en estos términos:

1. *La Consejería competente en materia de educación prestará una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en las que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.*

2. *La Administración educativa otorgará al profesorado de los centros a los que se refiere el presente Reglamento presunción de veracidad dentro del ámbito docente y sólo ante la propia Administración educativa en el ejercicio de las funciones propias de sus cargos o con ocasión de ellas, respecto de los hechos que hayan sido reflejados por el profesorado en los correspondientes partes de incidencias u otros documentos docentes.*

3. *Las personas que causen daños, injurias u ofensas al personal docente podrán ser objeto de reprobación ante el Consejo Escolar del centro, sin perjuicio de otras actuaciones que pudieran corresponder en los ámbitos administrativo o judicial.*

4. *La Consejería competente en materia de educación promoverá ante la Fiscalía la calificación como atentado de las agresiones, intimidaciones graves o resistencia activa grave que se produzcan contra el profesorado de los centros a los que se refiere el presente Reglamento, cuando se hallen desempeñando las funciones de sus cargos o con ocasión de ellas.*

5. *La Consejería competente en materia de educación proporcionará asistencia psicológica y jurídica gratuita al personal docente que preste servicios en los centros a los*

que se refiere el presente Reglamento, siempre que se trate de actos u omisiones producidos en el ejercicio de sus funciones en el ámbito de su actividad docente, en el cumplimiento del ordenamiento jurídico o de las órdenes de sus superiores. La asistencia jurídica se prestará, previo informe del Gabinete Jurídico de la Junta de Andalucía, de acuerdo con los siguientes criterios:

a) La asistencia jurídica consistirá en la representación y defensa en juicio, cualesquiera que sean el órgano y el orden de la jurisdicción ante los que se diriman.

b) La asistencia jurídica se proporcionará tanto en los procedimientos judiciales iniciados frente al personal docente, como en aquellos otros que éste inicie en defensa de sus derechos frente a actos que atenten contra su integridad física o provoquen daños en sus bienes.

- Alumnado

Conforme indica el artículo 2 del DRO, son deberes del alumnado:

a) El estudio, que se concreta en:

1º La obligación de asistir regularmente a clase con puntualidad.

2º Participar activa y diligentemente en las actividades orientadas al desarrollo del currículo, siguiendo las directrices del profesorado.

3º El respeto a los horarios de las actividades programadas por el centro.

4º El respeto al ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros y compañeras.

5º La obligación de realizar las actividades escolares para consolidar su aprendizaje que le sean asignadas por el profesorado.

b) Respetar la autoridad y las orientaciones del profesorado.

c) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres.

d) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente y contribuir al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades.

e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro.

f) Participar en los órganos del centro que correspondan, así como en las actividades que este determine.

g) Utilizar adecuadamente las instalaciones y el material didáctico, contribuyendo a su conservación y mantenimiento.

h) Participar en la vida del centro.

i) Conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, con el fin de formarse en los valores y principios recogidos en ellos.

De acuerdo con el artículo 3 del DRO el alumnado tiene derecho:

a) A recibir una educación de calidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades.

b) Al estudio.

c) A la orientación educativa y profesional.

d) A la evaluación y el reconocimiento objetivos de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar. A estos efectos, tendrá derecho a ser informado, de los criterios de evaluación que serán aplicados.

e) A la formación integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual.

f) Al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa y al uso seguro de internet en los centros docentes.

g) A la educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como a la adquisición de hábitos de vida saludable, la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad.

h) Al respeto a su libertad de conciencia y a sus convicciones religiosas y morales, así como a su identidad, intimidad, integridad y dignidad personales.

i) A la igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación.

j) A la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo, en los términos previstos en el artículo 7.2 i) de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

k) A la libertad de expresión y de asociación, así como de reunión en los términos establecidos en el artículo 8 de la Ley Orgánica 8/ 1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

l) A la protección contra toda agresión física o moral.

m) A la participación en el funcionamiento y en la vida del centro y en los órganos que

correspondan, y la utilización de las instalaciones del mismo.

n) A conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

ñ) A ser informado de sus derechos y deberes, así como de las normas de convivencia establecidas en el centro, de forma adecuada a su edad.

En el artículo 4 del DRO se trata el *ejercicio efectivo de determinados derechos:*

1. Para favorecer el ejercicio de la libertad de expresión del alumnado, la jefatura de estudios favorecerá la organización y celebración de debates u otras actividades análogas adecuadas a su edad, en las que éste podrá participar.

2. Asimismo, en las normas de convivencia se establecerá la forma, los espacios y lugares donde se podrán fijar escritos del alumnado en los que ejercite su libertad de expresión.

El artículo 5 del DRO contiene los cauces de participación del alumnado:

Constituyen un deber y un derecho del alumnado de educación primaria la participación en el funcionamiento y en la vida del centro a través de los delegados y delegadas de grupo.

- Delegados y delegadas de clase

El artículo 6 del DRO señala:

1. El alumnado de cada clase de educación primaria elegirá, por sufragio directo y secreto, por mayoría simple, durante el primer mes del curso escolar, un delegado o delegada de clase, así como un subdelegado o subdelegada, que sustituirá a la persona que ejerce la delegación en caso de vacante, ausencia o enfermedad, de acuerdo con el procedimiento que establezca el reglamento de organización y funcionamiento del centro.

2. Los delegados y delegadas colaborarán con el profesorado en los asuntos que afecten al funcionamiento de la clase y, en su caso, trasladarán al tutor o tutora las sugerencias y reclamaciones del grupo al que representan.

3. El reglamento de organización y funcionamiento del centro podrá recoger otras funciones de los delegados y delegadas de clase.

- Familias

El artículo 10 del DRO establece que las familias tienen derecho a:

- a) *Recibir el respeto y la consideración de todo el personal del centro.*
- b) *Participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje de éstos.*
- c) *Ser informadas de forma periódica sobre la evolución escolar de sus hijos e hijas.*
- d) *Ser oídas en las decisiones que afecten a la evolución escolar de sus hijos e hijas.*
- e) *Ser informadas de los criterios de evaluación que serán aplicados a sus hijos e hijas.*
- f) *Ser informadas puntualmente de las faltas de asistencia de sus hijos e hijas al centro.*
- g) *Suscribir con el centro docente un compromiso educativo para procurar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.*
- h) *Conocer el Plan de Centro.*
- i) *Ser informadas de las normas de convivencia establecidas en el centro.*
- j) *Recibir notificación puntual de las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia realizadas por sus hijos e hijas.*
- k) *Suscribir con el centro docente un compromiso de convivencia, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno o alumna que presente problemas de conducta o de aceptación de las normas escolares, y de colaborar en la aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como extraescolar, para superar esta situación.*
- l) *Recibir información de las actividades y régimen de funcionamiento del centro, así como de las evaluaciones de las que haya podido ser objeto.*
- m) *Recibir información sobre los libros de texto y los materiales didácticos adoptados en el centro.*
- n) *Participar en la vida del centro y en el Consejo Escolar.*
- ñ) *Utilizar las instalaciones del centro en los términos que establezca el Consejo Escolar.*

- Colaboración de las familias

El artículo 11 del DRO añade:

1. Los padres y las madres o representantes legales, como principales responsables que son de la educación de sus hijos e hijas o pupilos, tienen la obligación de colaborar con los centros docentes y con los maestros y maestras.

2. Esta colaboración de las familias se concreta en:

a) Estimular a sus hijos e hijas en la realización de las actividades escolares para la consolidación de su aprendizaje que les hayan sido asignadas por el profesorado.

b) Respetar la autoridad y orientaciones del profesorado.

c) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro.

d) Procurar que sus hijos e hijas conserven y mantengan en buen estado los libros de texto y el material didáctico cedido por los centros.

e) Cumplirán con las obligaciones contraídas en los compromisos educativos y de convivencia que hubieran suscrito con el centro.

- Asociaciones de madres y padres del alumnado

El art. 12 del DRO establece:

1. Las madres, padres y representantes legales del alumnado matriculado en los centros a los que se refiere el presente Reglamento podrán asociarse de acuerdo con la normativa vigente.

2. Las asociaciones de madres y padres del alumnado tendrán las finalidades que se establezcan en sus propios estatutos, entre las que se considerarán, al menos, las siguientes:

a) Asistir a los padres, madres o representantes legales del alumnado en todo aquello que concierna a la educación de sus hijos e hijas o menores bajo su guarda o tutela.

b) Colaborar en las actividades educativas del centro.

c) Promover la participación de los padres, madres o representantes legales del alumnado en la gestión del centro.

3. Las asociaciones de madres y padres del alumnado tendrán derecho a ser informadas de las actividades y régimen de funcionamiento del centro, de las evaluaciones de las que haya podido ser objeto, así como del Plan de Centro establecido por el mismo.

4. Las asociaciones de madres y padres del alumnado se inscribirán en el Censo de

Entidades Colaboradoras de la Enseñanza, a que se refiere el Decreto 71/2009, de 31 de marzo, por el que se regula el Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza.

5. Se facilitará la colaboración de las asociaciones de madres y padres del alumnado con los equipos directivos de los centros, y la realización de acciones formativas en las que participen las familias y el profesorado.

Participación de la comunidad educativa en los colegios que imparten los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria

La Disposición transitoria cuarta del DRO señala que:

El profesorado, el alumnado y los padres y madres o representantes legales del alumnado de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria se integrarán en la vida y las actividades del colegio de educación primaria y formarán parte, según corresponda, de todos sus órganos de gobierno y de coordinación docente, y asumirán todos los derechos y obligaciones que, como miembros de dicha comunidad educativa, les son aplicables.

Normas de convivencia y órganos sancionadores

Son conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro según el artículo 36 del DRO:

- a) La agresión física contra cualquier miembro de la comunidad educativa.*
- b) Las injurias y ofensas contra cualquier miembro de la comunidad educativa.*
- c) El acoso escolar, entendido como el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna, producido por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.*
- d) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.*
- e) Las vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen una componente sexual, racial, religiosa, xenófoba u homófoba, o se realizan contra alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales.*
- f) Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa.*
- g) La suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.*

h) Las actuaciones que causen graves daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa, así como la sustracción de las mismas.

i) La reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro a las que se refiere el artículo 33.

j) Cualquier acto dirigido directamente a impedir el normal desarrollo de las actividades del centro.

k) El incumplimiento de las correcciones impuestas, salvo que la comisión de convivencia considere que este incumplimiento sea debido a causas justificadas.

2. Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro prescribirán a los sesenta días naturales contados a partir de la fecha de su comisión, excluyendo los periodos vacacionales establecidos en el correspondiente calendario escolar de la provincia.

- Medidas disciplinarias por las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia

De acuerdo con el artículo 37 del DRO:

1. Por las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia recogidas en el artículo 36, podrán imponerse las siguientes medidas disciplinarias:

a) Realización de tareas fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos del mismo, sin perjuicio del deber de asumir el importe de otras reparaciones que hubieran de efectuarse por los hechos objeto de corrección y de la responsabilidad civil de sus padres, madres o representantes legales en los términos previstos por las leyes.

b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares del centro por un período máximo de un mes.

c) Cambio de grupo.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a tres días lectivos e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

e) Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un periodo superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno

o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

f) Cambio de centro docente.

2. Las actividades formativas que se establecen en las letras d) y e) del apartado anterior podrán ser realizadas en el aula de convivencia, de acuerdo con lo que el centro disponga en su plan de convivencia.

3. Cuando se imponga la medida disciplinaria prevista en la letra e) del apartado 1, el director o directora podrá levantar la suspensión de su derecho de asistencia al centro antes del agotamiento del plazo previsto en la corrección, previa constatación de que se ha producido un cambio positivo en la actitud del alumno o alumna.

- Órgano competente para imponer las medidas disciplinarias de las conductas gravemente perjudiciales para las normas de convivencia

Según el artículo 38 del DRO:

Será competencia del director o directora del centro la imposición de las medidas disciplinarias previstas en el artículo 37, de lo que dará traslado a la comisión de convivencia.

Conclusión

Según el informe de propuestas de modificaciones del Borrador de Decreto (2010) de ROC, los derechos del alumnado quedan más protegidos que antes:

a) Los Reglamentos proponen una organización más acorde a los objetivos del sistema educativo.

b) Con estas propuestas los centros ganan autonomía y flexibilidad, el profesorado gana consideración y protección de sus derechos, las familias ganan peso en el seguimiento de la educación de sus hijos e hijas y el alumnado es el beneficiario final de todas las mejoras.

c) Se propone avanzar en autonomía y en el trabajo en equipo del profesorado, dando margen de decisión a los propios centros en aspectos que ahora vienen regulados por igual para todos los centros.

d) Se refuerza al profesorado y a la dirección de los centros.

e) Se elimina burocracia innecesaria para ganar en eficacia pedagógica.

f) Se actualizan las normas de disciplina y de convivencia.

Bibliografía

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. Accedido en 14 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/139/d/updf/d3.pdf>

Informe sobre las modificaciones introducidas en los Reglamentos Orgánicos de los Centros. Accedido en 14 de mayo de 2010. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/Accion_sindical/ROC/20100309_andalucia_modificaciones_en_los_reglamentos_organicos_de_los_centros.pdf

Correspondencia

Alicia Roffé Gómez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

aliciar@ugr.es

II.III. La cultura en el aula: la integración cultural

María Vílchez Vivanco

Universidad de Granada, España

Resumen

En las líneas siguientes se va a abordar la fuerza que tiene en la formación del alumnado, la cultura de cada uno de los alumnos. El encuentro o desencuentro cultural lleva a que se esté formando una ciudadanía de integración o de desintegración. La fuerza de la cultura es algo que no debemos de perder, por eso, participando con todos los estamentos educativos, se debe de trabajar en pro del entendimiento cultural en el aula.

Palabras clave

Cultura, Socialización, Aula

Abstract

In this section we approach the significance of students' education in relation to their cultural background. Cultural harmony or cultural conflict in education will lead to the integration or the disintegration of citizenship. We must not lose sight of the importance of students' cultural background, and work within all educational sectors; we must also endeavour to strengthen intercultural understanding in the classroom.

Keywords

Culture, Socialization, Classroom

Introducción

Hablar de cultura es algo delicado hoy en día, ya que llegar a una definición de esta es harto complicado. No podemos quedarnos en las definiciones más reduccionistas, donde cada individuo sería portador de una forma de entender su comportamiento con el resto de individuos; o las más amplias, que hablan de la Cultura Global, donde todos los seres humanos por ser humanos compartimos una misma cultura, seamos realistas, no es posible.

La cultura es ese ambiente de normas y reglas con el que nos movemos y

explicamos nuestro entorno. La cultura es aprehendida por el individuo por medio de la socialización, un proceso de asimilación que se produce a lo largo de toda la vida.

Así la cultura es algo más que el individuo, pero menos que el conjunto de la humanidad. Es algo que debemos de conocer para poder estar insertos en un grupo social. La cultura se transmite al individuo por el ambiente en el que se encuentra, pero son los grupos de socialización los más destacados transmisores de los valores culturales, y destacar los de socialización primaria, entre los que está la escuela.

En la escuela se produce un proceso de educación en la cultura de manera reglada y estandarizada. La educación se encuentra dentro de la socialización y digamos que realiza acciones más enfocadas a la formación estructurada en unos determinados valores o cuestiones.

La educación es el proceso de socialización principal que desarrollamos a lo largo de nuestra vida y que determina nuestra relación con el resto de la sociedad y nuestra concepción de lo socialmente deseable. Es la toma de una cultura, la integración cultural de unas normas, que llevará al individuo a verse inserto o no dentro de ese modelo cultural.

La socialización es un proceso continuo que se inicia desde el momento en que nacemos y que finaliza cuando morimos. La familia es el núcleo primario de la socialización, y por tanto, es uno de los ámbitos en los que la educación juega un papel más importante, puesto que las pautas educativas que recibamos en nuestro contexto familiar van a ser muy importantes a la hora de configurar nuestra visión de la realidad. No podemos olvidar este punto, la fuerza de la familia.

La escuela es el segundo ámbito de socialización por antonomasia, por lo que también va a ser fundamental su papel en la educación de los individuos y en la configuración de un tipo de personas u otras. La escuela como decía antes, es la formadora de la llamada educación reglada.

Podríamos decir que la educación en el seno familiar forma en cuestiones de configuración de individuo, mientras que en la educación en la escuela, se forma al individuo en valores y principios de ciudadano. Por lo general no suelen chocar los valores que sustentan uno y otro ámbito de educación, pero no es así, y cuando esto ocurre, como es el caso de las escuelas que albergan a más de una nacionalidad, el conflicto surge y la desadaptación y el riesgo de exclusión.

El encuentro cultural

En las conclusiones de su obra *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi (La presentación del ciudadano en la vida cotidiana)*, Goffman (1973) plantea que tendemos a tratar a los otros según la impresión que nos causan, trasladándonos del plano de la comunicación al del significado moral de los comportamientos. El reconocimiento y análisis que realizamos del otro depende de la formación cultural que tengamos, de las claves culturales con que interpretemos eso que vemos.

Según Goffman (1973) tendemos a tratar a los otros según la idea preconcebida que fabricamos con un solo vistazo, que nos causan en el instante, así juzgamos su pasado e imaginamos su porvenir pasando del plano de la comunicación al del significado moral de sus comportamientos.

Las impresiones causadas por los otros se consideran habitualmente como demandas o promesas implícitamente formuladas y que, a su vez, tienden a adoptar un carácter moral. Lo curioso es que se tiende a adoptar este mismo punto de vista aún sabiendo que los otros no tienen conciencia de sus comportamientos expresivos o bien que su conocimiento puede actuar en detrimento de la información recogida sobre ellos.

Porque, en definitiva, lo que se pone en juego es tan simple y a la vez tan complejo como el comunicar o no comunicar. Si no se comunica nada, no se sabe que esperar, si se comunica, puede que lo que se este expresando no sea lo esperado por el receptor, y esto sea interpretado de manera positiva o negativa, o en el mejor de los casos, que aquello que se comunica sea entendido de la manera más fiel posible a lo que planteaba el emisor.

Cuando se producen los desencuentros culturales, en la mayor parte de los casos, lo que sucede es un desencuentro comunicativo entre los que buscan comunicarse, las diferentes partes emiten un mensaje, dan una respuesta, eso si, bajo su marchamo cultural, lo que hace que el “otro” no explique la acción, ya que su lógica cultural lleva a entenderlo de manera diferente. Se sucede una falta de información.

De poseer esta información podría saber lo que va a acontecer y tenerlo en cuenta, asimismo podría dar a los otros lo que les corresponde en el límite de sus intereses personales. Para proceder a descifrar de manera satisfactoria la situación sería necesario conocer todas las características sociales útiles que conciernen a los otros así como la salida real o el producto final de su actividad durante la interacción y que sus sentimientos, los más íntimos, se le hagan presentes.

Sabiendo que las fuentes de impresión utilizadas por el observador implican una gran cantidad de normas relativas a la educación y al bienestar que conciernen a la

vez las relaciones sociales y la representación de la tarea, se ve que la vida cotidiana se encuentra encerrada en una red de convenciones morales. La acción más simple, más sencilla, esta llena de convenciones, que no por ser repetidas una y otra vez hasta la saciedad, dejan de ser importantes. La clave de la importancia está cuando alguien que no domina esas convenciones, entra dentro del escenario.

Este es el caso de las diferentes comunidades que llegan a una nueva comunidad, los nuevos grupos llegan, y no solo es sorprendente para la comunidad que llega, si no también para la que recibe. Hay un desacople cultural, no se explican los comportamientos entre unos y otros.

Las comunidades no sólo participan del estigma de la diferencia, sino que culturalmente nos sitúan en frente del “extraño sociológico”, del “forastero”, es decir aquel que no comparte nuestro devenir histórico y posee unas estructuras cognitivas de conocimiento de la realidad diferenciadas. Por otra parte, la percepción de la diferencia se acentúa cuando a la persona se le atribuye una condición socioeconómica inferior¹. Esta concepción nos remite a los problemas de interpretación e interacción entre las culturas.

Debemos destacar como también las culturas no occidentales tienden a ser consideradas como inferiores, por este sólo hecho, la pertenencia a una de esas culturas es de por sí estigmatizante. La visión etnocéntrica del mundo que tiene el individuo. Un estigma que intentarán borrar pero que, justamente, por ser un carácter adscrito no podrán tan fácilmente librarse de él. Es posible preguntarse por los efectos que la conciencia del estigma puede producir en la persona o comunidad estigmatizada en los procesos de interacción con los otros culturales.

El individuo que pertenece al grupo posee todo el conocimiento sobre los sistemas de valoraciones, instituciones, formas de orientación y guías peculiares que caracterizan a todo grupo social en un momento determinado de su historia. Este conocimiento que obtiene de su mundo social lo organiza en términos de significatividad de sus acciones o como un campo de dominación que le permite lograr objetivos, superar obstáculos.

La aspiración del que no se encuentra en el grupo, es entrar, para poder superar y moverse dentro de unas lógicas ya establecidas. Previo a esto tiene que superar un proceso de aprendizaje y asimilación de normas.

Para el hombre del endogrupo su cultura le proporciona un sistema de “recetas” que le permiten interpretar el mundo e interactuar en él. Además, los sistemas significativos participan de toda una serie de requisitos que no permiten ser puestos en duda: la transmisión del conocimiento por parte de los padres, pero también

por maestros, gobiernos, tradiciones garantizan un grado de solidez y consenso aceptado por la gran mayoría.

Difícilmente, el hombre del endogrupo se pondrá a reflexionar y a poner en cuestión estos conocimientos, es algo que está ahí, que le viene dado y que forma parte de su universo cultural. De ahí una cierta visión esencialista de la cultura, como algo único, sagrado e imperturbable que se ampara, incluso, en una cierta concepción de exclusividad.

Sin embargo, la lógica del forastero se rige por unos principios diferentes que conviene destacar: sus conocimientos, valores, creencias culturales y estructuras cognitivas le obligan a poner en cuestión todo lo que es incuestionable para los miembros del grupo a los que se incorpora. Se podría decir que es un elemento peligroso, ya que altera el orden establecido.

Para él la pauta de este grupo no tiene la autoridad debido a que no ha compartido las mismas experiencias. Es un hombre sin historia dentro del grupo.

El esquema cultural del grupo de origen sigue siendo el esquema de referencia de su cultura. El forastero interpreta el grupo a partir de su pensamiento habitual y puede no tener una pauta adecuada para el nuevo grupo dado que, el nivel de experiencia presente de los objetos sociales no es congruente con el nivel de meras creencias que, previamente, posee sobre el grupo culturalmente diferenciado. Todo parece ser muy diferente de lo que suponía en su lugar de origen.

También el forastero se ve desposeído de estatus por lo que carece de punto de partida para orientarse dentro del espacio social, esto provoca una nueva dislocación en sus perfiles.

La pauta cultural y las recetas representan para el endogrupo un núcleo de esquemas coincidentes de interpretación y de expresión; en cambio, para el extranjero no existe esta aparente unidad cuyos términos tiene que traducir a los de la pauta cultural de su grupo de origen, por consiguiente, es fácil que su interpretación del nuevo esquema cultural no coincida con la de los miembros del endogrupo y aparezca un conflicto por ambas partes.

El forastero no va a participar del consenso -dimensión horizontal- que estabiliza y permite la reproducción de la cultura por otra parte, en la nueva cultura no va a gozar del estatus que poseía en la propia, su ubicación en el espacio social será difuso, incluso conflictivo, estigmatizado, sus "incorrecciones culturales" serán interpretadas en términos de inferioridad y deslealtad. En este sentido, los procesos de adaptación del "forastero" a una cultura cualquiera se verán mediatizados por las representaciones culturales que se poseen tanto en la cultura a la que va a

incorporarse como en la propia.

Se produce un desencuentro comunicativo entre las diferentes partes, ya que ambas esperan una reacción diferente para una misma acción. Se explica cada óptica bajo una cultura diferente.

Estas aportaciones nos permiten vincular los procesos de interacción y comunicación con la construcción social de nuestras identidades; el trabajo de Goffman se centra en un único modelo cultural en el que los rituales de presentación e interacción están previamente establecidos y no aborda el problema que se plantea cuando en un mismo espacio social conviven diferentes comunidades, cada una de ellas con sus rituales.

La escuela como lugar de encuentro cultural

En su origen la escuela estuvo basada en los principios sociales e ideológicos de las clases más altas, aquellas que accedían a la educación. La escuela reproducía los valores de la clase alta.

La escuela se funda sobre la burguesía especializada y posteriormente, a lo largo de la historia se fueron incorporando los demás sectores sociales (mujeres, trabajadores, inmigrantes, etc.) (Feito, 2006: 5). Sin embargo la escuela no varió sus principios educativos, sino que fueron estos nuevos alumnos los que tuvieron que adaptarse a una visión particular y a una forma concreta de entender la sociedad. La escuela era un agente totalizante.

Hoy en día, la concepción de la educación y de la escuela ha variado pero no lo suficiente, ya que sigue estando sustentada en muchos de estos principios individualistas y clasistas, reproduciendo el orden social más que contribuyendo a nivelar las desigualdades. Podríamos decir que llegamos a encontrar escuelas desintegradoras en lugar de integradoras.

Más aún, hoy en día, en el contexto de la postmodernidad y de la globalización, todos compartimos un imaginario social que es diseñado por lo que nos muestran los medios de comunicación que nos hacen sentir partícipes de una cultura mundializada que minimiza el rol de lo específicamente nacional prevaleciendo el individualismo por encima de todo. No todo esto es verdadero y realidad del contexto educativo.

El hombre es un ser en relación con otros pero en el concepto de la educación hoy prevalece lo particular sobre lo universal y lo individual sobre lo social (López Guerra, 2002), se demanda una educación en valores de integración.

Otra de las características principales de la educación actual tiene que ver con la

sociedad del conocimiento. Nuestra sociedad se caracteriza por la diversificación en las fuentes de creación y por el crecimiento exponencial del conocimiento científico (Feito, 2006: 3). La información se ha vuelto fundamental en nuestras sociedades, ya que el conocimiento, proceso reflexivo que parte de la información, es efímero y tiene fecha de caducidad. Pero la escuela actual en vez de dotar a los alumnos de herramientas para crear marcos conceptuales propios, se fundamenta en la unidireccionalidad del proceso educativo, en impartir a los alumnos conocimientos descontextualizados y muchas veces irrelevantes, de una manera nada participativa y en el que el único baremo para medir el progreso o la formación educativa de los alumnos son exámenes puntuales. Los modelos educativos y de aprendizaje se imponen, no son debatidos y mucho menos consensuados entre profesores, alumnos y padres.

La enseñanza está encaminada hacia la obediencia y hacia la memoria no comprensiva, esto se está rompiendo en los últimos tiempos, ya que este modelo de educación está quedando patente, no sigue ni se adapta a la sociedad en el que se inserta el modelo.

Respecto a las desigualdades sociales, la enseñanza es un vehículo que apoya la reproducción de dichas desigualdades, el fracaso escolar es más incipiente en los estudiantes procedentes de familias con menos renta y con menos recursos intelectuales (Feito, 2006: 34-35).

Respecto a la diversidad cultural, sucede algo parecido. A pesar de que nuestras sociedades son ya multiculturales, la educación sigue teniendo un carácter endocéntrico, moderno y patriarcal. Se reproducen también las estructuras mentales de dominación colonial, quedando los inmigrantes como sujetos que se tienen que adaptar a lo que se encuentran.

En resumen, la escuela y la enseñanza concebida de esta manera no aporta más que toda una serie de conocimientos, que si el alumno es capaz de asimilar olvidará en pocos días. Pero a la vez, siendo conscientes de su potencialidad, es el medio adecuado donde se pueden ir inculcando valores de respeto a la diversidad cultural y social, por medio de la socialización. Tiene un porcentaje importante de posibilidad de generar lo peor o lo mejor para una sociedad.

En cuanto a la conformación de los alumnos como ciudadanos el panorama de nuestro sistema educativo es delicado. Ante esta situación de insostenibilidad de un sistema educativo patriarcal, superfluo y discriminatorio, existe un movimiento que considera que otra escuela es posible y deseable. Este movimiento, al igual que otros propios de distintos campos de la vida social, demuestra que el mensaje único y la

imposición de modelos sociales es más un intento que una realidad.

Se contraponen los intereses del etnocentrismo y el multiculturalismo (interculturalismo), diversidad cultural o pluralismo cultural lo que constituye una de las contradicciones más llamativas de la Modernidad. Así entran en contradicción individualismo y libertad, igualdad y justicia, derechos humanos históricamente considerados de primera generación.

De este modo, esta investigación [Estamentos Educativos y diferencias culturales del alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización (EEDCA)] y el marco teórico general en el que se encuadra, parte de la iniciativa socioeducativa de generar espacios de diálogos y encuentros, de configurar modelos educativos de integración, idea propugnada tanto desde la Unión Europea como desde el Estado Español.

El objetivo de estas acciones es la formación, a través de la educación, de una ciudadanía democrática y participativa, más comprometida con la *cosa pública* y concedora de sus derechos y responsabilidades (Antonio Bolívar, 2005). Es éste un proceso de amplio espectro que afecta tanto a los aspectos formales y estructurales del sistema educativo como a todos los actores de la comunidad escolar (profesores, alumnos, padres y PAS) y que considera a la escuela como un marco de socialización privilegiado e idóneo para promover la convivencia, la igualdad social, el respeto a la diferencia y el entendimiento entre individuos con distintas cargas culturales y étnicas que viven en sociedades diversas y plurales, pero con graves problemas de xenofobia, racismo, intolerancia e incomunicación.

Si la responsabilidad pública fundamental y la justificación de la escolarización financiada con los impuestos es educar a una generación de ciudadanos, entonces la escuela debe ser necesariamente un lugar donde los estudiantes aprendan los hábitos mentales, el trabajo y el valor que se encuentran en el núcleo de tal democracia (Apple y Bean, 1997: 52).

Los principios que rigen una escuela integradora, es que los alumnos deciden qué quieren estudiar y cómo quieren estudiarlo y que mediante la comunicación se establezcan las reglas de la escuela de manera consensuada, donde se cree un espacio de encuentro. La comunicación que se establezca sea bidireccional, donde las partes puedan poner en común sus deseos de socialización e integración.

Estas reglas no sólo se aplican a la convivencia cotidiana sino también a la administración de la escuela, ya que en el ambiente de la escuela todo es formación, no solo lo que se produce entre sirena y sirena en el aula. Por este motivo deben de estar implicados todos los estamentos que encontramos dentro del ámbito escolar.

Se pretende la cooperación y la colaboración por encima de la competencia y crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. El objetivo principal es que los alumnos sean partícipes de su papel en la sociedad, no meros espectadores, que se vayan formando como ciudadanos y que adquieran herramientas para discernir por sí mismos, sintiéndose entre sí un “todo”.

Tomando las palabras de Sacristán y Murcia (1994: 67):

“entender la educación socio-política como el esfuerzo por transmitir y cultivar en la escuela los valores sociales, intentando, además, no quedarse en una mera instrucción acrítica de tales valores, sino procurando justificar y fundamentar su deseabilidad y preferencia, frente a otras formas de convivencia social”.

Esto no es imbuir unos valores de adoctrinamiento ideológico, es tratar los Derechos Humanos que van más allá de la libertad de la persona que aspiran a una mayor solidaridad social y cultural, que entran en escena en la segunda modernidad, el cambio de modelo educativo hacia una socialización en estos principios comunes y básicos.

Estos procesos participativos, como hemos dicho, afectan a todas las esferas del centro y, por tanto a toda la comunidad educativa, por lo que instituciones como el AMPA y el consejo escolar tienen una participación más activa en la vida cotidiana del centro. La escuela es algo más que la simple relación alumnado profesorado.

La modernidad se ha caracterizado por la tendencia hacia la homogeneidad cultural. Para la creación de esta homogeneidad no se han ahorrado esfuerzos; algunos explícitos como por ejemplo la creación de los sistemas educativos en los estados nacionales o la formulación de políticas culturales; otros menos evidentes aunque no por ello menos eficaces como los sistemas de vigilancia de la norma y sanción. Cuando alguien se ha desviado y no se le ha considerado como “moralmente correcto”, la sanción social lo ha transformado en un ser poseedor de algún tipo de estigma.

Esta tendencia hacia la homogeneidad se ha producido en todos los ámbitos. También en el de los actos más rutinarios de la vida cotidiana, se ha definido lo correcto y lo no correcto. La consecuencia ha sido la formulación de un único modelo cultural y la represión o estigmatización de aquellas manifestaciones que no respondían a este modelo. Deliberadamente o no, ha existido una especie de intento de anulación de la diversidad humana.

En resumidas cuentas, nos hallamos inmersos en un contexto de transculturación, hibridación y mestizaje de culturas, estandarización cultural, pérdida de identidades y culturas que viven procesos de extinción y reacciones en contra de este proceso y a favor de una recuperación identitaria; en concreto se observan los procesos de socialización de las personas, es decir, de aprendizaje de culturas y de inserción en la vida social con un grado de artificiosidad importante y urbana, (en contra de un proceso más natural y espontáneo), controlado por una estructuración de la sociedad jerarquizada y cada vez más burocratizada. Diversidad cultural folclorizada, desnaturalizada y artificiosamente construida desde el poder ya sea político, económico y/o cultural.

Conclusiones

Los problemas de convivencia cada día parecen preocupar más, sobre todo, en el medio urbano, donde las tensiones sociales y la inseguridad parecen aumentar y, de forma especial, en las escuelas. En este contexto, niños, adolescentes y jóvenes suelen ser los grandes perjudicados, lo que deriva en dificultades de su inserción en la sociedad. Ellos, si por una parte son los “inadaptados sociales” porque provocan malestar e inseguridad, por otra, pueden ser considerados víctimas de una sociedad que los margina.

El desarrollo de valores es un objetivo fundamental en la formación del individuo, y de individuos en formación, mucho más importante. Las competencias necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida han de proporcionarse en contextos de aprendizaje donde estén presentes los valores que se pretenden desarrollar. Se quiere formar para transformar y mejorar la sociedad, más que para adaptarse a ella.

Existen diferentes perspectivas para abordar este tema, que deben ser complementarias:

- Conocer la realidad identificando los valores predominantes, subyacentes a las conductas sociales proporciona el contexto fundamental para cualquier otra acción. La sociología tiene un papel destacado en esta pretensión.
- Reflexionar sobre la realidad, sobre el significado de estos valores, sobre el bien que aportan, sobre las situaciones dilemáticas y complejas que crea la coexistencia de diferentes valores en un mismo contexto; es la aportación fundamental de la filosofía, que proporciona conocimiento sistematizado para ello.
- Intervenir para acercar la realidad a la situación deseada es la aportación propia de la psicología y de las ciencias de la educación. Centradas en la

comprensión de los valores como elementos que movilizan la vida de las personas y de los grupos humanos, tratan de encontrar estrategias constructivas para intervenir en una determinada dirección.

Es imprescindible un acercamiento conjunto de las diferentes perspectivas y generar un conocimiento transdisciplinar que actúe sobre la realidad de manera efectiva.

Esta pluralidad se da en el contexto de una mundialización económica y cultural cada vez más acusada, que por un lado conduce a una homogeneización en muchos aspectos; y, por otro, a una conciencia cada vez mayor de la heterogeneidad.

La pluralidad también despierta el temor a perder la identidad y estimula el redescubrimiento o la invención de tradiciones autóctonas en que apoyar y con las que legitimar el sentimiento de diferencia de cada cultura. Ahora bien, todas las sociedades tienen diferencias culturales propias, no sólo por lo que hace a la etnia, sino también a los sexos, las edades, las creencias religiosas; las tradiciones de los grupos profesionales y sociales, por citar sólo algunos aspectos. La asunción de estos distintos fenómenos ha pasado a ser no sólo un imperativo único, sino además una cuestión profundamente utilitaria.

A pesar de un discurso oficial optimista que tiende a sobrevalorar los avances conseguidos en beneficio de una mayor igualdad social, la discriminación por razones de clase, género y etnia persiste en nuestra sociedad, unas veces de forma manifiesta y otras de modo más sutil y paternalista.

La discriminación por razones de clase, género o etnia, como hecho cultural, no constituye un fenómeno natural único, sino que se define según sea el modelo de cultura en que se desarrolla.

Nuestra sociedad se asienta en un modelo de estructura patriarcal fundamentada en la división sexual del trabajo, donde las mujeres asumen las tareas derivadas del hogar y del cuidado de los hijos, mientras que los hombres realizan el trabajo productivo. Es de señalar que este modelo pasa a ser cuestionado cuando se pretende una forma de sociedad más igualitaria.

Consideramos a la escuela como un marco privilegiado de la socialización, en primer lugar por la cantidad de horas que pasa un alumno en la escuela, y en segundo lugar, porque es una reproducción micro de la complejidad social.

Teniendo en cuenta todas estas premisas iniciales, consideramos que la escuela, principalmente la pública, sea de una manera o de otra, va a determinar el modelo

de sociedad que construyamos colectivamente. Lo importante en este punto será conocer qué tipo escuela tenemos y que tipo de escuela deseamos.

Podemos avanzar que, en los casos de comunidades fuertemente estigmatizadas se produce una inhibición de los propios rasgos y rituales de comunicación e interacción (gestos, miradas, proximidad, contacto...). Esta inhibición presenta dos tipos de consecuencias: una la del asentimiento y toda su gestualidad aunque la comunicación sea fallida o nula y la otra, la exacerbación de las manifestaciones simbólicas a través de la religión o el velo que se utilizan como pantalla de protección y que denotan la impotencia de romper el prejuicio y la falta de libertad.

Bauman en *Modernidad y ambivalencia* (2005: 12) ha definido el impulso de la modernización como la expulsión de la ambigüedad; la modernidad, según este autor, ha pretendido construir objetos unívocos y evidentes en sí mismos a los que se ha intentado librar de la ambivalencia. Sin embargo, según Bauman, cuanto más lógico y sofisticado sea el diseño del orden, menos adecuado resulta a la compleja y variada realidad urbana.

Ciertamente, la producción social de diferencia cultural nos conduce, como asegura Bauman, a situaciones de ambivalencia, y estas situaciones no son ajenas al sufrimiento y a la incertidumbre. Debemos recordar que hemos sido educados en las rutinas, en las recetas y la diversidad cultural rompe con estos modelos. Hemos construido, además, nuestra cultura como el único mito posible sin la cual nuestra identidad, nos dicen que se tambalearía.

Así como conclusión a la conclusión, decir que el individuo se encuentra dentro de un modelo cultural, no hay individuo que no tenga un modelo cultural que explique su contexto, el conflicto surge en el momento en el que la lógica cultural que ostenta ese individuo no concuerda con la que lleva la lógica de acción que busca explicar.

Dentro de la escuela se producen estos desencuentros culturales, y se debe de trabajar, de modo que en la escuela lo que se fomente sea el encuentro cultural, un ambiente integrador, donde la diversidad cultural enriquezca la formación y no cree guetos o estigmatización.

Esta integración debe de ser producto de una mentalidad y afán integrador de todas las partes integrantes de la educación en la escuela, haciendo especial hincapié en los agentes que directamente están implicados y tiene un trato directo con la educación de los niños.

Bibliografía

- Apple, M. W. & Bean, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2005). La ciudadanía a través de la educación. In *2005 Año europeo a través de la educación* (16,17 de Julio). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (2001 [1970]). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (comp.) (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Textos.
- Goffman, E. (p. o. en 1967, 1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- López Guerra, S. (2002). *Globalización y postmodernidad en Latinoamérica y México*. (Documento policopiado).
- Sacristán Gómez, D. & Murcia Menoyo, M^a. A. (1994). *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vega, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Archidona: Aljibe.

(Notas)

- 1 Destacar que por el estudio que venimos realizando, en la mayor parte de los casos nos encontramos con alumnos inmigrantes, a los que se les suma la condición de clase socioeconómica baja, ya que el movimiento migratorio desde el origen ha sido por motivos de mejora del status o persecución.

Correspondencia

María Vílchez Vivanco

Universidad de Granada, España

mvilchezv@ugr.es

II. IV. Revisión bibliografica sobre estamentos educativos y diferencias culturales en Web of Science (ISI)

Roberto Cremades Andreu

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

En el presente trabajo se ha realizado una breve introducción sobre la base de datos de la *Web of Science*, una de las herramientas que incluye la plataforma *ISI Web of Knowledge (Wok)*, en la que se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica sobre trabajos que incluyen el término diversidad cultural (en inglés, *cultural diversity*), durante el período de tiempo que abarca del año 2007 al 2010. A continuación, se analizó el contenido de las referencias examinadas y se describieron las principales aportaciones realizadas por los autores sobre estamentos educativos y diferencias culturales. Resultó significativo el hecho de no localizar ningún artículo que relacionara al personal de administración y servicios (PAS) con la diversidad cultural, lo que sugiere que este sector no se considera protagonista en el proceso de integración del alumnado foráneo en los centros educativos. No obstante, para propiciar la igualdad, el respeto mutuo, el desarrollo personal y la plena integración en la sociedad de éstos alumnos, es importante la acción conjunta de todos los estamentos educativos.

Palabras clave

Alumnado, Padres/madres, Profesorado, Equipo directivo, Personal de administración y servicios, Diversidad cultural

Abstract

In the present study we have given a brief introduction to the Web of Science database, a tool that is included in the ISI Web of Knowledge (WoK). First, we carried out a search into the literature for investigations that include the term “cultural diversity”, during the period of 2007 to 2010. Next, we analyzed the contents of the entries we found, and described the main contributions made by authors about educational sectors and cultural differences. It is significant that we failed to find any articles that relate secretarial and maintenance personnel to cultural diversity,

which suggests that this sector is not considered to be a protagonist in the process of integration of foreign pupils in schools. However, to promote equality, mutual respect, personal development and full integration into society of these students, it is important that all participants of the educational community work together.

Keywords

Students, Fathers/mothers, Teachers, Senior management, Secretarial and maintenance personnel, Cultural diversity

Introducción

ISI Web of Knowledge (Wok) es una plataforma de información en red que ofrece a todos los expertos de la investigación, tanto científica como educativa, la posibilidad de consultar, revisar y adquirir información contrastada para su posterior utilización en las diferentes tareas que realiza como investigador. Este entorno está sufragado por el Institut of Scientific Information (ISI), grupo integrado en la empresa Thomson Reuters (Cantoral, 2009). Las diferentes herramientas que se encuentran en este entorno Web están agrupadas en bases de datos bibliográficas y estadísticas con la finalidad de servir como un punto de acceso a la información, que permite, entre otras:

- Realizar búsquedas bibliográficas tanto de artículos de revistas científicas como de libros y, más recientemente, de resúmenes (abstracts) de ponencias ofrecidas en simposios, conferencias y congresos internacionales.
- Obtener índices de impacto de dichas publicaciones.
- Obtener estadísticas de la producción científica por países, autores, instituciones y revistas.

El interés de esta plataforma, entre los investigadores de diferentes áreas de conocimiento, radica en la catalogación de las revistas que contiene. Su estructura parte de una base que incluye *revistas fuente*, es decir, revistas que previamente se han incluido en ella por tener una mayor proyección dentro del campo de estudio al que pertenecen. Este procedimiento, garante de calidad, procura al investigador una mayor fiabilidad de la literatura que puede consultar (de Moya, Vargas, Chinchilla, Corera, González, Muñoz & Herrero, 2006). El motor de búsqueda bibliográfica principal de este entorno es la *Web of Science*, donde se encuentran un número amplio de referencias bibliográficas de publicaciones científicas que se incluyen en las siguientes bases de datos (Magan, 2010):

- *Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED)*: Contiene los artículos de 5.900 revistas de 150 disciplinas científicas como son agricultura, astronomía, biología, bioquímica, química, informática, matemáticas, medicina, neurociencia, ontología, pediatría, farmacología, física, psiquiatría, cirugía,

veterinaria, zoología, entre otras.

- *Social Sciences Citation Index (SSCI)*: 1.725 revistas de 50 disciplinas científicas como son antropología, historia, ciencias de la información, biblioteconomía, derecho, lingüística, filosofía, psicología, política, trabajo social, sociología, estudios urbanos o mujer.
- *Arts and Humanities Citation Index (A&HCI)*: 1.144 revistas en las disciplinas de arqueología, arquitectura, arte, historia, lengua, lingüística, literatura, música, filosofía, poesía, medios de comunicación, religión, teatro, entre otras.
- *Conference Proceedings Citation Index- Science (CPCI-S)*: proporciona acceso a información bibliográfica y resúmenes (abstracts) de documentos procedentes de ponencias impartidas en simposios, conferencias, coloquios, talleres, convenciones y congresos internacionales relacionados con las ciencias.
- *Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities (CPCI-SSH)*: igual que el anterior pero en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades.
- *Index Chemicus (IC)*: Contiene estructuras y compuestos orgánicos así como la información más actual sobre componentes biológicos activos y productos naturales.
- *Current Chemical Reactions (CCR-EXPANDED)*: Contiene reacciones químicas, metodologías, patentes y 140.000 reacciones químicas del Institut National de la Propriété Industrielle.

Web of Science es donde se ha realizado la revisión bibliográfica relacionada con la temática de esta investigación.

Delimitación de la búsqueda y análisis bibliométrico

Tras la realización de una primera exploración general en el buscador principal *Web of Science*, usando como palabra clave *diferencias culturales* y observar un alto nivel de dispersión en el contenido de los artículos relacionados con la temática de esta investigación, se procedió a definir la búsqueda utilizando como términos *diversidad cultural* (en inglés, cultural diversity), y acotar aquellas áreas de conocimiento relacionadas directamente con los estamentos educativos procedentes de las bases de datos de ciencias sociales (*Social Science Citation Index*) y artes y humanidades (*Arts and Humanities Citation Index*) e incluyendo también, la nueva plataforma de búsqueda que recoge los resúmenes (abstracts) procedentes de simposios, conferencias y congresos internacionales relacionados con las ciencias sociales y humanidades (*Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities*). Además, la búsqueda se centró en el período de tiempo comprendido entre los años

2007 y 2010, de la cual se obtuvieron 1042 entradas. Este procedimiento se realizó el día 10 de mayo de 2010.

No obstante, cabe destacar que a pesar del esfuerzo realizado en definir y delimitar esta búsqueda, un amplio porcentaje de los artículos revisados no posee ninguna conexión con el objeto de estudio que se desarrolla en el presente trabajo. Concretamente, de los 1042 artículos revisados, tan sólo 107 se relacionan con la temática de esta investigación, lo que representa el 10.27% del total. Del mismo modo, 45 (4.31%) de las referencias consultadas no se correspondían con el período de tiempo señalado como criterio específico de la búsqueda.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de los artículos en relación con los estamentos educativos en los que se enmarcan (ver tabla 1).

Tabla 1.

Frecuencias y porcentajes de los sectores educativos por años.

	SECTORES EDUCATIVOS					Total	
	Alumnado	Padres/ Madres	Profesorado	Equipo directivo	Personal de Administración y Servicios (PAS)		
AÑOS	2007	8 42.1%	1 5.3%	7 36.8%	3 15.8%	0 .0%	19 100.0%
	2008	13 43.3%	3 10.0%	14 46.7%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%
	2009	18 47.4%	3 7.9%	14 36.8%	3 7.9%	0 .0%	38 100.0%
	2010	14 20.0%	1 5.0%	13 65.0%	2 10.0%	0 .0%	20 100.0%
	Total	43 40.2%	8 7.5%	48 44.9%	8 7.5%	0 .0%	107 100.0%

Como se puede observar en la figura 1, el porcentaje mayor de artículos encontrados se corresponde con el sector del profesorado, con un 44.9%; seguido muy de cerca por el sector alumnado, con un 40.2%; en tercer y cuarto lugar, con un 7.5%, los sectores correspondientes a los equipos directivos y padres/madres, respectivamente. Cabe destacar que no se encontró ningún artículo en el sector del Personal de Administración y Servicios (PAS), lo cual indica que este estamento educativo no se ha tenido en cuenta en el desarrollo de las investigaciones relacionadas con la diversidad cultural.

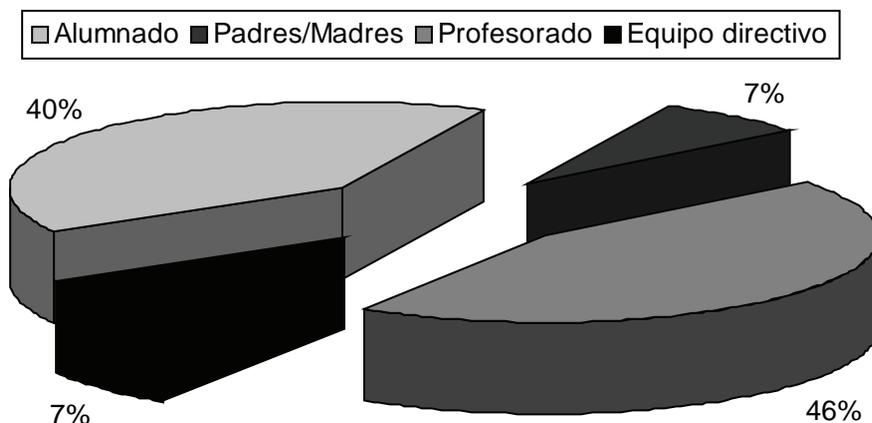


Figura 1. Porcentajes de los sectores educativos.

En cuanto al número de artículos publicados por año, se puede observar en la siguiente figura (ver figura 2) un incremento pronunciado hasta 2009, aunque es de esperar que continúe esta tendencia al alza para el año en curso, teniendo en cuenta que la realización de la búsqueda bibliográfica se realizó en mayo de 2010 cuando todavía no se habían publicado todos los volúmenes que incluyen las revistas científicas en el año en curso.

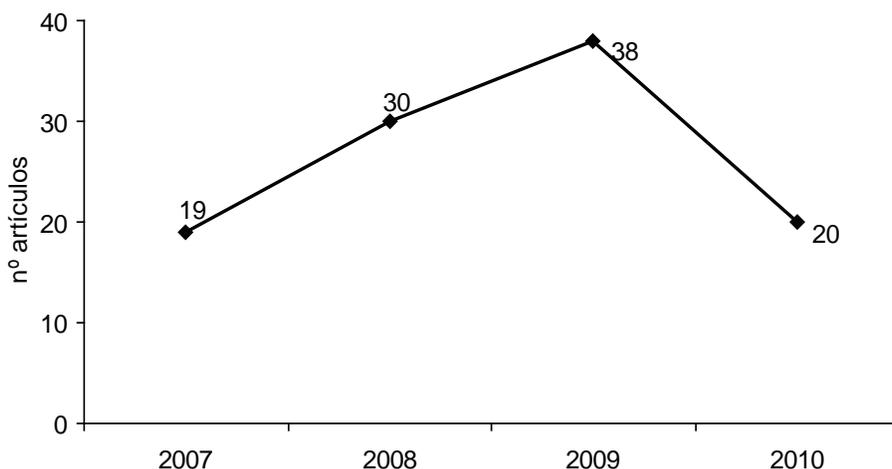


Figura 2. Número de artículos sobre diversidad cultural por año.

A continuación, se describirán pormenorizadamente los principales argumentos esgrimidos por los diferentes autores de las referencias consultadas, en relación con cada uno de los estamentos educativos estudiados.

Alumnado

El contexto educativo del siglo XXI está caracterizado por el aumento de alumnos de diferente origen cultural que asiste a las aulas de los centros educativos. Este colectivo presenta una serie de desventajas en su proceso formativo, que provocan un serio menoscabo en sus aspiraciones como individuos con plenos derechos de integración en la sociedad de acogida (Myers & Zaman, 2009).

El alumno extranjero, inmigrante o el procedente de otro país es percibido como algo problemático que tiene que ser tratado de manera especial para procurar su rápida integración al sistema, lo que en ocasiones, produce directamente la exclusión e inadaptación a su nuevo entorno (Shah, 2009; Werning, Loser & Urban, 2008). Uno de sus principales obstáculos en esta etapa de adaptación es la dificultad para entender y hacerse entender en la nueva lengua, circunstancia que provoca una carencia en la comunicación y una falta de relación con los demás (Bucholtz & Skapoulli, 2009; Yang, 2008). Asimismo, este hecho suele derivar en una falta de aceptación de estos alumnos por parte del grupo de iguales autóctono (Li, 2010), razón por la que sienten la necesidad de buscar otros miembros de su misma cultura (Cole & Espinoza, 2008). A este respecto, también cabe destacar que estos alumnos proceden en su mayoría, de familias con un estatus socioeconómico bajo que contribuye a avivar su mala imagen (Bowden & Doughney, 2010).

Esta visión negativa que se tiene de lo diferente genera estereotipos que perjudican, aún más si cabe, el entendimiento y la convivencia pacífica entre culturas, factores que se pueden considerar como el punto de partida para la igualdad de todos los miembros que conforman la sociedad (Meier, 2007). En este sentido, fomentar la tolerancia y el respeto hacia las diferentes culturas, son aspectos a los que debe contribuir la enseñanza en la escuela para procurar la integración efectiva y la igualdad de oportunidades de todos sus alumnos (du Plessis & Bisschoff, 2007; Jackson, 2009; Lee & Buxton, 2008; McCarthy, Rezai-Rashti & Teasley, 2009; Witenberg, 2008; Wyness, 2009).

El paradigma de la diversidad cultural en el ámbito educativo es tan importante que García, Rubio & Bouachra (2008), señalan que en nuestro país desde 1990 se ha incrementado el número de publicaciones que explican el fenómeno de la integración del alumnado de otros países y culturas en los centros educativos. En

su estudio, agruparon la producción científica española en torno a los siguientes temas:

- 1- Estudios que procuran cuantificar estadísticamente la presencia en los centros de alumnos procedentes de otros países, puesto que la imagen que transmiten es la de un grupo problemático que genera el conflicto y la violencia (Briones, Taberner, Tramontano, Caprara & Arenas, 2009). Además, el número de estos alumnos en las aulas se está convirtiendo en un indicador de calidad académica y de clima social de los centros educativos.
- 2- Investigaciones centradas en torno a programas de acogida de alumnos de diferentes culturas que profundizan en factores como son la incorporación tardía al sistema educativo, la lengua, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre clima escolar y familiar, el factor económico, destacando la actitud receptiva de la sociedad de acogida, así como el grado de apertura del centro a la realidad del entorno.
- 3- Estudios sobre el aprendizaje de la lengua oficial en el desarrollo de la enseñanza en la escuela, ya que uno de los principales motivos de exclusión de los alumnos extranjeros es el desconocimiento del idioma. No obstante, el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística que aportan estos alumnos a los centros educativos facilitaría su proceso de integración (Huguet, 2009).
- 4- Trabajos que enfatizan en la relación entre la familia y la escuela, que se abordarán en el siguiente apartado de este trabajo.
- 5- Estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Si bien, nuevamente se alude a los problemas de comunicación generados por el desconocimiento de la lengua, como principal causa del fracaso escolar, existen otros motivos que deben ser examinados como son el momento de incorporación a la escuela o el período de adaptación cultural, aunque de forma más determinante es necesario considerar el contexto social, familiar, escolar y las características del propio alumno para establecer su grado de éxito o fracaso escolar.

En consonancia con este último punto, también hay que remarcar la importancia que poseen los planes de estudio en este proceso de integración (Fernández, 2009). En este sentido, Torres (2008) indica que a pesar de las constantes reformas del sistema educativo español, se perpetúan estrategias curriculares incorrectas que se resumen en las siguientes:

- *Segregación*: se agrupa a los alumnos en función del sexo, clase social, etnia y capacidades. Dependiendo de estas variables se escolariza al alumnado en centros o aulas diferentes.
- *Exclusión*: los materiales escolares empleados en las aulas omiten la existencia de culturas presentes en la sociedad, circunstancia que facilita manifestaciones racistas, clasistas, sexistas, etc.
- *Desconexión*: no hay una relación directa entre los contenidos curriculares y

la diversidad cultural.

- *Tergiversación*: la visión de las desigualdades esta jerarquizada para no reflexionar y analizar críticamente sobre su existencia.
- *Psicologización*: se justifica la marginalidad analizando sólo a personas o relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales.
- *Paternalismo*: se argumenta a favor de la cultura dominante cuando es generadora de desigualdades.
- *Infantilización*: se procura suavizar la realidad de las desigualdades e injusticias sociales.
- *Extrañeza*: se presentan las desigualdades como algo extraordinario que no forma parte de lo cotidiano.
- *Presentismo*: no se contempla la evolución histórica y social de las diferentes culturas.

Para atender a los problemas derivados de las diferencias culturales que se viven a diario en los centros e instituciones de la enseñanza, es urgente analizar cada contexto educativo por separado, considerando que la convivencia e interacción entre miembros de diferentes culturas dentro de la escuela, propicia un enriquecimiento mutuo que se debe respetar y valorar positivamente, como una estrategia de enseñanza que sirva para formar personas integrales, democráticas y solidarias (Hruschka, 2009).

Padres/madres

La función de los padres/madres en el proceso de integración y adaptación a un lugar diferente de residencia es vital para facilitar el tránsito hacia esta nueva situación en la vida de sus hijos. Un amplio porcentaje de estas familias se ven obligadas a cambiar de país de residencia por cuestiones laborales y se dedican a perpetuar las costumbres de sus países de origen en su nuevo entorno (Keller, Borke, Chaudhary, Lamm & Kleis, 2010).

En muchos de estos países existe un alto índice de analfabetismo, hecho que provoca que los progenitores concedan un escaso valor a la educación de sus hijos como una forma de prepararlos para afrontar el futuro. Se conforman con que aprendan a leer y escribir a un nivel básico. Estas actitudes generan problemas de identidad, choque entre culturas y una falta de referentes sobre como afrontar las oportunidades de formación que se brindan a sus hijos (Irwin, 2009). Así, estas familias ofrecen una imagen simplista, con claras limitaciones para ser capaces de motivar y orientar a sus hijos en su proceso formativo, como un modo de mejorar su presente y su futuro (Franzé, 2008). Además, su falta de preparación, la poca importancia

que tiene para ellos la educación de sus hijos, así como su desconocimiento sobre el funcionamiento de los centros educativos, provoca conflictos constantes que generan rechazo en los progenitores de los alumnos autóctonos (Sullivan, Schwartz, Prado, Huang, Pantin & Szapocznik, 2007).

Esta circunstancia es la causante de una tendencia, cada vez mayor, de la agrupación de alumnos según su procedencia, cultura o religión (Taylor & Mackay, 2008). En España, es un hecho que los alumnos de familias locales solicitan cambios de centros, a causa de los problemas que generan los colectivos de inmigrantes que además, están propiciando una disminución del rendimiento y el nivel académico. De este modo, en los últimos años se ha incrementado el número de familias que solicitan el ingreso de sus hijos en centros concertados, en los que prevalecen ciertos criterios para la selección de sus estudiantes, con objeto de garantizar un nivel académico acorde con la importancia que otorgan sus padres a la educación (Torres, 2008).

Y es que a pesar de los constantes esfuerzos que hacen las autoridades educativas en mejorar la integración de los alumnos procedentes de diferentes países, e incrementar la sensibilidad hacia la diversidad cultural mediante el apoyo constante que se refleja en los programas educativos, parece que todavía existe un cierto distanciamiento entre culturas (Mistry, Jacobs & Jacobs, 2009). Desde esta perspectiva, la familia cobra un mayor protagonismo como actor principal que debe mediar en el proceso de integración de sus hijos en la escuela, además, el binomio familia-escuela debería cultivar la tolerancia, el respeto mutuo y la igualdad entre todos los miembros que conviven en la comunidad educativa (Garreta, 2008).

Profesorado

La enseñanza en contextos multiculturales y globalizados supone un reto formativo que los docentes deben afrontar diariamente en el desarrollo de su labor pedagógica. Este hecho demanda con cierta urgencia, que los educadores reorienten y analicen críticamente sus estrategias y propuestas didácticas, para adaptarlas a las inquietudes y exigencias que les plantea esta realidad presente en la mayoría de las instituciones formativas (Leiva, 2010).

Antes de continuar, significar que el sector educativo del profesorado es el que cuenta con un mayor número de publicaciones escritas en relación con la diversidad cultural en los últimos años, debido esencialmente, a la importancia y grado de responsabilidad que tienen los docentes como principales agentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los trabajos revisados señalan, de forma mayoritaria,

la necesidad de ampliar la formación del profesorado de las diferentes áreas de conocimiento en educación intercultural, como una forma de lograr una inclusión efectiva de los alumnos provenientes de diferentes culturas en el desarrollo normal de la actividad docente que se lleva a cabo en los centros educativos (Domangue & Carson, 2008; Mills & Ballantyne, 2010; Swart & Oswald, 2008; Thomas & Kearney, 2008; Txakartegi & Gómez, 2008; Yuen, 2010). Para facilitar dicho proceso Leiva & Merino (2007) consideran que los profesores deben adquirir las siguientes competencias:

- Conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de las culturas minoritarias de sus alumnos.
- Formación para abordar la resolución de conflictos.
- Formación de actitudes marcadamente abiertas que ayuden a vivir los conflictos como algo enriquecedor.

En muchas ocasiones, el docente se encuentra ante situaciones educativas a las que tiene que dar respuesta sin tener una adecuada formación para ello. Además, para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable contar con un profesorado cualificado, que sea capaz de sintetizar qué principios pedagógicos básicos se deben considerar para atender a la diversidad cultural presente en el aula (Rovegno, 2008). También, debe adquirir las competencias necesarias para adaptar y adecuar los contenidos que enseña, procurando que todos sus alumnos alcancen el mismo nivel de conocimientos (Buehler, Gere, Dallavis & Haviland, 2009; L'uptakova, 2009).

Estas razones justifican sobradamente la necesidad de formación de los docentes para adoptar actitudes abiertas, con una mentalidad dialogante, cuyos pensamientos y creencias favorezcan la integración del alumnado de otras culturas (Siwatu, 2007).

Según Jordan (2007) no sólo es necesario satisfacer el principio más elemental de la función docente que es la formación en conocimientos del alumnado, sino que también se debe priorizar en aspectos emocionales, actitudinales y éticos a fin de asegurar la necesaria sensibilidad y compromiso con la diversidad cultural para facilitar la adaptación de todos los estudiantes y responder a sus necesidades formativas. Así, Milner (2008) afirma que los docentes que trabajan en instituciones situadas en barrios desfavorecidos en los que se da una mayor diversidad cultural, están mejor adaptados a esta situación y tienen una mayor comprensión del desarrollo de la enseñanza en este entorno.

Por su parte, Siakas (2008) apunta hacia el uso del aprendizaje en red, el denominado *e-learning*, como una estrategia formativa que se puede utilizar tanto

para mejorar el desarrollo del aprendizaje, como para facilitar la integración e interacción entre el alumnado de diferentes culturas y el profesorado.

Equipo directivo

La realidad del contexto escolar multicultural ha generado que los equipos directivos de los centros educativos deban asumir nuevas responsabilidades como orientadores y mediadores en el proceso de integración del alumnado y sus familias, en el quehacer diario de la escuela. Además, deben dotar al cuerpo de profesores a su cargo, de las herramientas necesarias para poder afrontar los retos que se plantean en el desempeño de su labor docente, y atender a las diferentes necesidades de los alumnos (Portman, 2009).

En este sentido, y a pesar de las medidas de atención a la diversidad que se integran en los proyectos curriculares de los centros educativos españoles, la realidad es que los equipos directivos deben resolver aspectos que no están reflejados en las leyes educativas que rigen el funcionamiento de los mismos, por lo que se hace necesaria una reforma en dicha normativa que garantice la igualdad en el proceso formativo del alumnado (Pino, Domínguez & López-Castedo, 2007).

Un plan de estudios más acorde con la diversidad cultural actual, en el que se dotara a los alumnos de los conocimientos básicos, actitudes y habilidades que necesitan para entenderse a sí mismos y a los demás, apreciando la diversidad cultural y participando de forma activa, tanto de su cultura de origen como de la cultura en la que coexisten, facilitaría la integración y aceptación de estos alumnos en el contexto escolar (Núñez, 2009; Molosiwa, 2009). Así, la educación intercultural debe contemplar la formación de competencias culturales, el conocimiento del otro, la igualdad, la equidad y el diálogo entre culturas para conseguir una convivencia en la que todos aprendan y crezcan como iguales en un mundo cada vez más globalizado (Altarejos, 2007).

No obstante, la realidad es que los equipos directivos de los centros educativos deben hacer frente a la resolución, casi constante, de conflictos cuya raíz es la diversidad cultural. Además, según Theoharis (2010), en el desarrollo de sus funciones deben alcanzar los siguientes objetivos:

- Impedir la segregación dentro de la institución educativa a causa de la marginación del alumnado de otras culturas.
- Crear un clima escolar más receptivo con sus familias, facilitando su integración en el nuevo espacio formativo.
- Fomentar y valorar positivamente la integración, a todos los niveles, de estos

alumnos.

- Servir como modelo de comportamiento, respecto a la diversidad cultural, al resto de la comunidad educativa.

En definitiva, toda una serie de responsabilidades para las que no han sido formados y que abordan tratando siempre de encontrar soluciones desde una perspectiva personal.

La presencia de alumnos procedentes de diversos países es una realidad que se ha generalizado en todos los niveles, y según la edad de incorporación al sistema educativo, presentan problemas concretos que generan una mayor dispersión en el aprendizaje. Por tanto, hay que considerar la implementación de nuevas estrategias que faciliten la coordinación de la labor docente y afrontar un trabajo pedagógico que sea coherente y continuado, para que atienda a las demandas formativas de la sociedad actual.

Personal de administración y servicios (PAS)

Como se ha mencionado anteriormente, en las citas consultadas no se ha encontrado ninguna referencia sobre la función que ejerce el personal de administración y servicios, en el proceso de integración y socialización de la población inmigrante en la escuela. En este sentido, hay que destacar el hecho de que tanto los administrativos como los secretarios de los centros mantienen un contacto directo con padres/madres y alumnos, puesto que son los encargados de gestionar y tramitar, desde la matrícula escolar hasta las ayudas para que los alumnos con menos posibilidades económicas puedan realizar sus estudios. Además, también se ocupan de comunicarse con los padres/madres en el caso de tener que solventar cualquier tipo de problemas. Estos argumentos justifican la necesidad de conocer qué opinan los miembros que trabajan en este sector, para tener otra visión de la integración de las diferentes culturas en el espacio escolar.

Conclusiones

En este trabajo se ha mostrado la situación actual sobre el papel que ejercen los principales sectores educativos en el tratamiento de las diferencias culturales. En general, existe un consenso en los argumentos que señalan la necesidad de potenciar el proceso de integración y cohesión social de todos los alumnos para lograr una convivencia pacífica y respetuosa entre culturas, un pensamiento recurrente en las últimas décadas que no acaba de alcanzar los resultados esperados (Fernández & Terrén, 2008).

En este contexto la función de los sectores educativos tiene que ser la de fomentar la igualdad, el respeto, el desarrollo personal y la plena integración en la sociedad de todos sus miembros. No obstante, es preciso añadir que esta labor de socialización, no es exclusivamente responsabilidad de la cooperación entre los distintos estamentos educativos, es ineludible una mayor implicación de los agentes sociales y políticos.

Bibliografía

- Altarejos, M. (2007). Intercultural schools and inclusive leadership. Team managers and teachers for cultural diversity and immigration. *ESE-Estudios Sobre Educación*, (12), 175-178.
- Bowden, M. P. & Doughney, J. (2010). Socio-economic status, cultural diversity and the aspirations of secondary students in the Western Suburbs of Melbourne, Australia. *Higher Education*, 59 (1), 115-129.
- Briones, E., Tabernerero, C., Tramontano, C., Caprara, G. V. & Arenas, A. (2009). Development of a cultural self-efficacy scale for adolescents (CSES-A). *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (4), 301-312.
- Bucholtz, M. & Skapoulli, E. (2009). Youth language at the intersection: from migration to globalization. *Pragmatics*, 19 (1), 1-16.
- Buehler, J., G., A. R., Dallavis, C. & Haviland, V. S. (2009). Normalizing the fraughtness how emotion, race, and school context complicate cultural competence. *Journal of Teacher Education*, 60 (4), 408-418.
- Cantoral, R. (2009). Relime en ISI Web: Social Science Citation Index (SSCI). *Relime*, 12 (1), 5-6.
- Cole, D. & Espinoza, A. (2008). Examining the academic success of latino students in science technology engineering and mathematics (STEM) majors. *Journal of College Student development*, 49 (4), 285-300.
- De Moya, F., Vargas, B., Chinchilla, Z., Corera, E., González, A., Muñoz, F. J. & Herrero, V. (2006). Visualización y análisis de la estructura científica española: ISI Web of Science 1990–2005. *El Profesional de la Información*, 15 (4), 258-269.
- Domangue, E. & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (3), 347-367.

- Du Plessis, P. & Bisschoff, T. (2007). Diversity and complexity in the classroom: valuing racial and cultural diversity. *New Educational Review*, 13 (3-4), 169-190.
- Fernandez, A. (2009). Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in Spanish schools, its limitations and possibilities. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (3), 183-195.
- Fernández, M. & Terrén, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad, *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- García, F. J., Rubio, M. & Bouachra, O. (2008). Immigrant population and school in Spain: a research assessment. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Hruschka, D. (2009). Defining cultural competence in context: dyadic norms of friendship among US High School students. *Ethos*, 37 (2), 205-224.
- Huguet, A. (2009). The linguistic interdependence hypothesis. Some considerations for educational practice in multilingual schools. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (244), 495-510.
- Irwin, S. (2009). Locating where the action is: quantitative and qualitative lenses on families, schooling and structures of social inequality. *Sociology -The Journal of the British Sociological Association*, 43 (6), 1123-1140.
- Jackson, K. F. (2009). Building cultural competence: a systematic evaluation of the effectiveness of culturally sensitive interventions with ethnic minority youth. *Children and Youth Services Review*, 31 (11), 1192-1198.
- Jordan, J. A. (2007). Secondary school intercultural teacher training. *ESE-Estudios Sobre Educación*, (12), 59-80.
- Keller, H., Borke, J., Chaudhary, N., Lamm, B. & Kleis, A. (2010). Continuity in parenting strategies: a cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41 (3), 391-409.
- Lee, O. H. & Buxton, C. (2008). Science curriculum and student diversity: a framework for equitable learning opportunities. *Elementary School Journal*, 109 (2), 123-137.
- Leiva, J. J. & Merino, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación* 41 (2). Consultado en mayo de 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=219>
-

- 5488&orden=98066&info=link
- Leiva, J. J. (2010). Interculturality from an educational perspective: analysis and teaching proposals. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Li, J. (2010). 'My home and my school': examining immigrant adolescent narratives from the critical sociocultural perspective. *Race Ethnicity and Education*, 13 (1), 119-137.
- L'uptakova, K. (2009). Several suggestions for the pedagogical discourse on value orientation in education. *New Educational Review*, 17 (1), 165-174.
- Magan, R. (2010). Qué es y como se utiliza Web of Science (ISI). In *Actas del VII Foro sobre la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación*. Consultado en 23 de julio de 2010. Disponible en: <http://www.ugr.es/~aepc/VIIFORO/horariosesionesaplicadas.html>
- McCarthy, C., Rezai-Rashti, G. M. & Teasley, C. (2009). Race, diversity, and curriculum in the era of globalization. *Curriculum Inquiry*, 39 (1), 75-96.
- Meier, C. (2007). Enhancing intercultural understanding using e-learning strategies. *South African Journal of Education*, 27 (4), 655-671.
- Mills, C. & Ballantyne, J. (2010). Pre-service teachers' dispositions towards diversity: arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 447-454.
- Milner, H. R. (2008). Disrupting deficit notions of difference: counter-narratives of teachers and community in urban education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1573-1598.
- Mistry, J., Jacobs, F. & Jacobs, L. (2009). Cultural relevance as program-to-community alignment. *Journal of Community Psychology*, 37 (4), 487-504.
- Molosiwa, A. (2009). Revitalising and sustaining Botswana cultures through the secondary school curriculum: a myth or reality? *Language Matters*, 40 (1), 80-91.
- Myers, J. P. & Zaman, H. A. (2009). Negotiating the global and national: immigrant and dominant-culture adolescents' vocabularies of citizenship in a transnational world. *Teachers College Record*, 111 (11), 2589-2625.
- Núñez, I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2). Consultado en mayo de 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966309&orden=210043&info=link>
- Pino, M., Domínguez, J. & López-Castedo, A. (2007). Evaluating appreciation of measures attending to pupil diversity (EMAD). *Psychological Reports*, 100
-

(3), 783-786.

- Portman, T. A. A. (2009). Faces of the future: school counsellors as cultural mediators. *Journal of Counselling and Development*, 87 (1), p. 21-27.
- Rovegno, I. (2008). Learning and instruction in social, cultural environments: promising research agendas. *Quest*, 60 (1), 84-104.
- Shah, S (2009). Muslim learners in english schools: a challenge for school leaders. *Oxford Review of Education*, 35 (4), 523-540.
- Siakas, K. (2008). A distributed multicultural network for teaching information society: cultural diversity aspects. *Informacios Tarsadalom*, 8 (3), 18-30.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1086-1101.
- Sullivan, S., Schwartz, S. J., Prado, G., Huang, S., Pantin, H. & Szapocznik, J. (2007). A bidimensional model of acculturation for examining differences in family functioning and behavior problems in hispanic immigrant adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 27 (4), 405-430.
- Swart, E. & Oswald, M. (2008). How teachers navigate their learning in developing inclusive learning communities. *Education As Change*, 12 (2), 91-108.
- Taylor, A. & Mackay, J. (2008). Three decades of choice in Edmonton schools. *Journal of Education Policy*, 23 (5), 549-566.
- Theoharis, G. (2010). Disrupting injustice: principals narrate the strategies they use to improve their schools and advance social justice. *Teachers College Record*, 112 (1), 331-373.
- Thomas, S. & Kearney, J. (2008). Teachers working in culturally diverse classrooms: implications for the development of professional standards and for teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 105-120.
- Torres, J. (2008). Cultural diversity and curricular content. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Txakartegi, G. I. & Gómez, M. D. (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*, 26 (4), 339-351.
- Werning, R., Loser, J. M. & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity an analysis of minority groups in german schools. *Journal of Special Education*, 42 (1), 47-54.
- Witenberg, R. (2008). Cross-cultural examination of adolescents' conceptualization of tolerance to human diversity in Australia and the USA. *International*

Journal of Psychology, 43 (3-4), 7.

- Wyness, M. (2009). Children representing children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16 (4), 535-552.
- Yang, S. H. (2008). Narrative of a cross-cultural language teaching experience: conflicts between theory and practice. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1564-1572.
- Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 732-741.

Correspondencia

Roberto Cremades Andreu

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

fusas@ugr.es

II. V. Trabajos sobre estamentos educativos y diferencias culturales en la base de datos ERIC (Educational Resources Information Center)

Jean Todd Stephenson Wilson

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

Resumen

En este capítulo se informa sobre los documentos registrados durante el período 2007-febrero de 2010 en la Base de Datos ERIC (Educational Resources Information Center) relacionados con dos temas principales de nuestro estudio: las diferencias culturales y los estamentos en el sistema educativo. En primer lugar, se describen los fundamentos de los estudios bibliométricos y a continuación se da información sobre ERIC, que es la base de datos sobre recursos en la educación más grande del mundo. Se describe también la metodología usada en nuestro estudio, que ha consistido en realizar una búsqueda inicial en ERIC de documentos cuyo tema central (*headword*) es *Cultural Diversity*/Diferencias Culturales. Esta búsqueda inicial arrojó un resultado de 11. 674 documentos registrados entre 2007 y febrero de 2010. Afinamos nuestras búsquedas para encontrar documentos que versaran sobre la multiculturalidad cuyas palabras clave contuvieran términos relacionadas con los Estamentos Educativos en infantil, primaria y secundaria (Equipo directivo, Profesorado, Personal de Administración y Servicios, Padres/Madres, y Alumnado, traducidas al inglés, lengua de la base de datos ERIC). Nuestros resultados indicaron que en cuanto a los cuatro estamentos Equipo Directivo, Profesorado, Padres/Madres, y Alumnado proliferan documentos que contienen los términos Primaria y Secundaria. Sin embargo, son muy escasos los documentos que contienen el término Infantil. Nuestras búsquedas de términos relacionados con Personal de Administración y Servicios no arrojaron ningún resultado. Concluimos que nuestro estudio está en línea con las tendencias temáticas principales de la literatura registrada en estos últimos años sobre la multiculturalidad enfocada en los estamentos educativos. Teniendo en cuenta que los autores han sido muy pocos en su productividad sobre el tema Diferencias Culturales/Educación Infantil, nuestro estudio contribuye de una manera importante a subsanar la pobreza de la literatura de esta área. Sobre todo, en vista de la ausencia total en la Base de Datos ERIC de documentos que versen sobre el entrecruzado de los dos temas Diferencias Culturales y Personal de Administración y Servicios, nuestra investigación ofrece

a la comunidad académica datos, comentarios, y conclusiones únicos sobre la combinación de estos dos temas.

Palabras clave

Estudios bibliométricos, Base de datos ERIC, Diferencias culturales, Estamentos educativos

Abstract

This chapter reports on documents recorded in the ERIC database (Educational Resources Information Center) from 2007 to February 2010, concerning the two principal topic areas of our study: Cultural Diversity and Sectors of the Spanish education system. First, we offer background data on bibliometric studies and then we give information about ERIC, which is the largest education database in the world. Next, we describe the methodology we used in our study, which consisted of an initial search in ERIC for documents whose headword was Cultural Diversity. This first search yielded 11,674 documents registered between 2007 and February, 2010. We fine-tuned our searches in order to find records in ERIC on cultural diversity whose keywords were related to five pre-school, elementary, and secondary Educational Sectors (Students, Parents, Teachers, Administrators, and Secretarial and Maintenance Staff). Results indicated that as regards the Students, Parents, Teachers, and Administrators sectors, there are numerous ERIC records which contain the terms Elementary and Secondary, but those containing the term Preschool are very scarce. Our search for terms connected to Secretarial and Maintenance Staff did not throw up any record. We conclude that in general the outcomes of our study are in line with the main tendencies observed recently in the literature on cultural diversity focusing on educational sectors. Taking into account that investigations on cultural diversity in the preschool arena have been very scarce over the last few years, our work makes an important contribution to the literature in this area. Above all, in view of the total absence of ERIC documents on Cultural Diversity in connection with Secretarial and Maintenance Staff, our study offers the academic community unique data, comments, and conclusions on the intersection of these two themes.

Keywords

Bibliometric studies, ERIC database, Cultural diversity, Education sectors

II. V. i. Introducción

En este capítulo examinaremos los estudios sobre los estamentos educativos desde la perspectiva de diferencias culturales que se encuentran en la Base de Datos ERIC (Educational Resources Information Center) durante el período 2007-febrero de 2010. En primer lugar, consideraremos los fundamentos de los estudios bibliométricos, y a continuación abordaremos los estudios bibliométricos en el contexto de la educación. Luego, describiremos la metodología usada en nuestro estudio, y seguidamente informaremos de los resultados y expondremos nuestras conclusiones.

II. V. ii. Fundamentos de los estudios bibliométricos

A lo largo de las últimas décadas, la bibliometría se ha descrito se varias maneras. Pritchard (1969) la describió como la aplicación de métodos estadísticos y matemáticos el análisis de los procesos de la comunicación escrita y del desarrollo de las disciplinas científicas, mediante técnicas de contabilidad y el análisis de los textos. Para Ikpaahindi (1985) la bibliometría consiste en un conjunto de técnicas y procedimientos que cuantifican la literatura científica para su análisis. Su aplicación nos permite cuantificar los resultados de una determinada disciplina, arrojando luz sobre su estructura, sus actividades y su evolución. En los albores de la era de la *World Wide Web* (la Red), Tague-Sutcliffe definió (1992) la bibliometría como el estudio de los aspectos cuantitativos de la producción, diseminación, y uso de la información registrada.

La investigación bibliométrica se basa en el uso de los indicadores, que requiere la digitalización de los documentos y la elaboración de bases de datos. Unos de los principales indicadores utilizados en la literatura científica son (a) la productividad de publicaciones, por ejemplo, revistas académicas, libros, monográficos, actas, tesis; (b) la productividad de autor, normalmente medida por el número de publicaciones de un investigador / grupo de investigadores / institución o país a lo largo de cierto período de tiempo; (c) productividad de editorial; (d) análisis de citas e índices de impacto; (e) productividad temática. En las ciencias sociales y humanidades, las publicaciones tienden a tener un solo autor y el tipo de publicación es muy variado, por ejemplo, artículos, monográficos y actas (Íñiguez-Rueda, Martínez-Martínez, Muñoz-Justicia, Peñaranda-Cólera, Sahagún-Padilla, y Alvarado, 2008, pp.138-139).

II. V. iii. Recursos para los estudios bibliométricos en la educación: ERIC

ERIC (The Educational Resources Information Center Database/*La Base de Datos del Centro para la Información sobre los Recursos en la Educación*) es un sistema de información diseñado para dar acceso a la literatura sobre la educación. ERIC fue establecida en 1966 y es financiada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos.

La base de datos ERIC es la fuente de información relacionada con la educación más grande del mundo. Contiene resúmenes de documentos y artículos de revistas académicas que tratan la investigación y la práctica en la educación. Ofrece textos completos de tesis, tesinas, actas de congresos, e investigaciones. Los documentos describen investigaciones realizadas en todo el mundo, publicados en lengua inglesa. La mayoría de las bibliotecas públicas y académicas proporcionan a sus usuarios acceso a esta base de datos.

ERIC contiene más de un millón de documentos. Más de 100.000 documentos (no contenidos en revistas académicas y publicados entre 1993 y 2004) están disponibles gratuitamente en formato full-text (texto-completo). Se puede explorar ERIC de varias maneras, por ejemplo, por tema o por palabra clave. Se pueden hacer búsquedas y recuperar documentos online (por internet), en CD-ROM, o en papel. La dirección de su página web es www.eric.ed.gov

II. V. iv. Justificación de nuestra metodología

Los trabajos bibliométricos reflejan el área de conocimiento y el interés puntual de cada autor o grupo de autores. Por ejemplo, Galera Núñez y Pérez Ceballos (2008), quienes realizaron un estudio general sobre la investigación en la educación musical existentes en la base de datos ERIC, informaron entre otras cosas sobre el número de artículos y tesis escritos entre 1996 y 2007, y entre 1995 y 2007, publicados para el público en general y para el público investigador (p. 4), sobre nombres de revistas especializadas (p. 5), y sobre los autores más prolíferos en esta área (p.7). Asimismo, Íñiguez-Rueda y otros (2008), autores de un estudio bibliométrico sobre la psicología social española documentada a través de las actas de los congresos (1983-2000), suministraron información entre otros datos sobre los autores y ponencias presentadas en ocho universidades españolas (p.140), sobre el porcentaje del número de autores por ponencia y congreso (p.141), y sobre el porcentaje de ponencias en función de afiliación institucional y congreso (p. 142).

En el caso del Proyecto EEDCA, nos han interesado específicamente las opiniones, conocimientos y actitudes de todas las personas (equipo directivo, profesorado,

personal de administración y servicios, padres/madres, y alumnado) que de alguna manera están relacionadas con el fenómeno de la multiculturalidad en los ámbitos de la educación primaria y la secundaria, tal como revelan los estudios de los análisis de datos tanto cualitativo como cuantitativo realizados con las entrevistas semiestructuradas contestadas en los Centros Educativos colaboradores en nuestro estudio (centros educativos de las provincias de Málaga, Almería, Granada, Sevilla, Toledo, Barcelona y provincia y Navarra) y de Portugal (principalmente Área Metropolitana de Lisboa). Nuestro estudio abarca una amplia gama de temas relacionados con la multiculturalidad en los centros educativos, y por lo tanto, hemos hecho búsquedas temáticas en la base de datos ERIC. Esperamos que el número de documentos recogidos en ERIC en años recientes (desde 2007 hasta la actualidad), que abarcan los mismos temas que los nuestros, sitúe a nuestro estudio dentro de las tendencias investigadoras de estos últimos años publicadas en los Estados Unidos.

II. V. v. Metodología

Ya el presente texto versa sobre dos temas principales de nuestro Proyecto (*estamentos educativos y diferencias culturales del alumnado*), hemos enfocado nuestra metodología de la siguiente manera: A partir de documentos cuyo *headword* (tema) es *cultural diversity* (diferencias culturales) en la base de datos ERIC, hemos buscado documentos relacionados con los diferentes estamentos educativos objetos de nuestro estudio: Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo, y Personal de Administración y Servicios. En vista de que nuestro alumnado pertenece a la educación infantil, a la primaria y a la secundaria, hemos limitado nuestras búsquedas a estos tres niveles educativos (omitiendo la universitaria). El período de nuestro análisis es muy reciente, abarcando tres años y dos meses (de 2007 a febrero de 2010). Además, nuestro propósito ha sido relacionar en lo posible nuestras búsquedas con el contenido de las entrevistas realizadas en los Centros Educativos que han participado en el Proyecto.

Teniendo en cuenta que ERIC es una base de datos en la que todos los trabajos recogidos se han escrito en lengua inglesa (Ramírez Hurtado, 2005, p. 75), antes de iniciar nuestro análisis ha sido necesario traducir al inglés los principales términos españoles usados en la primera parte del título de nuestro Proyecto (“Diferencias Culturales”, y todo lo que abarca el concepto de “Estamentos Educativos”), de tal manera que dicho análisis resultara lo más preciso y fructífero posible. Ya que en español por “Estamentos Educativos” se entiende el conjunto del alumnado, padres/madres, profesorado, equipo directivo, y personal de administración y servicios, hemos empleado términos en inglés existentes en ERIC que en nuestra opinión

son los más idóneos. A continuación indicamos las traducciones de los principales términos utilizados en nuestras búsquedas:

a) Diferencias culturales: *Cultural diversity*

b) Estamentos educativos:

b i) Alumnado: *Student/s* (Teniendo en cuenta que *Students* incluye el concepto de alumnado universitario y que nuestro estudio se limita a los tres niveles educativos infantil, primaria y secundaria, hemos hecho búsquedas en ERIC sobre estos tres niveles: *Preschool* (Infantil), *Elementary* (Primaria), y *Secondary* (Secundaria).

b ii) Padres/Madres: *Parent/s* (El término *parent* significa “progenitor/a”, así que recoge el concepto tanto de “padre” como de “madre”).

b iii) Profesorado: *Teacher/s*.

b iv) Equipo Directivo: *Administrator/s* (Hay que aclarar que se expresa en inglés americano el término “miembro del equipo directivo” de un colegio/instituto como *administrator*. Esta palabra no tiene nada que ver con el término español “miembro de personal de administración y servicios”).

b v) Personal de Administración y Servicios: La traducción de este término (y por lo tanto su posterior búsqueda en ERIC) ha sido problemática, porque no existe en inglés un único término que exprese adecuadamente este concepto relacionado con el sistema educativo español. Tal como hemos señalado más arriba, no podemos usar *administrator/s* ya que este último se refiere al equipo directivo. Hemos buscado una amplia gama de términos: *secretarial staff*, *secretaries*, *clerical staff/personnel*, *maintenance staff/personnel*, *kitchen staff/personnel*, *cleaning staff/personnel* (personal de secretaría, secretarios/as, personal de oficina, personal de mantenimiento, personal de cocina, personal de limpieza), sin encontrar estos términos en las palabras clave de los documentos relativos a las diferencias culturales en la Base de Datos de ERIC.

c) Los términos “Infantil”, “Educación Primaria” / “Primaria” y “Educación Secundaria” / “Secundaria” se traducen por *Preschool*, *Elementary Education* / *Elementary* y *Secondary Education* / *Secondary*, respectivamente.

A continuación especificamos los enlaces (marcados con el símbolo >) que hay que seguir desde la página web de la Universidad de Granada para acceder a la base de datos ERIC y el procedimiento que utilizamos con el programa Procite.

Página principal de la Universidad de Granada > Biblioteca > Guías Temáticas

> Bases de Datos > Plataforma Ovid > ERIC > se pasa a lengua inglesa > Advanced Ovid Search/Búsqueda Avanzada Ovid (keywords/palabras clave) > se introduce “Cultural Diversity” y límites (años 2007-2010) > Search/Búsqueda. Se arrojaron 12.724 resultados (11.674, una vez eliminados los documentos duplicados). Se pulsa Results Manager/Gestión de Resultados > All in this set/Todo en este conjunto (or range/o gama, por ejemplo, 1-500) + Fields/Campos + Complete Reference/Referencia Completa + Results Format/Formato de Resultados + Actions/Acciones + Save/Guardar.

Se guardaron los 11.674 resultados en en una carpeta, e instalamos el programa Procite. Pulsando en Procite Database, se ve la lista de artículos bajados de ERIC. De las pestañas que hay en la parte inferior de la pantalla se pulsa *Search* (Búsqueda) y aparecen tres columnas (Author/Autor,,,, Title/Título....Date/Fecha).

En nuestro caso introdujimos términos relacionados en cada caso con los cuestionarios: Alumnado (Infantil, Primaria, y Secundaria), Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo, y Personal de Administración y Servicios, y la fecha seleccionada.

Por ejemplo, para averiguar el número de documentos contenidos en ERIC cuyo *headword* (tema) era Cultural Diveristy que contienen la palabra clave *parent participation* (participación de madres/padres) para el año 2007, introdujimos en Search/Búsqueda:

keywords = “parent participation” and date = 2007

Como se ve en la Tabla 3, ERIC recoge 6l documentos para ese año.

II. V. vi. Resultados

Una búsqueda inicial de documentos, cuyo *Subject Heading* (Tema) era *Cultural Diversity* (Diferencias Culturales), arrojó 12.724 resultados (11.674, una vez eliminados los documentos duplicados).

II. V. vi. 1. Trabajos localizados en ERIC cuyo subject heading (tema) es cultural diversity y que contienen terms (términos) que están relacionados con la entrevista del alumnado

Buscamos en la base de datos ERIC trabajos relacionados con el Alumnado de Infantil, de Primaria y de Secundaria. Los resultados se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Trabajos localizados en ERIC cuyo *subject heading* (tema) es cultural diversity y que contienen *terms* (términos) que están relacionados con la entrevista del alumnado.

Términos	2007	2008	2009	2010 enero/ feb
Student participation and preschool (participación del alumnado e infantil)	1	1	-	-
Student participation and elementary (participación del alumnado y primaria)	21	13	16	1
Student participation and secondary (participación del alumnado y secundaria)	20	14	18	1
Student experience and preschool (experiencia del alumnado e infantil)	1	-	-	-
Student experience and elementary (experiencia del alumnado y primaria)	7	1	5	-
Student experience and secondary (experiencia del alumnado y secundaria)	8	4	4	-
Student attitudes and preschool (actitudes del alumnado e infantil)	3	4	5	-
Student attitudes and elementary (actitudes del alumnado y primaria)	50	45	71	1
Student attitudes and secondary (actitudes del alumnado y secundaria)	64	51	64	2

La Tabla 1 (Sector Alumnado) demuestra que durante el período 2007 – febrero de 2010 es muy escasa la productividad documental sobre la educación infantil dentro del tema *Cultural Diversity*. Hay relativamente pocos documentos sobre la Experiencia del alumnado en las etapas de la Educación Primaria y de la Secundaria, mientras que se registran unos cuantos documentos más que contienen la palabra clave *Student experience* en estos dos niveles. Una productividad más grande y muy parecida se observa en *Student participation* en Primaria y Secundaria (21, 13, 16, 1; y 20, 14, 18, 1, respectivamente). La mayor productividad se observa en documentos registrados en este período que contienen la palabra clave Actitudes del alumnado en Primaria (50, 5, 71, 1) y en Secundaria (64, 51, 64, 2).

II. V. vi. 2. Trabajos localizados en ERIC cuyo subject heading (tema) es cultural diversity y que contienen terms (términos) que están relacionados con los contenidos de la entrevista del sector padres/madres

A continuación presentamos los resultados recuperados de la Base de Datos ERIC sobre trabajos cuyo tema principal es la diversidad cultural y que contienen palabras clave relacionadas con Padres/Madres: asociaciones de los mismos, actitudes, participación, responsabilidad, relación con la escuela, y cooperación con el profesorado.

Tabla 2. Trabajos localizados en ERIC cuyo *subject heading* (tema) es *cultural diversity* y que contienen *terms* (términos) que están relacionados con los contenidos de la entrevista del sector padres/madres.

Términos	2007	2008	2009	2010 enero/ feb
Parent associations (asociaciones de los padres/las madres, APA)	1	1	-	-
Parent attitudes (actitudes de los padres/las madres)	42	35	68	3
Parent participation (participación de los padres/las madres)	61	49	54	4
Parent responsibility (responsabilidad de los padres/las madres)	1	1	3	-
Parent school relationship (relación entre los padres/las madres y el centro educativo)	51	39	23	2
Parent teacher cooperation (cooperación entre los padres/las madres y el profesorado)	10	15	17	4

Los resultados relativos al Sector Padres/Madres señalan poca productividad entre 2007 y febrero de 2010 relativa a las Asociaciones de padres/madres y a la Responsabilidad parental (1, 1, -, -; y 1, 1, 3, -, respectivamente). Hubo más productividad de documentos para Cooperación entre los padres/las madres y el profesorado (10, 15, 17, 4), y una productividad más marcada para Relación entre los padres/madres y el centro educativo, para Actitudes de los padres/las madres, y para Participación de los padres/las madres (51, 39, 23, 2; 42, 35, 23, 2; 61, 49, 54, 4, respectivamente).

II. V. vi. 3. Trabajos localizados en ERIC cuyo subject heading (tema) es cultural diversity y que contienen terms (términos) que están relacionados con los contenidos de la entrevista del profesorado en la educación infantil, primaria y secundaria

Considerando que el cuestionario del *Sector Profesorado* trata el papel desempeñado, las competencias y las actitudes del profesorado, se buscaron en ERIC documentos que tuvieran que ver con estos elementos. La Tabla 3 presenta el número de entradas en ERIC (2007-febrero de 2010) que contienen las palabras clave “Teacher attitudes and Preschool”, “Teacher attitudes and Elementary” y “Teacher attitudes and Secondary”; “Teacher competencies and Preschool”, “Teacher competencies and Elementary” y “Teacher competencies and Secondary”; y “Teacher role and Preschool”, “Teacher role and Elementary” y “Teacher role and Secondary”.

Tabla 3. Trabajos localizados en ERIC cuyo *subject heading* (tema) es *cultural diversity* y que contienen *terms* (términos) que están relacionados con los contenidos de la entrevista del sector profesorado en la educación infantil, primaria y secundaria.

Términos	2007	2008	2009	2010 enero/feb
Teacher attitudes and preschool (actitudes del profesor/a e infantil)	13	12	15	2
Teacher attitudes and elementary (actitudes del profesor/a y primaria)	117	100	120	2
Teacher attitudes and secondary (actitudes del profesor/a y secundaria)	105	75	74	2
Teacher competencies and preschool (competencias del profesor/a e infantil)	5	1	7	1
Teacher competencies and elementary (competencias del profesor/a y primaria)	21	17	25	-
Teacher competencies and secondary (competencias del profesor/a y secundaria)	23	11	24	1
Teacher role and preschool (papel del profesor/a e infantil)	2	3	3	-
Teacher role and elementary (papel del profesor/a y primaria)	27	24	28	1
Teacher role and secondary (papel del profesor/a y secundaria)	26	16	26	1

La Tabla 3 demuestra que nuestro análisis del Sector Profesorado arrojó relativamente pocos resultados para el nivel infantil a lo largo del período 2007-febrero de 2010. En cuanto a Actitudes del profesor/a, hubo mayor número de documentos relativos a primaria en estos tres años y dos meses (117, 100, 120, 2). En lo que se refiere a las Competencias del profesor/a, hubo una productividad muy similar en los niveles de primaria y de secundaria (21,17, 25, -; y 23, 11, 24, 1, respectivamente). Asimismo, se observan entre 2007 y 2010 resultados bastante parecidos en Papel del profesor/a en las dos etapas educativas (27, 24, 28 1, en Primaria, y 26, 16, 26, 1 en Secundaria).

II. V. vi. 4. Trabajos localizados en ERIC cuyo subject heading (tema) es cultural diversity y que contienen terms (términos) que están relacionados con los contenidos de la entrevista del equipo directivo en los tres niveles educativos infantil, primaria y secundaria

En relación al cuestionario utilizado para el *Sector Equipo Directivo*, se realizaron varias búsquedas con el fin de encontrar documentos que coincidieran con componentes del mismo.

La Tabla 4 muestra el número de entradas en ERIC (2007-febrero de 2010) que contienen las palabras clave “Administrators and Preschool”, “Administrators and Elementary” y “Adminstrators and Secondary”, siempre dentro de los documentos cuyo *Subject Heading* es *Cultural Diversity*. Teniendo en cuenta que este cuestionario versa sobre el papel desempeñado y las actitudes del equipo de dirección, se buscaron también en ERIC documentos que tuvieran que ver con estos elementos. Por lo tanto informamos en la misma tabla sobre el número de entradas en ERIC que contienen los términos “Administrator”, “Administrator role”, y “Administrator attitudes”, en los tres niveles educativos.

Tabla 4. Trabajos localizados en ERIC cuyo *subject heading* (tema) es *cultural diversity* y que contienen *terms* (términos) que están relacionados con los contenidos de la entrevista del equipo directivo en la educación infantil, primaria y secundaria.

Términos	2007	2008	2009	2010 enero/ feb
Administrators and preschool (equipo directivo e infantil)	-	1	1	-
Administrators and elementary (equipo directivo y primaria)	16	17	29	1

Administrators and secondary (equipo directivo y secundaria)	46	15	26	1
Administrator role and preschool (papel desempeñado por el equipo directivo e infantil)	-	1	-	-
Administrator role and elementary (papel desempeñado por el equipo directivo y primaria)	21	4	6	2
Administrator role and secondary (papel desempeñado por el equipo directivo y secundaria)	17	3	5	1
Administrator attitudes and preschool (actitudes del equipo directivo e infantil)	2	1	2	-
Administrator attitudes and elementary (actitudes del equipo directivo y primaria)	11	10	10	1
Administrator attitudes and secondary (actitudes del equipo directivo y secundaria)	14	8	8	1

La Tabla 4 demuestra que en este período se registró poca literatura en general (un documento en 2008, y otro en 2009) dentro del tema de la diversidad cultural que incluyera el término Equipo Directivo con la palabra clave Educación Infantil. En la relación Papel desempeñado por el Equipo Directivo/Infantil se registró un documento en 2008, y en la intersección Actitudes del Equipo Directivo/Infantil, en 2007, 2008, 2009 y 2010 se registraron 2, 1, 2, - documentos, respectivamente.

Se observa que en la intersección de Equipo Directivo y las etapas de primaria y de secundaria se registró en ERIC más productividad, tanto en general (por ejemplo, para Equipo Directivo y Secundaria, hubo 46 documentos en 2007), y en cuanto a

las actitudes y al papel desempeñado por el Equipo Directivo en estos dos niveles educativos.

II. V. vi. 5. Búsqueda en ERIC de documentos cuyo subject heading (tema) es cultural diversity y que contienen terms (términos) que están relacionados con la entrevista del sector personal de administración y servicios

Tal como señalamos en el subapartado Metodología, no existe en inglés un único término que exprese satisfactoriamente “Personal de Administración y Servicios”. Las búsquedas realizadas de términos afines *secretarial staff*, *secretaries*, *clerical staff/personnel*, *maintenance staff/personnel*, *kitchen staff/personnel*, *cleaning staff/personnel* (personal de secretaría, secretarios/as, personal de oficina, personal de mantenimiento, personal de cocina, personal de limpieza), incluidos en trabajos cuyo tema es *Cultural Diversity*, no han arrojado ningún resultado. Sólo podemos concluir que entre los años 2007 y 2010 (febrero) no se ha registrado en ERIC ningún documento escrito sobre el tema de las diferencias culturales que haya contenido aspectos relacionados con el Personal de Administración y Servicios de los centros educativos.

II. V. vii. Conclusiones

La investigación temática de las entradas recogidas en la base de datos ERIC registrados entre 2007 y febrero de 2010, (documentos cuyo tema principal es *Cultural Diversity* y que contienen palabras clave relacionadas los diferentes Estamentos Educativos), sugiere que la línea de nuestra propia investigación que versa sobre los mismos temas está en términos generales en consonancia con la productividad de otros trabajos realizados recientemente en diferentes partes del mundo. Nuestro estudio constituye una contribución importante a la literatura que trata el entrecruzado Diferencias Culturales/Infantil, ya que como hemos visto en ERIC, hay relativamente poca productividad sobre este último. Nuestro enfoque sobre Diferencias Culturales y Personal de Administración y Servicios parece único, en vista de la falta total de resultados que arrojó nuestra búsqueda en ERIC. En este sentido, nuestro trabajo ofrece datos, interpretaciones y conclusiones que enriquecen la literatura existente, y constituye una aportación única a la literatura sobre las diferencias culturales y los estamentos educativos.

Bibliografía

- Ikpaahindi, L. (1985). An overview of bibliometrics: its measurements, laws, and their applications. *Libri*, 35, 163-175.
- Íñiguez-Rueda, L, Martínez-Martínez, L. M., Muñoz-Justicia, J. M., Peñaranda-Cólera, M^a. C., Sahagún-Padilla, M. A., & Alvarado, J. G. (2008). The mapping of spanish social psychology through its conferences: a bibliometric perspective. *The Spanish Journal of Social Psychology*, 11 (1), 137-158.
- Galera Núñez, M^a. M. & Pérez Ceballos, J. (2008). La Investigación en educación musical en la base de datos ERIC. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 1-14. Consultado el 3 de mayo de 2010, disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25, 348-369.
- Ramírez Hurtado, C. (2005). Trabajos sobre educación multicultural contenidos en la base de datos ERIC. In M^a A. Ortiz Molina (Coordinadora), J. Labayen, & J.M. Liebana (Editores), *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la educación obligatoria (I.M.A.D.T.E.O)* (pp. 73-79). Grupo de Investigación HUM 742 D.E.Di.C.A., Granada: Universidad de Granada.
- Tague-Sutcliffe, J. (1992). An introduction to informetrics. *Inform. Process. Manag.*, 28 (1), p. 1-4, citado en Bar-Ilan, J. (2010). Informetrics. *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, 3rd Ed., (pp. 2755-2764). London: Taylor & Francis.

Agradecimientos

Quisiera agradecer la inestimable ayuda del Dr. Rafael Olivares Castillo, Jefe del Servicio Facultativo de Bibliotecas de la Universidad de Granada, y del Dr. Antonio Lozano Palacios, del Departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Granada.

Correspondencia

Jean Todd Stephenson Wilson

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

jstephen@ugr.es

III. Fundamentación metodológica

Oswaldo Lorenzo Quiles

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

En este trabajo se lleva a cabo una descripción analítica de las diferentes dimensiones que han rodeado la realización metodológica del proyecto citado en el título del artículo. Así, se abordan los conceptos que guardan una estrecha relación con los paradigmas de investigación en ciencias sociales (cuantitativo, cualitativo o mixto), su oportunidad de elección en cada caso y los análisis realizados en relación con el tipo de metodología empleada. Además, se expone una justificación razonada de la elección de los instrumentos de recogida de datos usados en la investigación, fundamentalmente la entrevista y los sistemas de búsqueda de las bases de datos en las que se ha explorado y analizado la presencia en trabajos científicos de términos clave en la temática del proyecto realizado: multicultural, intercultural, diversidad, socialización, etc. Por último, se realiza una reflexión acerca de la importancia que actualmente tienen las bases de datos en la definición conceptual y empírica de los tópicos de investigación, particularmente aquí en el de la socialización y la multi e interculturalidad.

Palabras clave

Metodología de investigación, Entrevista, Bases de datos, Investigación multicultural

Abstract

This article presents an analytical description of the different methodological dimensions in the development of the Project "Educational Sectors and Students' Cultural Differences: Design of Activities for the Promotion of Socialization". Therefore, it may be seen an approach to the concepts, narrowly related to the Social Sciences' Paradigms of Research (Quantitative, Qualitative or Mixed), their relevance and suitability to the questions and data, and the analysis performed in each type of methodology.

In addition, it presents a reasoned justification for the choice of instruments

used in the research, namely the interview and the systems of database search. This justification shows an exploration and analysis of the presence of keywords related to the subject of the project in scientific studies: multi-culture, inter-culture, diversity, socialization.

Finally, it demonstrates the importance databases have nowadays in the conceptual and empirical definition of the research topics, particularly those of socialization, multi and inter-culture.

Keywords

Research methodology, Interview, Databases, Multicultural research

Introducción

El proyecto *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el Fomento de la Socialización (EEDCA)* surge con el ánimo de realizar un aporte científico al ámbito de la producción empírica que viene nutriendo durante los últimos años el cuerpo de trabajos académicos que caracteriza el discurso de la diversidad en las aulas, centrado con fuerza en la orientación multi e intercultural (Álvarez, 1999).

Sin duda, la multiplicidad de opciones metodológicas existentes actualmente para abordar el diseño y realización de un proyecto de investigación social de estas características hace difícil la elección del método a aplicar, así como del instrumento más adecuado y las técnicas de análisis más oportunas. En este sentido, el debate sobre la elección metodológica es hoy recurrente, aunque es cierto que también continúa produciendo un fértil intercambio de posiciones y discusiones entre académicos en general (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005) que, lejos de estar agotado, proporciona a los investigadores puntos de vista diferentes y nuevos y continuos caminos de exploración metodológica.

Esta discusión ofrece tres dimensiones, articuladas en torno a lo cuantitativo, lo cualitativo o un paradigma de investigación mixto, cuantitativo-cualitativo (Festinger & Katz, 1992). Seguramente, la elección correcta de una u otra posibilidad de diseño metodológico y técnicas analíticas nunca estará exenta de dudas y obligadas renuncias por el investigador a estrategias metodológicas que igualmente hubieran sido oportunas, pero que es necesario desechar en beneficio de principios irrenunciables en toda investigación social: claridad, concreción y coherencia interna del trabajo realizado. De este modo, la presente investigación ha sido integradora en su planteamiento y desarrollo, huyendo de posiciones encontradas cuyo final es marcadamente estéril (Silva & Aragón, 1998). Por una parte, su diseño clásico y a la vez flexible e integrador permite abordar un objeto

de estudio, complejo por su dimensión cultural, educativa y social, en todas sus vertientes; por otro lado, el tipo de instrumento empleado queda respaldado por los muchos autores que defienden la idoneidad de la entrevista y el cuestionario como herramientas de adquisición de datos en ciencias sociales-educación (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994; González, 1999; Hutchinson, 2004), lo que permite obtener datos de naturaleza tanto cualitativa, principalmente textos sobre el asunto estudiado, como cuantitativa, cuantificación numérica de respuestas y cruce de variables. Estos instrumentos se prestan al análisis de datos desde una perspectiva completa, que abarca un potencial de resultados tanto objetivo como interpretativo, logrando así una combinación metodológica (triangulación) muy pertinente en el análisis de realidades de tipo social (Cantor, 2002).

Asimismo, este trabajo de investigación subraya la importancia de recurrir a las principales fuentes de conocimiento científico de la presente década, las bases de datos electrónicas (Hernández, 2002), como medio de obtención no sólo de referencias bibliográficas con las que argumentar y justificar el estado teórico del tema de investigación, sino también como recurso de meta-análisis de la información científica contenida en estas vastas plataformas digitales de conocimiento, con relación a conceptos clave en la temática de la investigación realizada: *estamentos educativos y diferencias culturales*.

Finalmente, las conclusiones derivadas de los resultados no han quedado aquí sólo en la mera especulación-generación de hipótesis explicativas, sino que han sido el referente que habrá de permitir aportar a los investigadores actividades basadas en ellas y con un añadido de carácter práctico que pretende incorporar soluciones a las demandas de éstas que tienen los colectivos participantes en el estudio.

Los métodos de investigación en estudios sobre diversidad, multiculturalidad e interculturalidad

Si bien la literatura científica actual muestra una evidente carencia de estudios que aborden el análisis de la determinación cuantitativa de la orientación metodológica y teórica o empírica de los trabajos científicos publicados hasta el momento en materia de diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, es razonable presumir que los métodos de investigación utilizados en éstos guarden una estrecha relación con los empleados en otras áreas afines a los conceptos en cuestión, pues, como afirman Husén & Oppen (1984), la investigación multicultural toma prestados muchos de los principios de trabajo propios de áreas con las que se suele relacionar, como la pedagogía, la sociología, la psicología, etc. En la práctica, esto significa que el modo de investigar característico de dichas áreas también se aplica por igual al

ámbito de la diversidad cultural, ya que los investigadores que llevan a cabo trabajos académicos y de campo en esta dirección no suelen utilizar diferentes métodos y técnicas de investigación de los que les son más familiares y recurrentes cuando realizan trabajos sobre diversidad cultural, intercultural, etc.

Puesto que la elección de un tipo u otro de metodología, principalmente centrada en un paradigma más cuantitativo o más cualitativo, no está suficientemente medida en la literatura científica acumulada durante las últimas décadas en relación con el ámbito de la diversidad cultural, no podría ser tomado hoy como base de justificación en la elección de la orientación metodológica de un estudio sobre este tópico de investigación el mayor o menor respaldo entre la comunidad científica hacia un paradigma de investigación predominante. Parece más sensato, y así se ha entendido en este trabajo, tomar la decisión de qué diseño y análisis de datos se llevaban a cabo sin apriorismos y asumiendo la bondad de la complementariedad que puede ofrecer un tratamiento cuantitativo y cualitativo de la información analizada.

La infértil dicotomía cuantitativo-cualitativo olvida en numerosas ocasiones que el tipo de metodología aplicada y análisis practicados con los datos de un estudio no responden a una supuesta actitud caprichosa del investigador sólo respaldada por su trayectoria académica y formación en metodología de investigación. Por el contrario, estos parámetros nunca deberían descuidar que la dirección del método elegido y los análisis realizados deben atender a los objetivos de la investigación propuestos y a la naturaleza de los datos obtenidos. Así, no tendría sentido forzar un análisis de tipo cuantitativo en un conjunto de textos provenientes de respuestas a preguntas abiertas en una entrevista, como tampoco sería razonable aplicar un análisis de contenido cualitativo a datos numéricos relacionados con variables sociodemográficas de edad, sexo u origen cultural.

Técnicas de análisis cualitativo empleadas en el Proyecto EEDCA

El procedimiento y técnicas empleados en el análisis de los datos de tipo textual han sido realizados conforme a lo descrito en el artículo de la Dra. Ortiz que trata sobre el análisis de contenido cualitativo acerca de las repuestas abiertas dadas a las entrevistas por los cinco colectivos escolares participantes en este trabajo: alumnado, familia, profesorado, equipos directivos y personal de administración y servicios. En dicho artículo se indica pertinentemente tanto la justificación de las técnicas de análisis utilizadas como el modo en que se han ido construyendo las categorías emergentes del análisis, en una dirección de trabajo muy próxima a llamada *teoría fundamentada*, que, como afirma Glaser (1992), es un método de

investigación aplicado frecuentemente a estudios sobre conducta y comportamiento humano que resulta muy útil en trabajos de investigación de temática cercana a éste (Soriano, 2002).

Técnicas de Análisis Cuantitativo empleadas en el Proyecto EEDCA

Los análisis cuantitativos realizados en este proyecto han sido determinados a partir de su adecuación a las necesidades del estudio y, especialmente, del tipo de datos obtenidos, de forma que, dentro del amplio espectro de técnicas analíticas con que cuenta la metodología cuantitativa, se ha decidido emplear análisis de estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes); prueba de Chi-cuadrado y análisis de varianza.

El análisis descriptivo es de tipo básico en estadística y trata de analizar y representar los datos ofreciendo una ordenación suficiente y resumida de éstos que permita establecer de forma gráfica y sintética los principales resultados de los análisis iniciales practicados e inferir consecuencias generales en un estudio de tipo empírico (Amón, 2003).

La prueba de Chi-cuadrado es de tipo no paramétrico y realiza un aporte de credibilidad a los datos de tipo descriptivo, determinando si éstos son realmente significativos desde un punto de vista estadístico y en qué medida son o no resultado del azar (Hopkins, Hopkins & Glass, 1997).

Finalmente, el análisis de varianza es una prueba de carácter más robusto que se emplea habitualmente para relacionar variables nominales con variables numéricas o para comparar resultados en uno o más grupos diferentes (Garner, 2003).

Las tres pruebas empleadas han sido suficientes para los propósitos del estudio.

Instrumento de recogida de datos

Se ha empleado en este trabajo la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de la información analizada. Probablemente, este tipo de entrevista sea uno de los instrumentos más frecuentes en la investigación social de carácter cualitativo o con datos cualitativos.

De entre los numerosos tipos de entrevista posible, la semiestructurada ofrece una mayor garantía de que el entrevistado exprese sus opiniones y puntos de vista de una forma espontánea y menos condicionada que en un cuestionario o en una entrevista cerrada (Alonso, 1999), especialmente en temas sobre los que no siempre

resulta fácil obtener una información veraz por parte del entrevistado. Por ello, tratando esta investigación de diferencias culturales -del alumnado-, asunto con connotaciones sociales de cierta incomodidad para algunas personas de la amplia comunidad escolar, la entrevista ha supuesto el mejor recurso para lograr la mayor sinceridad posible en las informaciones dadas por los participantes.

Si bien se tiende a generalizar la denominación de entrevista semiestructurada entre los tipos de entrevista más comunes, apunta Flick (2007) que dentro de las entrevistas de tipo semiestructurado pueden aparecer otras submodalidades, como la entrevista focalizada, la semiestandarizada o la centrada en el problema, que son variantes distinguidas principalmente entre ellas en función de sus modos de construcción y aplicación. En este caso, el tipo de entrevista empleado ha sido de carácter focalizado.

El uso de las bases de datos en el proyecto

Un apartado importante en este proyecto de investigación educativa lo ha constituido el empleo de las bases de datos como elemento -hoy primordial- de acceso a las mejores y más relevantes fuentes de información científica con que nutrir la revisión de literatura y el estado de la cuestión del objeto de estudio y también como recurso de investigación, pues se han llevado a cabo dos interesantes estudios bibliométricos acerca de los conceptos nucleares de la temática del proyecto, en una dirección similar a la de los todavía escasos trabajos bibliométricos acerca de temáticas sobre diversidad y multiculturalidad.

Las bases de datos son enormes continentes virtuales de información y documentación, actualmente electrónicos, configurados de forma sistemática y ubicados en un soporte informático de gran capacidad (Hiddink, 2001). El acceso a las bases de datos se realiza principalmente a través de la red Internet y sus contenidos son tan diversos como el infinito perfil actual de las personas, colectivos y empresas de todo tipo que demandan información por diferentes motivos en una *sociedad de la información y el conocimiento* ávida, y necesitada, continuamente de éstos.

Las bases de datos han evolucionado notablemente desde sus orígenes no digitales y su aparición en la década de 1979, siguiendo una transformación descrita en la siguiente tabla (ver tabla 1):

Periodo	Época	Nombre electrónico	Forma de su contenido
Hasta 1970	Época de la tecnología en la comunicación	Archivos electrónicos	Documentos Electrónicos
1970-1980	Década de las aplicaciones en las computadoras	Bases de Datos Etapa 1	Bibliográfica/Numérica/texto completo
1980-1990	Década de las aplicaciones de la información	Bases de Datos Etapa 2	Bibliográfica/Numérica/texto completo/Búsqueda accesible/imágenes
1990-2000	Década de la Internet	Biblioteca Digital	Acceso a Biblioteca/Museos/Galerías/Archivos/Catálogos
2000-2010	Década de las páginas y segunda etapa de la Internet	Bases de Datos de conocimiento	Sistemas inteligentes de conocimientos y aprendizaje

Tabla 1. Evolución diacrónica de las bases de datos (1970-2010) (Hernández, 2006)

En el ámbito de la comunidad científica y la investigación académica las bases de datos son fuentes primarias insustituibles, aunque no todas las bases cuentan con el mismo prestigio ni reconocimiento. Así, en el ámbito educativo, bases como Social Science Citation Index (SSCI) o ERIC (*Education Resources Information Center*) resultan de gran fiabilidad en la calidad de sus contenidos y en otros parámetros e indicadores que deben caracterizar a las buenas bases de datos científicas (Rodríguez, 1998) y que están presentes en las bases citadas:

Indicadores de calidad que dependen de las fuentes seleccionadas

- grado de cobertura temática o alcance;
- grado de especialización temática;
- calidad y accesibilidad de los documentos originales;
- indicadores que dependen de la actualización y presentación de los datos;
- grado de actualización;
- nivel de crecimiento;
- fiabilidad y precisión de los datos;

Indicadores que dependen del diseño de la base de datos

- capacidad para realizar búsquedas exhaustivas;
- capacidad para realizar búsquedas precisas;
- fiabilidad para juzgar la adecuación de los registros a la búsqueda deseada;
- esfuerzo requerido en la recuperación;
- consistencia del análisis documental;

Indicadores que dependen de la forma de acceso a los usuarios

- amigabilidad del lenguaje de recuperación;
- potencialidad del lenguaje de recuperación;
- atención al usuario;
- calidad de las salidas;
- accesibilidad;

Indicadores de calidad en una búsqueda concreta

- tasa de pertinencia, precisión o relevancia;
- tasa de acierto, de respuesta o de exhaustividad;
- tasa de actualización.

Los anteriores indicadores de seguimiento en el uso de las bases de datos aportan un valor incuestionable de credibilidad al trabajo realizado y permiten afirmar que los resultados y las conclusiones obtenidas son reflejo de la realidad estudiada, desde la humildad que debe presidir todo estudio de investigación.

Bibliografía

- Álvarez, V. (1999). Orientación y atención a la diversidad. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 51 (4), 479-496.
- Alonso L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez (coords), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Amón, J. (2003). *Estadística para psicólogos: estadística descriptiva*. Madrid: Pirámide.
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos*

- y metodologías. Barcelona: Labor.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos de investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Cantor, G. (2002). La triangulación metodológica en ciencias sociales. Reflexiones a partir de un trabajo de investigación empírica. *Cinta de Moebio*, 13. Consultado en Agosto de 2010, disponible en <http://www.moebio.uchile.cl/13/cantor.htm>
- Festinger, L. & Katz, D. (Comp.) (1992). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós Básica.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garner, R. C. (2003). *Estadística para psicología usando SPSS para Windows*. México: Pearson Educación.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emerge vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. In L. Buendía, D. Gómez. J. Gutiérrez & M. Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 171-174). Sevilla: Alfar.
- Hernández, M. (2006). La educación musical y la música en la base de datos ERIC. Un estudio bibliométrico a partir de la tipología de los registros y del análisis de contenido cualitativo-cuantitativo de los abstracts de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. Trabajo de Investigación Tutelada de Doctorado. Universidad de Granada.
- Hernández, R. (2002). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hiddink, G. W. (2001). Educational multimedia databases. Ph. D. Thesis. The Netherlands: Twente University Press.
- Hopkins, K. D., Hopkins, B. R. & Glass, G. V. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Prentice-Hall Hisp.
- Husén, T. & Oppen, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- Hutchinson, S. (2004). Survey research. In K. de Marris & S. Lapan (Eds), *Foundations for research. methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 283-301). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaun Associates, Inc.
- Rodríguez, L. (1998). Evaluación e indicadores de calidad en bases de datos. *Revista Española de Documentación Científica*, 21 (1), 9-23.

Silva, A. & Aragón, L. (1998). La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social: una disputa estéril. *Intervención Psicosocial*, 7 (1), 97-113.

Soriano, R. M. (2002). *La inmigración femenina marroquí en el poniente almeriense: las claves del éxito*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Correspondencia

Oswaldo Lorenzo Quiles

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

oswaldo@ugr.es

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

luciaht@ugr.es

IV. Marco interpretativo, estudio del análisis de datos

IV. I. Estamentos educativos y diferencias culturales. Estudio cualitativo de las opiniones de los diferentes sectores

María Angustias Ortiz Molina

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

En este trabajo nos dedicamos a realizar un estudio en profundidad del análisis cualitativo de los datos extraídos de los cinco protocolos diferentes de entrevistas semiestructuradas –diseñadas, validadas y aplicadas en anteriores trabajos de investigación llevados a cabo por el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*), del que soy Responsable desde su creación en 2001-, una para cada uno de los Sectores Educativos [Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo y Personal de Administración y Servicios] que hemos trabajado en el desarrollo del presente Proyecto de Investigación EEDCA (Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la socialización).

Palabras clave

Análisis cualitativo, Entrevistas semiestructuradas, Sectores educativos

Abstract

In this investigation we examined data gleaned from responses given by participants from five Educational Sectors (Students, Parents, Teachers, Administrators, and Secretarial and Maintenance Personnel) to a set of five semi-structured interviews, devised to delve into their knowledge and opinions about cultural diversity in primary and secondary schools. They were designed and validated in a previous investigation conducted by our Research Group (HUM-742, Educational Development of Didactics in Andalusia, D.E.Di.C.A.). The

interview protocols were the main research instrument used in the Research and Development Project: Educational Sectors and Cultural Diversity in Students: Design of Educational Activities for the Development of Socialisation (2010).

Keywords

Qualitative analysis, Educational sectors, Semi-structured interviews

IV. I. Instrumentos de recogida de datos y criterios de selección de la muestra

Como estrategia de recogida de información, hemos utilizado la entrevista semiestructurada. Se diseñaron 5 protocolos de entrevistas, dirigida cada una de ellas a los diferentes sectores educativos: equipo directivo, profesorado, personal de administración y servicios, padres/madres y alumnado.

Queremos dejar constancia –antes de seguir avanzando en el tema- que previo a la aplicación de los cuestionarios en los centros educativos, desde la dirección del Grupo de Investigación se dirigieron cartas a todas las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia de muchas ciudades españolas, para solicitar el pertinente permiso de acceso a los centros educativos, explicando la temática, objetivos, alcance y resultados esperados con el Proyecto de Investigación. El resultado fue el ya consabido: que la mayoría no respondió y las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia que sí lo hicieron (precisamente las de las provincias en las que hemos realizado la aplicación de los cuestionarios), lo hicieron informando de manera favorable nuestro trabajo y facilitándonos el acceso a los centros educativos. En el caso de Portugal, este primer acceso fue llevado a cabo a través de las DRE's (Direcções Regionais de Educação).

Una vez cumplido este primer trámite ético, que debe presidir el inicio de toda investigación de estas características, los participantes nos presentamos en los centros educativos –previa cita con el equipo directivo de cada uno de ellos–, para exponerles de manera personal la temática, objetivos, alcance y resultados esperados con el Proyecto de Investigación y formalizando un '*contrato ético de fidelidad, confidencialidad e información*' de los datos que obtuviéramos en nuestro estudio, para que si con alguno de ellos no estuvieran conformes, procederíamos a retirarlo del trabajo.

El paso siguiente fue tomar contacto con el profesorado, el personal de administración y servicios y las asociaciones de padres/madres, para darnos a conocer, dar a conocer el propósito de la investigación y contar con su consentimiento; en el caso de las asociaciones de padres/madres este contacto revistió una doble importancia, ya que no sólo nos dirigíamos a ellos como potenciales participantes en

las respuestas a nuestros cuestionarios, sino que además lo hacíamos desde su papel como tutores legales de sus hijos, ya que sin su consentimiento informado, no nos hubiéramos permitido trabajar con menores de edad, bien que sabíamos a ciencia cierta que preservaríamos su intimidad a toda costa.

Una vez obtenidos todos estos permisos, fue cuando –por fin– pudimos comenzar con la recogida de datos para nuestro estudio. Por lo tanto, los *criterios de selección de la muestra*, independientemente de las ideas preconcebidas que cada miembro del Grupo de Investigación pudiera tener en un principio, tuvieron que plegarse a la realidad de lo que teníamos: qué Delegaciones Provinciales de Educación –Direcções Regionais de Educação– daban su permiso, qué equipos directivos de qué centros nos permitían la entrada al mismo, qué equipos directivos o miembros del mismo, qué profesorado, qué miembros del personal de administración y servicios, qué padres/madres querían colaborar y daban permiso para que colaboraran sus hijos/as y por fin, qué alumnado habría de ser albo de responder a nuestras entrevistas.

De entre los objetivos del estudio, señalar el **objetivo general**: Facilitar la adaptación de las tareas del alumnado en las diferentes áreas educativas. Este objetivo general se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

- Conocer la realidad educativa que se vive en los centros multiculturales.
- Evitar actuaciones que discriminen y/o limiten la participación del alumnado en clase.
- Elaborar y publicar materiales didácticos, de apoyo y asesoramiento acordes con la realidad de las aulas.
- Fomentar la participación del alumnado en situación desventajosa en las actividades del centro.
- Favorecer la elaboración de Proyectos de Centro que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas.
- Mejorar el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio mediante la formación permanente del profesorado.
- Reconocer la riqueza que supone la diversidad cultural, impregnando con ella todos y cada uno de los elementos del Proyecto.
- Facilitar en las aulas la expresión espontánea de la propia identidad cultural, legitimando, valorando y analizándola críticamente.
- Adaptar progresivamente al alumnado a las pautas de conducta propias de la institución escolar.
- Potenciar el aprendizaje gradual de la lengua española y/o portuguesa como vehículo de la enseñanza.
- Mantener y valorar la cultura de origen, procurando que el alumnado

extranjero no pierda sus referentes culturales.

- Favorecer un clima educativo-social de convivencia, respeto y tolerancia.
- Educar en valores para crear una sociedad formada por ciudadanos con los mismos derechos humanos universales.
- Apoyar a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva multicultural.
- Impulsar planes de colaboración entre varios centros para permitir el desarrollo de acciones de integración social.
- Promover el desarrollo de la socialización mediante actividades escolares.

Partimos de los objetivos planteados al inicio de la investigación y de la literatura relacionada con el tema y así diseñamos un primer protocolo de entrevista para cada uno de los sectores educativos mencionados anteriormente. En ese primer diseño se incluyó –además de las preguntas–, un cuadro de identificación al comienzo de cada uno de los tipos –salvo en las dirigidas al alumnado, para evitar cualquier posible pista sobre identificación–, para obtener una información adicional de los entrevistados que pudiera resultar de utilidad para la investigación.

Ese primer diseño con el protocolo provisional, fue pasado a una pequeña muestra de población susceptible de intervenir en el estudio para realizar una primera validación. En este sentido, preguntamos a esos entrevistados-validadores que señalaran aquellas cuestiones que no comprendieran, las que les resultaran irrelevantes y que añadieran las cuestiones que consideraran oportunas. Tras la revisión de esas entrevistas y la nueva información que nos aportaban, se reformularon algunas cuestiones y se complementaron algunos ítems, que tras dar una segunda revisión a la literatura específica y relevante sobre el tema creímos conveniente añadir.

Esta fase de muestreo previo y realización de una segunda revisión de la literatura tuvo lugar durante el curso 2003-2004; a continuación, procedimos a pasar los protocolos de los cuestionarios a un primer grupo constituido por las primeras 314 entrevistas. Cuando concluimos esa fase de *pasación*, procedimos al estudio y análisis de los datos obtenidos, tanto desde la vertiente cualitativa como desde la cuantitativa y procedimos a la publicación del libro¹ que culminaba el proyecto de investigación que el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) había completado con éxito.

Con posterioridad, durante el curso 2005-2006, y utilizando los protocolos de las entrevistas ya validadas, el mismo Grupo de Investigación llevamos adelante el Proyecto de Investigación titulado *Di.C.A.D.E. (Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión*

Artística), que también fue culminado con éxito y se publicó el correspondiente libro².

A estas alturas, ya no se puede dudar de la validez de los protocolos de las entrevistas semiestructuradas que venimos utilizando en nuestras investigaciones, y que pasamos a insertar en estas páginas, no sin antes referir que la mayoría de las mismas han sido contestadas por escrito por nuestros informantes-colaboradores, ya que al ser bastante extensa la muestra del estudio, esta estrategia de recogida de la información nos pareció la más conveniente; en algunos casos hemos realizado algunas entrevistas personales al alumnado a través de sus tutores y con el consentimiento de sus padres, porque en el caso de los más pequeños presentaban algunas dificultades a la hora de comprender y responder a los interrogantes que planteábamos³.

Entrevistas semiestructuradas

Alumnado

1. ¿Sabes lo que es la multiculturalidad?
2. ¿Piensas que somos todos iguales o diferentes? ¿Por qué?
3. ¿Crees que por ser de distinta etnia o nacionalidad tenemos que tener diferentes derechos? ¿Por qué?
4. ¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor (familia, escuela, barrio, compañeros y compañeras)? Explica en qué situación tiene lugar y por qué crees que ocurre.
5. Dentro de tu escuela ¿observas algún trato diferente hacia algún/a alumno/a por parte de profesores, padres u otros alumnos? ¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad? ¿Por qué?
6. En tu grupo o clase, ¿hay algún niño o niña de diferente etnia o nacionalidad? Especificalo.
7. ¿Crees que es diferente a ti? Si la respuesta es afirmativa ¿en qué situaciones lo has comprobado?
8. A la hora de jugar o de realizar un trabajo en grupo, ¿cuentas con él o ella? ¿Por qué?
9. ¿Participa en todas las actividades, juegos, fiestas, etc. que realizáis?
10. ¿Qué solución o soluciones propondrías para evitar todos los tratos diferentes hacia otras personas que observas a tu alrededor?
11. ¿Has estado alguna vez en otro país?
12. ¿Qué fue lo que más te gustó de allí? ¿Y lo que menos te gustó?

13. Si has estado en otro país o conoces a alguna persona de distinta etnia o nacionalidad, ¿qué opinas de las costumbres que tienen diferentes a las de aquí?
14. ¿Has probado la comida típica árabe, mejicana, china, o de algún otro lugar? ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

Padres/madres

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Nivel de estudios:

Número de hijos:

Nacionalidad:

Etnia:

Edad del cónyuge:

Ocupación del cónyuge:

Nivel de estudios del cónyuge:

Nacionalidad del cónyuge:

Etnia del cónyuge:

1. ¿Sabe cuántos alumnos de diferentes etnias o nacionalidades hay en la clase de su hijo?
2. ¿Le da importancia al hecho de que haya alumnos de diferentes etnias y nacionalidades en la clase de su hijo?
3. ¿Existe algún problema debido a esta diversidad?
4. ¿Acude con frecuencia a las tutorías?
5. ¿Qué aspectos de la educación de su hijo le preocupan más?
6. ¿Conoce algún amigo de su hijo que sea de distinta etnia o nacionalidad a la suya?
7. ¿Trae a casa su hijo compañeros de otras nacionalidades o etnias diferentes a la suya?
8. ¿Cuántos de esos alumnos son de etnias o nacionalidades diferentes a la de su hijo?

9. ¿Pertenece al AMPA?
10. ¿Conoce a los padres de alumnos de distintas etnias y nacionalidades? ¿Cuál es su relación con ellos?
11. ¿Le gustaría que su hijo conociera la cultura de los alumnos de diferente etnia o nacionalidad que hubiese en su clase?
12. ¿Participa en las actividades programadas por el centro como salidas, semana cultural, etc...?
13. ¿Está contento por las notas obtenidas por su hijo?
14. ¿Ha tenido su hijo algún problema con algún alumno de su centro? ¿Sabe si era de etnia o nacionalidad diferente a la de su hijo?
15. ¿Sabe usted qué significa el término “multiculturalidad”?
16. ¿Qué medios utiliza el centro para afrontar *el problema* de la multiculturalidad (conocimiento del folclore, gastronomía, geografía, monumentos...)?
17. ¿Cree que estos medios promueven el conocimiento entre las distintas culturas que conviven en el centro?
18. ¿Qué otros medios propone usted?
19. ¿Se ha preocupado usted por conocer otras culturas diferentes a la suya?
20. ¿Ha procurado “entender” estas culturas?
21. ¿Recibe beca o algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?, ¿de qué organismo o institución procede esa ayuda?

Profesorado

Edad:

Sexo:

Años de experiencia docente:

Áreas que imparte:

Niveles:

1. ¿Cuántos alumnos tiene en clase?
2. ¿Cuántos alumnos son de nacionalidad distinta a la española?
3. ¿Cuántos alumnos de diferentes etnias hay en clase?
4. ¿Cuántos alumnos asisten a clases de apoyo? ¿Cuántos alumnos de ellos son de otra nacionalidad o etnia?
5. ¿Existe una escuela hogar en el complejo escolar? ¿Cuántos alumnos se benefician de ella? ¿Cuántos son de nacionalidades o etnias diferentes?
6. ¿Los alumnos de distintas etnias y nacionalidades están integrados en el grupo-

clase o forman grupos individuales?

7. Dentro de la clase ¿los alumnos de diferentes etnias o nacionalidades se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia o nacionalidad? ¿Se agrupan por géneros?
8. ¿Utiliza alguna estrategia a la hora de ubicar a los alumnos dentro de la clase?
9. ¿Qué tipo de juegos comparten en el recreo los niños?
10. ¿Cómo se plantea la elaboración de las programaciones de las materias que imparte?
11. ¿Lleva a cabo una atención individualizada en el aula? ¿Cómo?
12. ¿Realiza adaptaciones curriculares?
13. ¿Existe un proyecto común entre los profesores a la hora de abordar el hecho de la multiculturalidad en las aulas?
14. ¿Existe un Departamento de Orientación (En el caso de Secundaria)? ¿Atiende a las necesidades que provoca la multiculturalidad en las aulas?
15. ¿Utiliza recursos o materiales individuales a la hora de abordar la multiculturalidad? ¿Cuáles son esos materiales?
16. ¿Cuál es el grado de participación de los alumnos de diferentes etnias o nacionalidades en el quehacer diario? ¿Cuáles son sus dificultades en el trabajo diario de la clase?
17. ¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento entre distintas culturas?
18. ¿Los responsables de estas clases son profesores del centro o vienen de fuera? ¿Participa usted en estas actividades?
19. ¿Acuden los padres con regularidad a las tutorías? ¿Qué padres lo hacen con más frecuencia los de diferente nacionalidad o etnia o los españoles?
20. ¿Transmiten los padres en la tutoría preocupación por el hecho de la multiculturalidad en las aulas? ¿Qué tipo de problemas plantean?

Equipo directivo

1. N° de alumnado del Centro.
 2. Niveles educativos que abarca.
 3. N° de etnias diferentes en la población escolar (alumnado, profesorado) y tipos.
 4. Número y tipos de diferentes nacionalidades entre la población escolar.
 5. ¿Plantea algún tipo de problema este hecho?
 6. ¿Es igual el nivel de integración de las diferentes etnias y/o nacionalidades en el sistema educativo?
 7. ¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género (niños y niñas)?
 8. ¿Cómo asume el Centro el hecho de la multiculturalidad?
-

9. En caso de existencia de alumnado musulmán ¿responden a los deberes escolares los viernes o lo usan como su día sagrado?
10. ¿Qué ocurre durante el Ramadán?
11. ¿Presenta al alumnado algún tipo de queja?, ¿dan sugerencias?, ¿cómo se resuelven?
12. ¿Qué ocurre durante las clases de Religión con el alumnado de otras religiones?

P.A.S. (Personal de administración y servicios)

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Años que lleva desempeñando ese puesto:

Nivel de estudios:

Estado civil:

Número de hijos:

Nacionalidad:

1. ¿Sabe cuántos alumnos de etnias o nacionalidades diferentes a la suya hay en el centro?
2. ¿Ha advertido usted un aumento en la cantidad de alumnos inmigrantes en relación al curso pasado?
3. ¿Cuántos niños de diferentes etnias o nacionalidades hay en el centro? ¿Cuántos son de distinta etnia? ¿Cuántos de diferente nacionalidad?
4. ¿De qué países, según usted, hay más cantidad de niños?
5. ¿Cómo reconoce que algún niño o niña no es español? Marque lo que corresponda:
 - o Por su habla.
 - o Por su aspecto.
 - o Por su nombre.
 - o Porque alguien se lo ha dicho.
6. ¿Advierte diferencias en el comportamiento del alumnado de etnia o nacionalidad diferente la dominante en el centro escolar? ¿Cuáles son esas diferencias? ¿A qué factores pueden atribuirse dichas diferencias?
7. Los niños españoles ¿vienen limpios y aseados a clase?, ¿y los que son de

- diferente etnia o nacionalidad?
8. ¿Cómo es el trato de los niños no españoles hacia usted? ¿Y el de los españoles?
 9. ¿Qué alumnos suelen llegar tarde al centro escolar? (Indicar edad, nacionalidad o etnia, si van acompañados de los padres o no).
 10. ¿Qué alumnos suelen quedarse por los pasillos o en el recreo para no acudir a clase?
 11. ¿Quiénes faltan más a clase?
 12. Al entrar al colegio ¿qué estado de ánimo reflejan los niños que son de distinta etnia o nacionalidad?
 13. Durante el mes de Ramadán ¿advierte diferencias en el comportamiento de los niños magrebíes?
 14. ¿Cuenta con servicio de comedor el centro? ¿El menú es el mismo para todos los niños o hay diferencias según la etnia o nacionalidad de los niños?
 15. ¿Se producen enfrentamientos entre alumnos de diferentes etnias o nacionalidades en pasillo y demás recintos del centro?
 16. ¿Cree usted que es enriquecedor para nuestros niños que se comuniquen con compañeros que hablan otro idioma diferente o tienen otra cultura?
 17. ¿Son más disciplinados los niños españoles o los no españoles?
 18. Según lo que aprecia en el recreo, quiénes, según su opinión, se alimentan mejor, ¿los niños españoles o los no españoles?
 19. ¿Ha notado algún cambio en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal? ¿A qué factor atribuyen ese cambio si es que existe?
 20. ¿La higiene y cuidado personal de los niños es correcta? Si existen problemas de higiene ¿a qué factores lo atribuye?
 21. ¿Hay muchos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase en pasillos, baños, patio, etc.? ¿Cuáles son las características de estos niños?
 22. ¿Observa la existencia de grupos marginados en el centro por su condición cultural, religiosa, etc.?
 23. ¿Existen grandes diferencias de niveles económicos entre los alumnos del centro? ¿En qué aspectos lo ha notado?
 24. ¿Respetan todos los niños las pautas sociales de convivencia normales a su edad (saludo, dar las gracias, etc.)? Si hay niños que no lo hacen ¿a qué atribuye esta falta de educación?
 25. ¿Tiene hijos en el centro?
 26. Desde que comenzó a trabajar en este centro ¿ha notado una mayor afluencia de niños procedentes de otros países, culturas o etnias?
 27. Esta nueva realidad ¿ha provocado cambios en su trabajo? ¿Estos cambios han sido positivos o negativos?
 28. ¿Ha recibido alguna formación adicional para abordar esta nueva situación?
-

29. ¿Se ha dotado el centro de nuevos espacios o materiales para abordar esta situación?
30. ¿Ha notado comportamientos de marginación en la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hacia los niños de otras culturas, nacionalidad o etnias?
31. ¿En algún momento ha tratado de alguna manera especial (positiva o negativa) a algún niño? ¿Por qué razones?

IV. II. Características de la muestra

Como hemos referido en epígrafes anteriores, el presente trabajo es para el Equipo que lo ha llevado adelante una continuación de dos anteriores –que en su momento tuvo financiados el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) – por el ahora llamado Vicerrectorado de Política Científica e Investigación –antes Vicerrectorado de Investigación– de la Universidad de Granada, dentro del Plan Propio; estoy haciendo alusión al que titulamos I.M.A.D.T.E.O. (*Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*), y el que llamamos Di.C.A.D.E. (*Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística*).

Este trabajo –E.E.D.C.A. (*Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la socialización*) – se propuso como objetivo principal, recoger para su estudio las percepciones de los diferentes sectores educativos –sobre su propio posicionamiento–, ante el reto de las cada día más evidentes diferencias culturales del alumnado en los centros educativos de niveles no universitarios de España y Portugal, partiendo de protocolos de entrevistas semiestructuradas (ya validadas por nuestro Grupo de Investigación en anteriores investigaciones), pasadas en Centros de Educación Primaria y Secundaria de diferentes provincias españolas (Almería, Barcelona, Granada, Málaga, Navarra, Sevilla y Toledo) y en escuelas de educación primaria, secundaria e institutos de Portugal (Área Metropolitana de Lisboa).

De los centros que han participado en este estudio, no todos han querido que figuraran sus nombres, algunos han preferido quedar en el anonimato, pero vaya desde aquí para todos, nuestro agradecimiento por posibilitarnos realizar este trabajo.

Pasamos a explicitar los nombres de los que nos han autorizado a hacerlo:

- CEIP *La Chanca*, de Almería capital.
- CEIP *Arzobispo Moscoso* de Víznar, Granada.

- CEIP *Gran Capitán* de Íllora, Granada.
- CEIP *Federico García Lorca* de Granada capital.
- Colegio de *Prácticas nº 1* de Málaga capital.
- CEIP *Juan Ramón Jiménez* de Marbella, Málaga.
- CEIP *Miraflores* de Marbella, Málaga.
- CEIP *Salduba* de Marbella, Málaga.
- CEIP *Nuestra Señora del Carmen* de Marbella, Málaga.
- CEIP *San Juan de la Cadena* de Pamplona, Navarra.
- CPR de *Puente la Reina*, Navarra.
- CEIP *Josefa Navarro Zamora* de Coria del Río, Sevilla.
- CEIP *Santa Bárbara* de Villacañas, Toledo.
- Escola *Sant Jaume de la FEP* de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- Col·legi *Salesians d'Horta* de Barcelona capital.
- Escola *Joan Pelegrí* de Barcelona capital.
- Escola *Els Quatre Vents* de Canovelles (Barcelona).
- Escola *Pía Luz Casanova* de Barcelona capital.
- Escola *El Terrall* de Castellserà (Lleida).
- Escola *Tecla Sala* de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- SESO *Virgen de las Nieves* de Peligros, Granada.
- IES *Camilo José Cela* de Campillos, Málaga.
- IES *Enrique de Arfe* de Villacañas, Toledo.
- IES *Garcilaso de la Vega* de Villacañas, Toledo.
- IES *La Sista* de Sonseca, Toledo.
- IES *Marta Mata* de Montornés del Vallés (Barcelona).
- IES *Can Peixauet* de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona).
- Han participado además de estos 27 que terminamos de explicitar, 2 centros educativos de Málaga y 3 centros privados de educación primaria, secundaria e institutos) del Área Metropolitana de Lisboa (Portugal). Un total de 32 centros educativos en los que hemos recogido 760 Entrevistas.

[Siglas: - CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria), - CPR (Colegio Público Rural), - IES (Instituto de Enseñanza Secundaria {Obligatoria y Postobligatoria}), - SESO (Sección de Enseñanza Secundaria Obligatoria), - IESO (Instituto de Educación Secundaria Obligatoria)].

Si atendemos a la distribución por Centros Educativos del número de las entrevistas realizadas:

- CEIP <i>La Chanca</i> , de Almería capital,	81
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	19
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	13
- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio de <i>Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	66
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	18
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	23
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	4
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
- CEIP <i>Santa Bárbara</i> de Villacañas, Toledo,	24
- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	3
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	13
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	25
- IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	16
- IES <i>La Sista</i> de Sonseca, Toledo,	9
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
- TOTAL	760

Distribuidas de la siguiente manera entre los diferentes sectores educativos:

- Equipo Directivo	35
- Profesorado	115

- Alumnado	338
- Padres/Madres	232
- P.A.S.	40
	—
- TOTAL	760

Si atendemos a su distribución entre Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, queda de la siguiente manera:

- Educación Infantil y Primaria:

- CEIP <i>La Chanca</i> , de Almería capital,	81
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	19
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	13
- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio de <i>Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	66
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	18
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	23
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	4
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de	
- L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
- CEIP <i>Santa Bárbara</i> de Villacañas, Toledo,	24
	—
- TOTAL	620

- Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato:

- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	3
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	13
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	25
- IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	16
- IES <i>La Sisle</i> de Sonseca, Toledo,	9
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
<hr/>	
- TOTAL	140

De ese total, ya fueron usadas para anteriores trabajos de nuestro Grupo de Investigación 314 desglosadas por centros:

- CEIP <i>La Chanca</i> de Almería,	81
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	19
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	13
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	66
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	18
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	23
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	4
- CEIP Santa Bárbara de Villacañas, Toledo,	24
- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	3
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	13
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	25
- IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	16
- IES <i>La Sisle</i> de Sonseca, Toledo,	9
<hr/>	
- TOTAL	314

Su distribución por Sectores Educativos queda de la siguiente manera:

- Equipo Directivo	20
- Profesorado	56
- Alumnado	128

- Padres/Madres	97
- P.A.S.	13
<hr/>	
- TOTAL	314

Como comenté anteriormente para el presente trabajo nos hemos valido tanto de “nuevas entrevistas” recogidas en el curso 2008-2009, como de las ya realizadas para los Proyectos anteriores.

Para este trabajo, las recogidas nuevas desglosadas por centros:

- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio de <i>Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de	
- L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pia Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
<hr/>	
- TOTAL	446

Si diferenciamos entre Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria y Bachillerato, queda:

- *Educación Infantil y Primaria:*

- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio <i>de Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellersà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
<hr/>	
- TOTAL	372

- *Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato:*

- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
<hr/>	
- TOTAL	74

Desglosadas por Sectores Educativos, quedan con las siguientes cifras:

- Alumnado	210
- Padres/Madres	135
- Profesorado	59
- Equipo Directivo	15
- P.A.S.	27
<hr/>	
- TOTAL	446

IV. III. Estudio del análisis cualitativo de datos

La gran cantidad recogida de información ha sido analizada en base a la obtención de una secuencia coherente de datos partiendo de categorías definidas durante el proceso de análisis. Dadas las características de los instrumentos de recogida de datos –las entrevistas ya presentadas–, optamos en esta ocasión por realizar un estudio cualitativo *manual* o *Análisis Fundamentado* (como la terminología puntera ha dado en llamar⁴) en vez de recurrir a los consabidos paquetes informáticos que lo realizan, dado que al existir cinco protocolos diferentes de entrevistas cualquier programa informático para su análisis nos hubiera dificultado más la realización del análisis cualitativo en vez de facilitárnoslo.

Hemos efectuado pues, como venimos refiriendo, el análisis de contenido manualmente (o hemos aplicado un *análisis fundamentado* –como se prefiera–), en virtud de que las informaciones proporcionadas por los entrevistados no nos parecieron linealmente subsumibles para las posibilidades de una configuración mecánica. Se verifican muchas formas diferentes de contestar a las respuestas, que demandan una constante interpretación por parte del investigador, de forma que el procedimiento mecánico resultaría más demorado al final y con un resultado menos satisfactorio para esta investigación. La versión en términos meramente técnicos y operativos de un material textual es insuficiente, y nunca permite dispensar la intervención de la lectura y juicio crítico del investigador, a quien compete el hecho último de la interpretación y comprensión críticas del texto. Los diversos sentidos posibles, sus convergencias y divergencias, se tornan así más fácilmente captables. Por otra parte, nos decantamos por incluir algunos fragmentos *completos, íntegros*, es decir, no eliminar los elementos que cambian –aunque muy sutil e inadvertidamente– su sentido y los tornan no amoldables a las ideas previas y preconcebidas, lo que implica que haya casos en los que se debía de mantener el *co-texto* de esos fragmentos (Van der Maren, 1996: 137-138). Esto es un argumento más a favor de que el análisis de contenido se haya hecho manualmente (*análisis fundamentado*); el procedimiento mecánico se adecúa más particularmente a las unidades de registro equivalentes a palabras-término (Navarro; Díaz, 1999: 192; Callejo, 2001: 157)⁵.

El modelo de análisis que hemos utilizado es el modelo en espiral que proponen Miles y Huberman (1984), que implica la diferenciación del trabajo en tres etapas, formando junto a la recopilación de datos un proceso interactivo y cíclico; estas etapas son:

- Reducción de datos: implica la selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos.

- Estructuración y presentación: es referida esta fase a la organización de la información.
- Extracción de conclusiones y verificación: aquí extraemos y verificamos las conclusiones a partir de los datos obtenidos en las fases anteriores.

El sistema de categorías utilizado para el análisis cualitativo de los datos en este trabajo ha sido el mismo que el utilizado en el trabajo *IMADTEO*⁶, y que son para cada uno de los Sectores Educativos estudiados las siguientes:

Categorías de análisis para las entrevistas del sector alumnado:

- Conocimiento del término multiculturalidad.
- Percepción de la igualdad y diferencia entre las personas.
- Percepción de los derechos humanos.
- Diferencias de aptitud ante personas de distinta nacionalidad, etnia o cultura.
- Percepción de los compañeros de otras nacionalidades, etnias o culturas.
- Relación con los otros.
- Soluciones que aportan para evitar las diferencias.
- Conocimiento que tienen de otros países y culturas.
- Opinión de las otras culturas.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector padres/madres:

- Elementos importantes en la educación de sus hijos.
- Conocimiento de la realidad multicultural.
- Propuestas que se realizan desde el centro ante esta nueva realidad.
- Propuestas de los/as padres/madres ante esta realidad.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector profesorado:

- Estrategias para la elaboración de las programaciones.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Recursos didácticos con los que cuentan para la atención individualizada.
- Grado de participación del alumnado extranjero en clase.
- Dificultades del alumnado extranjero en clase.
- Tipos de juegos que comparte el alumnado.
- Relación de los padres/madres con el centro: nivel de participación en las tutorías.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector equipo directivo:

- Forma en la que el centro asume la multiculturalidad.
- Grado de integración de las diferentes culturas.
- Problemas que conlleva el hecho de la multiculturalidad.
- Quejas del alumnado ante esta situación.
- Hechos significativos que se producen en el mes de Ramadán.
- Asignaturas alternativas a la Religión Católica.
- Criterios para la asignación del alumnado.
- Criterios para la asignación del profesorado.
- Actividades de formación permanente.
- Grado de información sobre innovación educativa.
- Implicación del AMPA en relación a la realidad multicultural del centro.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector personal de administración y servicios (P.A.S.):

- Grado de conocimiento del número y procedencia del alumnado extranjero.
- Estrategias que utilizan para reconocer al alumnado extranjero.
- Pautas de comportamiento. Diferencias entre el alumnado español y extranjero.
- Diferencias en la higiene.
- Diferencias en el mes de Ramadán.
- Diferencias en el estado de ánimo.
- Trato con el alumnado.
- Grado en el que ha afectado la nueva realidad a su desempeño profesional.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector alumnado

Del sector educativo que nos queda por analizar, el Sector Alumnado, tenemos un total de 338 entrevistas, de las que 128 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el primer trabajo y 210 a esta segunda.

Al igual que con las entrevistas realizadas a los otros sectores educativos, en el caso de las del Sector Alumnado, hemos preservado especialmente la identidad del alumnado participante, por tratarse en muchos casos de menores de edad, por lo que no podemos hacer distinciones entre las respuestas dadas por alumnos y/o alumnas. Lo que sí que podemos reseñar es el hecho de que no se trata de alumnado de la etapa de Educación Infantil (2-6 años) ni del Primer Ciclo de la Educación Primaria (6-8

años), por no estar estas etapas evolutivas con las suficientes capacidades críticas ni con soltura en las operaciones de lectoescritura.

Lo señalamos al comienzo de este estudio de análisis cualitativo de los datos, pero queremos volver a dejar constancia de que las respuestas que nos proporcionó el alumnado colaborador fueron obtenidas de forma 'limpia' una vez obtenidos los pertinentes permisos de las Delegaciones Provinciales de Educación (Direcções Regionais de Educação), Equipos Directivos de los centros, Profesorado Tutor y Padres/madres de los/as implicados/as.

Analizando las respuestas que nos han facilitado, ordenadas por categorías –como venimos haciendo con el resto de sectores educativos–, comenzamos por referirnos al **conocimiento del término multiculturalidad** que poseen. Al responder, muchos de ellos se limitan a señalar 'si conoce el término', 'no conoce el término', pero bastantes otros intentan dar una definición del mismo y en su defecto una explicación de lo que entienden por tal. El grado de precisión en la definición no sólo varía con la edad, sino que en ocasiones viene dado por la madurez y educación del alumno/a que la da. Algunas de las respuestas literales obtenidas han sido:

- Personas.
- Personas de distintas culturas.
- Todas las culturas del mundo.
- Muchas culturas.
- Niños de unos países que van a otros.
- Son 'esculturas' de muchos países.
- Las tradiciones de las nacionalidades: por ejemplo, en Marruecos el Ramadán.
- 'En todos los países hay clases de cultura'.
- Ser de otros países.
- Que cada uno tiene su cultura.
- Es la raza.
- 'Una cosa en que no seamos el mismo país pero para estudiar podemos estudiar lo mismo'.

Otra categoría estudiada ha sido la **percepción de la igualdad y diferencia entre las personas**. Referente a ella resulta significativo que prácticamente todos los entrevistados relacionen la percepción de igualdad con el concepto de 'persona', viniendo a concluirse que en general, somos iguales porque somos personas. Aunque nos movemos con un concepto abstracto queda patente que se halla incorporado a la cultura ya los usos del idioma, de forma que el alumnado –incluyendo el de Educación Primaria– abunda en esta idea (igual en España que en Portugal, por

cierto), y saben utilizarlo correctamente, aún cuando en ocasiones no puedan ni sepan dar una definición del mismo⁷.

Algunos son también capaces de puntualizar que las diferencias responden a algo más externo, percibiendo que las diferencias entre personas son algo más circunstancial que la igualdad esencial entre las mismas.

En todo caso, las respuestas –como señalábamos– varían en la precisión y señalamos como interesantes, tanto en lo referente a la igual como en lo relativo a las diferencias:

- Somos diferentes porque sí.
- Tenemos distinto color de piel y diferente cultura.
- Somos diferentes porque somos de distintas culturas y porque cada uno tiene su personalidad.
- Somos iguales porque tenemos los mismos derechos.
- Somos todos iguales porque somos personas.
- Somos diferentes y cada uno tiene su gusto.
- Tenemos distinta piel, idioma y religión.
- Somos iguales porque todos tenemos los mismos deberes y derechos.
- Somos diferentes porque no tenemos las mismas cualidades.
- Somos diferentes porque pensamos distinto.
- Somos diferentes porque yo soy blanco y 'B' es negro.
- Somos diferentes porque cada persona es única.
- Somos iguales porque no hay ningún 'extraterrestre'.
- Somos diferentes porque unos son bajos, otros altos...
- Tenemos diferentes rasgos.
- No somos iguales porque 'ellos' hablan otro idioma.
- Somos diferentes porque unos son buenos y otros malos.

Las entrevistas realizadas en los centros colaboradores portugueses al Sector Alumnado han tenido la particularidad de que éstos/as están cercanos a la mayoría de edad, son del equivalente a nuestro último curso de Bachillerato (2º), por lo que sus respuestas han sido mucho más certeras y elaboradas; de entre ellas destacamos dos, pero volvemos a incidir que en lo esencial son coincidentes con lo que venimos comentando:

- Somos diferentes porque así son las vivencias que hemos tenido durante nuestro desarrollo en cuanto que individuos (socialización).
- Todos somos iguales en nuestras diferencias.

En relación a la cuestión de si observan alguna actitud diferente hacia alguien

de su alrededor, en qué situación tiene lugar y por qué crees que sucede, muchos contestan sí o no, incluso no sé, pero en muchos casos nos dicen que observan comportamientos diferentes de algunos/as alumnos/as para con otros/as –aunque sucede más en los casos de los hombres que entre las mujeres–, especificando situaciones como las siguientes:

- Por ser ‘retrasado’.
- Por su raza.
- A ‘W’ por ser palestino.
- Muchos padres cambian a sus hijos de colegio porque hay muchos alumnos de otros países.
- Por su nacionalidad, hay personas que lo usan como insulto.
- Por ser españoles se creen con derecho de decir a otros: vete a tu país.
- Tratan mal a un chico porque desconoce el idioma y se aprovechan de él.
- La gente es mal educada.
- Hay una actitud diferente hacia niños con Síndrome de Down.

De las respuestas dadas por alumnado portugués, recogemos por significativas tres:

- Por preconceptos estúpidos.
- A compañeros con deficiencias físicas o mentales.
- Hay tratos diferentes hacia colegas dependiendo más del aspecto físico que de la raza o etnia.

Con la **percepción de los derechos humanos**, ocurre casi igual que con la anterior categoría analizada; la igualdad de derechos se percibe como un correlato de la igualdad esencial: todos somos iguales, tenemos pues los mismos derechos⁸. Algunas de las respuestas concretas que nos han dado son:

- Tenemos los mismos derechos.
- Todos somos iguales.
- Tenemos los mismos derechos porque somos personas.
- Dos respuestas ‘esmagadoras’ del alumnado portugués:
- Todos tenemos que actuar de acuerdo con los Derechos Universales del Hombre y no de forma diferente.
- Somos iguales y con los mismos derechos porque tenemos la misma esencia humana.

Atendiendo a la categoría **diferencias de actitud ante personas de distinta nacionalidad, etnia o cultura**, el alumnado nos comenta que sí existen en la escuela, por el hecho de ser diferentes, comentan que sobre todo se produce con la llegada de alumnos nuevos al centro, siendo en un principio escaso el respeto

hacia los extranjeros; constatan que los alumnos extranjeros son rechazados en los recreos y no se quieren compartir juegos con ellos y a veces hay grupúsculos que les gritan 'iros a vuestro país'. Pero insistimos que estos incidentes suelen darse cuando son recién llegados al centro, al tiempo son aceptados sin problema. Muchos nos comentan que ocurre igual con los que son 'feos', 'los que no andan bien', 'los que no son normales'.

De entre el alumnado portugués, dos alumnas nos dicen:

- Hay personas que se piensan que son superiores y eso lo manifiestan en su trato hacia los otros.
- En los vestuarios, cuando hay clases de Educación Física, una colega no muestra su cuerpo por razones religiosas, excepto los brazos, y ese hecho es motivo de que algunas otras 'la tomen con ella'.

En las entrevistas españolas encontramos algunas referencias relativas a peleas por el hecho de que algún compañero sea 'moro' (concretamente marroquí), y señalan que les molesta que hablen otro idioma que el grupo mayoritario no comprende. Suelen tener mayor predisposición negativa *a priori* hacia el alumnado de etnia gitana que hacia los extranjeros y también manifiestan gran rechazo hacia personas relacionadas con el mundo de la droga; este motivo de exclusión social y marginalidad se manifiesta en edades muy tempranas.

Referente al trato que ellos perciben que el profesorado da al alumnado extranjero, suelen hablar de igualdad o de discriminación positiva, sobre todo para ayudarles con el idioma.

De la categoría **percepción de los compañeros de otras nacionalidades, etnias o culturas**, sí que el alumnado –por lo general– sabe decir no sólo que 'hay compañeros de otras razas' o de otras 'nacionalidades', sino que detallan cuántos son y cuál es su procedencia exacta. Tenemos que resaltar el hecho de que conozcan lo que el alumnado suele designar como compañeros "mixtos", pues esto nos indica que no sólo conocen la procedencia del compañero/a, sino la de su padre y su madre, y además esto no suele ser apreciable a simple vista o por el habla. Esto no quiere decir que no hayamos encontrado respuestas en las que se limitan a decirnos que no saben la procedencia de sus compañeros extranjeros –caso de que los haya–, o que nos respondan con un lacónico sí, sin decirnos más.

Es curioso que en un colegio de Navarra, enumerando los países de procedencia del alumnado extranjero escolarizado en el mismo, aparezca como tal un alumno andaluz y esto no sólo lo encontramos en una de las entrevistas pasadas en ese centro, sino en varias de ellas.

Un alumno de un colegio andaluz nombra entre los extranjeros a un niño de Menorca, porque dice que habla diferente.

Cuando les preguntamos por qué diferencian a los alumnos extranjeros, nos responden que por su forma de hablar, por sus costumbres, por sus tradiciones, por ser de otros países, por su aspecto, por su color de piel, por el acento, porque él mismo dice que es gitano, porque son creativos e imaginativos... Es muy simpática la respuesta de un alumno de un centro andaluz, del 2º Ciclo de Educación Primaria, que dice que él sabe cuándo un compañero es extranjero “porque no son muy agradecidos”.

Cuando analizamos la categoría de la **relación con los otros**, en respuesta a nuestra pregunta de si a la hora de jugar o realizar trabajos en grupo, cuentan con compañeros/as de otras culturas, algunos nos dicen que no, sin explicación ninguna, salvo un alumno español que nos dice taxativamente ‘no cuento con él, porque no vale nada’, en este caso está claro que se refiere a una persona concreta y no universaliza la pregunta; en otro caso otro alumno nos dice ‘no, porque yo no me llevo bien’. En la mayoría de los casos afirman contar con ellos y responden concretamente cosas como:

- Sí, claro, porque son compañeros.
- Sí, si quieren.
- Sí, porque tienen derecho.
- Sí, y si no entienden, se les ayuda.
- Sí, porque son buenas personas.
- Sí, porque todos tenemos que trabajar y jugar juntos.
- Sí, porque son mis amigos.
- Sí, porque todos tenemos los mismos derechos.
- Sí, porque nos ayudan a inventar juegos nuevos que aquí no conocemos.
- Sí, porque cuentan con mi confianza.
- Sí, porque me gustaría que hicieran lo mismo por mí.
- Sí, para que no se sientan ofendidos.
- Sí, porque pueden saber más cosas que yo.
- Sí, porque puedo contar con ellos.
- Sí, porque son amables.
- Sí, para que no se ponga triste porque nadie juega con ella.
- Sí, siempre pienso que pueden aportar cosas positivas al grupo.

Cuando se realizó el estudio de la categoría **soluciones que aportan para evitar las diferencias**, encontramos diferentes tipos de respuestas⁹, siendo una referencia

bastante recurrente el tema del idioma: a veces no se entienden entre ellos por las diferencias idiomáticas, siendo la solución propuesta a este problema clara, si ellos hablan nuestro idioma no hay discriminación porque podremos entendernos. Otras soluciones se refieren al hecho de ponernos en el lugar del otro propugnando la unión, pero también se da el caso contrario que propugna la segregación: si ellos están en otros colegios, no habrá problemas y otro tipo de soluciones señalan a remediar problemas en su origen: estructura familiar, evitar conflictos... En cualquier caso, pormenorizando las soluciones más significativas, señalamos:

- Comentar al profesorado cuando veamos un caso de mal trato hacia compañeros/as de otras culturas.
- Procurar llevarse bien.
- Explicar claramente que todos somos iguales.
- Demostrar que son iguales a nosotros.
- Intentar integrarlos.
- No maltratar y no 'meterse' con los demás.
- Defender y ayudar al maltratado.
- No admitir a alumnos/as racistas.
- Que los maltratadores se pongan en el lugar de los maltratados.
- Dar charlas sobre multiculturalidad.
- Ayudarlos a adaptarse.
- Aislar al maltratador.
- Que el que maltrate pase un día ayudando al maltratado.
- Ayudarles a mejorar el idioma.
- Realizar acciones de sensibilización.
- Fomentar la tolerancia y el conocimiento en general.

Entre el alumnado portugués, tenemos sugerencias tales como:

- Ir cambiando la mentalidad.
- Favorecer la educación y fomentar el respeto entre las personas.
- Aceptarlos tal y como son.
- Realizar un esfuerzo conjugado casa-escuela para evitar la discriminación.

Por fin, tenemos unos pocos que se decantan por punir al maltratador, y sugieren cosas como que 'quien insulte a un compañero de otra cultura que se quede sin bocadillo', 'que a los maltratadores los traten igual que ellos tratan al diferente', 'castigarlos con lo que más les duela', 'entre toda la clase pensar un castigo para el maltratador', 'no admitir alumnos racistas'.

También tenemos el caso extremo de segregación –como comentamos anteriormente–, que dicen textualmente: ‘que no venga ningún alumno de otro país’.

Sobre el **conocimiento que tienen de otros países y culturas**, muchos de los entrevistados responden sin reparos que no tienen conocimiento de ningún otro país y/o cultura, pero casi la mitad sí que manifiesta tener un buen conocimiento, al igual que manifiestan con soltura su **opinión de otras culturas**.

Del alumnado portugués, dentro de lo que más les gusta de otras culturas, señalamos las siguientes respuestas: ‘la cultura en sí misma del país X’, ‘la vida cultural’, ‘la hospitalidad’, la simpatía’ y como negativo del país y/o cultura diferente a la propia que dicen conocer, señalaron –como curiosa– su molestia por la polución.

Entre el alumnado español, de los aspectos positivos destacan: ‘el pueblo en sí’, ‘todo’, ‘la comida’, la ciudad’, ‘el paisaje’, ‘que la ciudad estaba limpia’, ‘los tranvías alemanes’, ‘los amigos que hicimos’, ‘las playas’, ‘decía ¡ohola!, y me respondían sin conocerme’, ‘los campos portugueses’, ‘los hoteles’, ‘los monumentos’, ‘la fuente con muchas luces de Andorra’, ‘las salchichas alemanas’, ‘su música’, ‘los monos de Gibraltar’, ‘las playas de Marruecos’, ‘las playas de Portugal’, ‘el Coliseo de Roma’...

De los aspectos negativos señalan: ‘donde vivía, robaban mucho’, ‘los gitanos’, ‘el idioma’, ‘el olor a orín’, ‘no estar con mi familia’, ‘que cuando eres extranjero creen que eres tonto, feo, malito de la cabeza y te insultan’, ‘la pobreza de algunas zonas y personas’, ‘que había mucha gente’, ‘andar por las montañas’, ‘que siempre salen a comprar a los centros comerciales’, ‘el tráfico al revés’, ‘tantas columnas rotas’, ‘la lluvia en Francia’.

Manifiestan su opinión sobre esas culturas que conocieron diciendo que: ‘están bien’, ‘comen otras comidas’, tienen otra lengua’, son costumbres bonitas y buenas’, ‘hay buenas personas’, ‘son costumbres curiosas’, ‘hay guerras’, ‘son muy interesantes y está muy bien aprender otras costumbres’, ‘allí andan descalzos, no van con zapatos’, ‘son costumbres muy raras para mí’, ‘no entendía nada’, ‘visten raro’, ‘no comen cerdo’.

Una alumna portuguesa sentencia: ‘no son ni mejores ni peores, son apenas diferentes’.

Lo que más nos sorprendió sobre los *usos* de otras culturas, fue el gran conocimiento que manifestaron referente a la gastronomía de otros países. El alumnado portugués respondió cosas tales como: ‘me gusta la comida japonesa porque sus alimentos

son muy saludables y frescos', 'me gusta el picante de las comidas mexicanas', 'me gusta la cocina brasileña por su sabor tropical', 'prefiero la comida israelita por su diversidad gastronómica'.

El alumnado español sin manifestar esas expresiones tan elaboradas, sí que lograron hacer todo un catálogo de comidas no españolas, citando todas las siguientes:

- La comida griega porque tiene platos exóticos.
- La comida española porque tiene gambas (lo decía una alumna sudamericana escolarizada en España).
- Las empanadas rellenas de carne colombianas.
- La comida italiana porque tiene buenas pastas y pizzas.
- La comida italiana porque siento alegría al comerla.
- La comida argentina porque tiene pastas riquísimas.
- Los filetes portugueses.
- El sushi japonés es buenísimo.
- El 'arroz en olla' portugués.
- Toda la comida turca.
- La comida china porque tiene algo exótico.
- La china porque tiene lagartos en las bebidas.
- Los fideos chinos.
- Los rollitos de primavera.
- Las comidas mexicanas por los 'nachos'.
- El shawarma, el cous-cous y kebab árabe.
- Las enchiladas, burritos y fajitas mexicanas.

¿Tendremos los adultos mayor conocimiento?...

Análisis del contenido de las entrevistas al sector padres/madres

De este sector educativo hemos recogido un total de 232 entrevistas, de las que 97 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el trabajo *IMADTEO* y 135 para esta segunda, para elaborar el trabajo *EEDCA*.

Con el Sector Padres/Madres la primera categoría que hemos trabajado ha sido los **elementos** –considerados por ellos– **importantes en la educación de sus hijos**, siendo la relación de las respuestas obtenidas bastante larga:

- Desarrollo de la autonomía personal.

- El ser buena persona.
- Su felicidad personal.
- Que desarrolle la sinceridad, la sociabilidad y la no violencia.
- La obediencia y disciplina de trabajo.
- Desarrollo de la responsabilidad.
- La educación integral.
- El crecimiento personal.
- Desarrollo de la solidaridad.
- Desarrollo de la autoestima.
- La educación en libertad.
- El respeto a los demás y el valorar a las personas.
- Fomento de la tolerancia.
- Relación con los compañeros y el trato con todos.
- Motivación por el estudio.
- Formación cultural.
- Educación cívica y 'educação cidadã'.
- Valorar lo que se les da.
- Cultivo de buenas hábitos.
- Adquisición de valores morales.
- Aprendizaje de valores cristianos.
- Mayor adaptación y flexibilidad.
- Mejora del comportamiento.

En cuanto a su información acerca de diversos grupos culturales y si dan o no importancia al hecho multicultural en los centros educativos, las respuestas se polarizan entre los que lo ven como algo positivo, porque esto es el reflejo de la realidad social que se encuentra en la calle y los que opinan que mientras haya pocos alumnos de otros países y/o etnias en el aula de sus hijos no le importa, pero siempre que esto no repercuta en el ritmo de la enseñanza. Un padre está molesto no con que haya alumnos de otras culturas en la clase de su hijo, sino porque piensa que hay un gran nivel de injerencia de educación religiosa, concretamente católica, metida de forma sutil.

Suelen dejar a la elección del alumno el hecho de que se relacione y trabaje amistad o no con alumnado de otras nacionalidades y/o etnias; se reparten entre los que están conformes con las calificaciones obtenidas por sus hijos y con el comportamiento que tienen. Muy pocos reconocen que su hijo/a haya tenido

problemas con otros alumnos en el centro, pero los que lo reconocen señalan que el problema es independiente de que el otro alumno sea o no de la misma cultura, que suelen ser problemas bien entre niños/jóvenes o por falta de educación del otro y su respectiva familia.

Sobre si reciben o no algún tipo de ayuda para la escolarización de sus hijos, los/as padres/madres del país receptor (España/Portugal), en la mayor parte de los casos responde que no; suelen recibir más ayudas las familias extranjeras y/o de otras etnias, por parte de los respectivos Ayuntamientos, de las Consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas, del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Referente a la categoría **conocimiento de la realidad multicultural** por parte de las familias, la casi totalidad responde que conoce el número de alumnos de otras culturas que están en la clase de sus hijos, incluso en muchos caso dan el número exacto.

En su mayoría afirma que no conoce a otros padres, pero que a la entrada y salida del centro escolar saludan; muy pocos comentan que tienen amigos entre los padres/madres de los compañeros de sus hijos.

Muchos nos responden que no se importan si sus hijos entablan relación de amistad con compañeros de otras culturas e incluso no se importan que esos amigos visiten su casa y/o que su hijo acuda a la casa de ellos; algunos incluso responden que sus hijos tienen 1, 2, o 3 amigos –de entre sus compañeros– que son de otra cultura.

Pero en lo que toca al número de alumnos extranjeros que hay o puede haber en la clase de sus hijos, la cosa cambia, porque opinan que un número excesivo de alumnos extranjeros y/o de otras etnias o culturas sirve para ralentizar el ritmo de la clase, sobre todo cuando llegan ya comenzado el curso, porque suele ocurrir –según ellos– que traen un bajo nivel, no tienen apoyo en casa y son impuntuales. Un padre aduce que en el colegio de su hijo el reparto de alumnos extracomunitarios (fuera de la UE) no es equitativo entre las diferentes clases y su hijo sale perjudicado.

Preguntados sobre si conocen el significado del término multicultural, la mayoría afirma sí conocerlo y bastantes de ellos nos aportan definiciones muy interesantes. Pero por el contrario, muchos afirman desconocer otras culturas y no interesarse ni por su conocimiento ni por su comprensión y aducen que ‘sean ellos los que se ocupen de conocer la nuestra’, aunque coinciden en que son respetuosos con todas las otras culturas. Los que admiten conocer otras, aducen que ese conocimiento sirve para facilitar la integración y el desconocimiento mutuo sólo sirve para crear

recelos.

En referencia a **las propuestas/medios utilizados desde el centro ante la nueva realidad multicultural** –otra de las categorías analizadas para este colectivo–, aquí bastante padres/madres entrevistados dicen desconocer cuáles son esas propuestas, siendo la que más ‘les suena’ la Semana Cultural; un padre responde literalmente “*eso ya lo sabréis ustedes*”... Entre los que responden afirmativamente es sorprendente el buen conocimiento que tienen y nos señalan:

- Fomento de la igualdad entre todos.
- Aula de Acogida.
- Aula de compensación de desigualdades.
- Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).
- Plan de Convivencia.
- Escuela Espacio de Paz.
- Realización de exposiciones de fotografías.
- Mercadillo anual.
- Exposiciones de costumbres sociales diferentes.
- Salidas programadas.
- Encuentros de folklore de diferentes países.
- Encuentros gastronómicos.
- “A Geração Fantástica” (Recurso Didáctico para jóvenes de la Radio Difusión Portuguesa).

Siempre les suele parecer que no son suficientes estos medios, aunque hay respuestas que pueden estar bordeando el racismo que nos dicen que los centros deberían preocuparse de que ‘los otros’ conozcan en profundidad y respeten nuestra cultura y no estar preocupados por enseñar al alumnado las culturas foráneas; incluso hay un padre que afirma taxativo que *‘lo que me preocupa es que se caiga en la discriminación positiva hacia los extranjeros’*.

La última categoría que analizamos para este sector educativo son las **propuestas de los/as padres/madres ante esta nueva realidad**, nos comentan bastantes que intentan entender costumbres de esas otras culturas, aunque hay algunas que chocan con las nuestras, pero no intentan compartirlas. Bastantes están interesados en conocer otros países y culturas, pero algunos dicen que no tienen interés ninguno. Nos comentan casi la mitad que no se relacionan con ningún otro/a padre/madre, pero la otra mitad dice que intentan mientras los hijos están en las actividades extraescolares tomar contacto, a veces toman café y charlan para conocerse y algunos/as admiten que se echan una mano y se turnan para llevar y recoger hijos/as al centro educativo.

Sobre las propuestas concretas que ellos sugieren, señalamos las siguientes:

- Que el alumnado fabrique, construya, proponga, creen espacios de convivencia.
- Fomentar el conocimiento de los otros/as padres/madres participando en algunas clases y en Proyectos de Aula.
- Participar en convivencias y excursiones.
- Procurar que los/as hijos/as no reciban mensajes contradictorios.
- Trabajar con los/as otros/as padres/madres el respeto a otras culturas.
- Realizar muestras culturales.
- Montar obras de teatro.
- Hacer muestras culturales.
- Participar en actividades de baile.
- Organizar mesas redondas.
- Coordinar actividades para el fomento del conocimiento de la lengua del país de acogida.
- Mostrar la geografía de diferentes países.
- Montar 'feiras de culturas'.
- Participar en actividades deportivas.
- Fomentar la realización de intercambios con alumnado de otros países.
- Profundizar en el conocimiento de la historia y situación actual de los diferentes países y sus personajes más relevantes.
- Debatir en tutorías sobre la multiculturalidad.
- Publicar en los periódicos de los centros cuentos, vivencias y costumbres de las otras culturas.
- Organizar charlas sobre las religiones.
- Coordinar encuentros en el centro en los que se lleven para degustar platos típicos de los diferentes países, a especie de muestras gastronómicas.

Como vemos, los/as padres/madres que han colaborado no se quedan cortos ni faltos de imaginación para sugerir actividades que fomenten el conocimiento de la realidad multicultural.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector profesorado

De este sector educativo tenemos un total de 115 entrevistas, de las que 56 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el primer trabajo y 59 a esta segunda.

En el análisis de las categorías que para este sector hemos señalado, y al ser preguntados por las **estrategias para la elaboración de programaciones** y si

en ellas hacen referencia expresa o no al factor multicultural, de principio nos responden que sí usan estrategias, aunque no nos indican cuáles y tenemos que seguir abundando para conseguir algunas informaciones. Sobre cómo plantean la elaboración de las programaciones nos dan respuestas tan diversas como las que recogemos a continuación:

- Se basan en el currículum oficial, en el Proyecto de Centro y en los proyectos educativos de las diferentes editoriales, que adaptan a su grupo-clase.
- Adaptando a la realidad concreta de la clase los que plantean tanto el Ministerio de Educación y Ciencia como los de las respectivas Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma.
- Diversificando según las necesidades del alumnado.
- Atendiendo al nivel inicial del alumnado.
- Pretendiendo la igualdad entre el alumnado.

En lo referido a las estrategias para llevar adelante la clase, nos comentan:

- Intentar fomentar la afectividad entre alumnado-profesorado.
- Disponer las mesas en forma de rectángulo, de manera que todos/as puedan verse las caras mientras se desarrolla el trabajo en el aula.
- Mezclar a los alumnos más trabajadores con los que lo son menos, de manera que entre ellos se procuren ayuda mutua.
- Colocar más cerca del profesor a los más distraídos.
- Mezclar chicos y chicas.
- Adaptar fichas y actividades atendiendo al nivel de dominio individual de la materia de cada alumno.
- Elaborar materiales propios.
- Algunos señalan como características de sus programaciones la flexibilidad y la motivación.
- Un profesor (hombre) de 28 años y 2 de experiencia docente, señala que elabora un diario de clase y un diario de cada alumno y que estos recursos le sirven para poder personalizar la enseñanza según las diferentes necesidades.
- Es una constante a señalar que en la gran mayoría de las ocasiones, el profesorado trabaja solo, por separado, sin llevar a cabo una labor en grupo para coordinar el trabajo con el resto de sus compañeros.

En la categoría **medidas de atención a la diversidad**, señalan:

- El realizar una atención individualizada (actividades de refuerzo y de ampliación, en ocasiones); uno de los profesores portugueses que ha colaborado con nosotros habla de la utilización de refuerzos positivos ('reforços' positivos).

- A veces –si es necesario– realizan adaptaciones curriculares individuales (ACI), consistiendo las más de las ocasiones en la simplificación de enunciados (simplificação de enunciados) y la despenalización de faltas de ortografía (despenalização de erros ortográficos).
- En el caso de alumnos extranjeros, muchos esfuerzos van destinados a reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza; en este sentido sobre cómo atienden las necesidades específicas que les plantea la multiculturalidad, la mayoría se decanta por responder que enseñando vocabulario básico.
- En referencia a la cuestión de si sobre el tema de la multiculturalidad realizan o no un Proyecto común profesores del mismo centro, es curiosa la respuesta y no podemos dejar de reseñarla, ya que dentro del mismo centro unos profesores dicen que sí es común y otros dicen que allí todos trabajan solos; paradojas de las respuestas...
- Al cuestionarlos si existe en sus centros Departamento de Orientación la mayoría nos ha respondido que no; algunos responden que en sus centros sí existen. En los tres centros colaboradores portugueses sí existía ese departamento.

Otra categoría que hemos estudiado dentro de este sector educativo es la de **recursos didácticos para la atención individualizada**; referente a ella, nuestros/as entrevistados/as nos comentan unos que no los utilizan nunca y otros que sí, pero en muchas ocasiones no nos dicen nada más. Afortunadamente, en otras son más explícitos y nos hablan de:

- Fichas especiales de lectura para niños extranjeros.
- Medidas para fomentar la socialización (libros de costumbres y cuentos de diferentes países y realización de juegos de distintos países).
- Algunos dicen no utilizar ningún recurso específico, salvo la atención individualizada; esto ocurre en colegios rurales, en los que al tener muy pocos alumnos la ratio es tan reducida que no precisan el uso de materiales diferentes.
- Uso de materiales audiovisuales.
- Utilización de filmes, periódicos y revistas.
- Desarrollo de trabajos con tecnologías informáticas.
- Instrumentos de todo tipo de otras culturas, que no sean la mayoritaria, pero que se encuentren dentro del aula.
- Uno de los profesores es mucho más explícito y comenta que usa banderas de cada país, bailes típicos, dar a conocer costumbres (zocos, bruja italiana que reparte regalos en navidad...), usar palabras de otros idiomas para ir familiarizando al alumnado con otras lenguas, hablar de distintas manifestaciones culturales, religiosas y gastronómicas e incluso da los 'buenos días' en sus aulas en 14 idiomas (esta es la respuesta de un hombre

de 49 años y 27 de experiencia docente).

En referencia a la categoría **grado de participación del alumnado extranjero en clase** nos comentan que:

- Participan aproximadamente en el 80 % de las actividades y que el alumnado extranjero suele ser más reservado, quizás por no dominar el idioma.
- Responden también que a veces existe un gran desfase curricular entre el país de origen y el país receptor.
- Que en no pocas ocasiones el alumnado extranjero acude a clase con falta de materiales.
- Sobre si existen o no clases extraescolares que posibiliten el acercamiento entre culturas, las respuestas entre el 'sí' y el 'no' son casi el mismo número, dándose la coincidencia de que en más de uno de los centros que han colaborado hay profesores que responden que sí existen y otros responden que no.
- La participación suele ser aún más alta –en todos los casos– en las actividades lúdicas que en los aprendizajes reglados de las materias curriculares.
- En los centros con menor ratio profesor/alumno, la participación está más normalizada y es más homogénea.
- Piensan que para la participación el mayor problema sigue siendo el desconocimiento de la lengua vehicular.
- En los centros con mayor número de alumnado gitano, el problema suele ser el absentismo escolar de estos niños, aunque nos comentan los profesores que en los últimos años está mejorando mucho, quizás debido a los programas puestos en marcha por los ayuntamientos para controlar la asistencia a los centros escolares de este colectivo.

En la categoría **dificultades del alumnado extranjero en clase**, nos responden:

- El gran problema –al principio– suele ser el idioma.
- El tema del racismo aparece sólo de manera aislada entre el alumnado. A veces se perciben ciertos sesgos entre el profesorado cuando hacen referencia a “nuestros alumnos” si hablan de alumnos ‘nacionales’ y hablan de “alumnos extranjeros” para referirse a ese otro colectivo.
- En bastantes ocasiones el alumnado extranjero y/o de otras etnias, tienden a formar grupos aparte, sobre todo en el caso del alumnado gitano.
- En sus clases la mayoría del profesorado entrevistado, intentan realizar una agrupación indistinta: no etnias y/o nacionalidades, no por sexos; pero en otras ocasiones nos dicen todo lo contrario, porque piensan que el agrupar a los ‘iguales’ puede facilitarles su adaptación.
- Al igual que cualquier otro alumno, a veces tienen problemas de atención,

comportamiento y aprendizaje, pero es común a todos.

- No advierten existencias de conflictos graves por el tema de la multiculturalidad en las aulas y señalan que los mayores problemas que suelen plantearse son de actitud y/o disciplina, ocurriendo igual entre alumnado nacional y/o extranjero,
- El lenguaje vuelve a aparecer como el mayor problema con el que tienen que convivir.

Sobre la categoría **tipos de juegos que comparte el alumnado**, la respuesta suele ser muy similar en todos los centros en los que hemos trabajado: los niños suelen compartir juegos deportivos, pilla-pilla, escondite y en los centros de Portugal nos dicen que los niños suelen jugar a '*os matraquilhos*' (futbolines) y las niñas juegos de carreras, elástico, comba y conversaciones. Otro tipo de juegos que fomentan en bastantes centros son los juegos de mesa, sobre todo el ajedrez ('xadrez' para los portugueses) y las damas. Señalan también que en los tiempos de recreo los alumnos de la misma nacionalidad suelen agruparse, aunque exista diferencia de edad entre ellos –imaginan que es debido a causa de idioma–. A medida que avanza la edad del alumnado, sobre todo en los centros de educación secundaria, suelen ir abandonando los juegos y fomentando más en estos tiempos de descanso la conversación.

Por fin, la última categoría que analizamos dentro de las entrevistas realizadas al Sector profesorado es la **relación de los padres con el centro y su nivel de participación en las tutorías**.

- Nuevamente nos sorprenden respuestas que dentro del mismo centro nos dicen que los padres sí acuden y otros no dicen que no. Lo que son unánimes es al señalar que los padres de niños gitanos acuden con mucha menos frecuencia.
- Existe coincidencia en las respuestas en los dos países en los que hemos trabajado cuando nos dicen que los padres españoles/portugueses acuden con más frecuencia a las tutorías y al centro que los padres extranjeros.
- No suelen plantear los padres problemas ni preocupación por la realidad multicultural de las aulas educativas de los niveles obligatorios de enseñanza.
- Algunos padres prefieren que la escuela tenga alumnado extranjero, ya que esa es la realidad que sus hijos van a encontrar en la calle y en la sociedad cuando sean mayores.
- Como problema vuelven a plantear el lingüístico, que a veces ralentiza la marcha de la enseñanza.
- Señalan que a mayor número de niños extranjeros se complica la ratio profesor/alumno para una buena atención y marcha de las clases.

- En un centro portugués nos comentan que surgen problemas administrativos en los servicios de apoyo.
- Sólo un profesor (hombre) nos dice que el hecho multicultural en las aulas molesta a toda la sociedad española, pero que no se verbaliza por no resultar políticamente correcto.
- De todo el profesorado entrevistado, solamente uno de un instituto de educación secundaria ha señalado que en sus tutorías algunos padres han planteado problemas de racismo.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector equipo directivo

De este sector educativo tenemos un total de 35 entrevistas y un total de centros participantes de 32 (19 centros participantes en este último trabajo *EEDCA*¹⁰ y 13 centros participantes en los dos trabajos anteriores *I.M.A.D.T.E.O.*¹¹ y *Di.C.A.D.E.*¹²); ese pequeño “desajuste” que aparece en las cifras es debido a que en algunos centros respondieron a esta entrevista no el Equipo Directivo como un bloque, sino que lo hicieron varios de los miembros que lo integran, de ahí que haya tres entrevistas más de este sector educativo que el total de centros que han trabajado con nosotros. De las 35, 15 de ellas han sido obtenidas al realizar la última *pasación* por los centros, las otras 20 corresponden a las entrevistas ya realizadas para los trabajos anteriores.

De todas maneras, queremos significar que de los últimos 19 centros que han colaborado para nuestro trabajo, en dos de ellos no conseguimos tener el cuestionario cumplimentado por el sector Equipo Directivo; esto ocurrió en el que denominamos CEIP nº 3 de Málaga capital y en el CEIP Josefa Navarro Zamora de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), si bien en este último centro sí que una persona del Equipo Directivo accedió a hacerlo, pero por problemas en la recogida de los cuestionarios se extravió y no hemos podido analizarlo.

De los primeros 13 centros colaboradores, sólo los Equipos Directivos de 7 de los centros accedieron a cumplimentarlo, pero lo hicieron no como equipo, sino de forma individual, siendo que de 6 centros colaboraron los tres miembros del Equipo y del otro centro lo hicieron 2 de sus miembros. Los centros que atendieron nuestra solicitud fueron: los CEIP *Arzobispo Moscoso* de Víznar (Granada), *La Chanca* de Almería capital, *Gran Capitán* de Íllora (Granada), *Juan Ramón Jiménez* de Marbella (Málaga), *Miraflores* de Marbella (Málaga), *Salduba* de Marbella (Málaga) y el IES Camilo José Cela de Campillos (Málaga).

Los contenidos de estas 35 entrevistas respondidas por miembros y/o Equipos Directivos que terminamos de enumerar, las planteamos siguiendo las diferentes categorías elaboradas para trabajar estos datos:

Número de alumnos del centro. Es muy variable con amplísimas oscilaciones que pasamos a explicitar en la siguiente relación:

- CEIP <i>La Chanca</i> , de Almería capital,	300
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	54
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	534
- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	340
- Colegio de <i>Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	162
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	367
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	500
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	146
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	¿-----¿
- CEIP (2) de Málaga,	410
- CEIP (3) de Málaga,	¿-----¿
Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	1423
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	1248
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	264
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	215
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	796
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	145
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	640
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	436
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	384
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	¿-----¿
- CEIP <i>Santa Bárbara</i> de Villacañas, Toledo,	¿-----¿
- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	¿-----¿
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	733
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	¿-----¿
IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	¿-----¿
- IES <i>La Sista</i> de Sonseca, Toledo,	¿-----¿
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	580
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona)	+1000
- SECUNDARIA (1) de Lisboa	220
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	230
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	330
<hr/>	
- TOTAL	11377

El total del alumnado conocido de los centros participantes ha sido de algo más de 11377, faltándonos por añadirle los de los 8 centros en que, al no realizar la entrevista el Equipo Directivo, no se nos facilitó el número de alumnos de esos centros, pero es posible que nos hayamos movido por los casi 15000 alumnos.

En estas entrevistas al Sector Equipo Directivo, en ninguna se realiza alusión a la distribución del alumnado por sexos, ya que en el protocolo no hay ningún ítem que pida que se especifique, salvo en la realizada en el IES *Camilo José Cela* de Campillos (Málaga) –que como hemos anotado con anterioridad en el momento de realizarse la entrevista contaba con 733 alumnos–, en que se nos especifica que del total 342 son hombres y 391 mujeres.

Sobre los niveles educativos que cada centro abarca, en los protocolos –sin excepción– aparecen detallados con exactitud, viniendo a abarcar en el conjunto de los centros en los que hemos trabajado los siguientes: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Sólo un centro de los que hemos trabajado alude –dentro del Sector que nos ocupa– a la existencia de Programas de Garantía Social (PGS) o de Aulas específicas de Educación Especial; el resto de las entrevistas son respondidas de forma muy lacónica y obvian estas referencias.

Sobre el **modo en el que el centro asume la multiculturalidad** (categorías analizadas), podemos comentar lo siguiente:

- Igualdad/Diferencia de comportamiento según géneros:
 - En las respuestas nos dicen que no se encuentran demasiadas y las principales responden a los estereotipos de comportamientos culturales atávicos que dan más protagonismo al hombre; esto ocurre fundamentalmente con el alumnado de origen magrebí y de etnia gitana.
 - A veces hay entrevistas en las que nos comentan que hay diferencia de comportamiento entre las mujeres y los hombres, pero dicen un más que escueto “sí” sin aducir ninguna razón.
 - En otros casos la respuesta es la contraria, aunque igual de escueta, un “no”.
 - En algunas respuestas nos comentan que, por lo general, las niñas son más tranquilas, trabajadoras y ordenadas que los niños.
 - En alguna entrevista nos comentan que piensan que suelen ser los padres/ madres quienes tienen diferente comportamiento respecto a sus hijos/ hijas y esto luego se refleja en las aulas.
- Se contempla/no se contempla la multiculturalidad en el Plan de Centro. De la generalidad de las entrevistas podemos decir que las respuestas no aluden al Plan de Centro, no sólo en lo referido a la cuestión multicultural, sino que

directamente no se menciona el mismo.

- Sobre las maneras de asumir el hecho multicultural por parte de los centros, tenemos que referir que las respuestas en todas las entrevistas que hemos realizado son unánimes y coinciden en afirmar que se procura que la integración sea efectiva, evitando hechos que puedan llevar a cualquier forma de discriminación; se intenta el realizar de la manera más rápida posible la “inmersión lingüística” para facilitar la integración del alumnado extranjero y además se procura que los padres de este tipo de alumnos/as acuda al centro escolar no sólo para tomar contacto con el profesorado del mismo, sino para procurar realizar una inculturación con los padres, para que ellos a su vez en las casas faciliten la adaptación de sus hijos/hijas a los hábitos, costumbres y rutinas de la escuela de la sociedad de acogida. También nos comentan con respecto a este punto que todo se hace con trabajo, ilusión y procurando siempre la “normalización”. Incluso hubo un CEIP en el que nos comentan que realizaron una fiesta arábigo-andalusí procurando buscar espacios comunes para esa “normalización” e integración del alumnado extranjero.

Respecto al **grado de integración de las diferentes culturas** (en relación a la cultura mayoritaria que es la que impera tanto en el funcionamiento de los centros, como en los programas a impartir en las diferentes disciplinas), las respuestas que hemos obtenido las resumimos así:

- Igualdad/no igualdad en el nivel de integración: casi la mitad de los entrevistados nos contestan que hay una absoluta igualdad; el resto –más consecuente con la realidad-, responden que no existe igualdad, que se integran mejor y más rápidamente los sudamericanos, dada la facilidad con el idioma y subrayan que los chinos presentan al principio graves problemas con el aprendizaje por la dificultad en adquisición de la lengua vehicular en la que la enseñanza es impartida, aunque una vez que consiguen aprender el idioma son muy buenos alumnos y trabajan bastante bien. Hay también respuestas en las que nos señalan diferencias dependiendo del nivel educativo del alumnado y del funcionamiento del sistema educativo en su país de procedencia, porque hay incluso alumnos/as que llegan a los centros sin haber iniciado la etapa de socialización previa a la de escolarización.
- Sobre si la multiculturalidad en las aulas plantea/no plantea problemas, nuestros entrevistados nos comentan que por lo general no se plantean graves cuestiones a este respecto, en alguna ocasión se dan “peleas” en los recreos o hacen algún gesto feo de forma aislada con algún/a alumno/a extranjero recién llegado; en otras ocasiones han observado algún brote de intolerancia manifestado en forma de alusiones o motes, pero sólo en casos muy aislados y enfatizan además que en esas raras ocasiones esto suele ir acompañado de un comportamiento poco aceptable en las aulas del alumno extranjero.
- Sobre la existencia de cuestiones que puedan dificultar el nivel de

integración de las distintas culturas en las aulas nos comentan que, dentro de las diferencias, la afinidad cultural del alumnado sudamericano hace que ésta se realice con más rapidez que los provenientes de la Europa del Este, Norte de África o Asia. Señalan que la diferencia de costumbres y de religión puede en ocasiones dificultar la integración. Varias entrevistas reconocen que el problema más grave que plantea la multiculturalidad en el aula es el lingüístico. De manera que nos sorprendió, en algunas entrevistas nos dicen que el nivel de integración es el mismo, imaginamos que este tipo de respuestas se debe al *comodismo* por parte del entrevistado de querer contestar todos los ítems en el menor tiempo posible y sin molestarse demasiado, restando con ello valor a su propia entrevista, por dejar claro este tipo de respuestas que no se adecúa a la realidad.

Por lo que respecta a la existencia de **quejas por parte del alumnado ante la situación multicultural en los centros educativos**, la mayor parte de las entrevistas que realizamos al Sector Equipo Directivo nos contestan que no hay quejas en general y cuando alguna se plantea la resuelven con el diálogo y la reflexión procurando acercar posturas, cambiar actitudes y que se adopten medidas consensuadas y aprobadas por todas las partes implicadas, pero siempre inciden en que señalemos que los problemas son menores en el día a día de los centros.

En lo relativo a la existencia o no de **hechos significativos producidos en el mes de Ramadán**, hay un poco de variedad en las respuestas, aunque predomina la de que al ser la mayor parte del alumnado menor de edad no han de observar el Ramadán, que se suelen alimentar con normalidad y no observan modificación en los comportamientos. Hay centros en los que nos comentan que en algún caso aislado ha habido algún/a alumno/a que se ha ido con la familia a Marruecos y en raras ocasiones llegan tarde al comienzo de la jornada escolar. En un IES nos dicen que el/la profesor/a de Educación Física adapta las tareas del alumnado musulmán durante este periodo, para evitarle realizar esfuerzos físicos en horas de ayuno. En otro IES nos dicen que ha habido ocasiones en que alumnado musulmán ha sufrido lipotimias a causa del ayuno, pero que nunca ha existido ninguna situación verdaderamente preocupante. Al ser preguntados sobre si contemplan la inclusión en sus tareas de celebrar festividades de otras culturas, la respuesta en los IES es un no rotundo, nos dicen que su calendarización la realizan de acuerdo con las Delegaciones Provinciales de Educación (Direcções Regionais de Educação, en el caso de Portugal) y no hay hueco en los programas para incluir nada. En esto los CEIP son más flexibles, dando en algunas materias ocasión a los/as alumnos/as de otras culturas de comentar en qué consiste esa fiesta y cómo se celebra en el país de origen, estableciendo posteriormente algún tipo de diálogo.

Por lo que respecta a la forma de atender en cada centro las **asignaturas**

alternativas a la religión, encontramos diferente tipo de respuestas, desde las que nos dicen que en el centro no se imparte clase de ninguna religión, a las que nos comentan que sólo se imparte clase de religión católica, algunos nos dicen que no se da religión católica, sino cultura religiosa y que a esas aulas asiste todo el alumnado; hay centros en los que además de religión católica se imparten también clases de religión musulmana o evangélica –siendo la diferencia que el profesorado de religión católica es pagado por el gobierno, mientras que el profesorado de otras religiones es pagado por su propia iglesia o por la comunidad que lo sustenta–. En algunos centros nos dicen que se imparten clases de “alternativa a la religión” para el alumnado que no quiere asistir a la clases de religión católica, aunque no nos explican esas “alternativas a la religión” en qué consisten. En otros, el alumnado puede elegir entre entrar o no entrar a las clases de religión. Por fin en otros centros nos argumentan que el alumnado que no asiste a estas clases, lo hace a las clases de actividades complementarias; parece ser que estas clases de actividades complementarias consisten en quedarse con sus tutores/as mientras el resto entra al aula con el especialista. Hay centros en los que durante ese tiempo el alumnado que no asiste a esas clases recibe unas sobre técnicas de estudio asistido.

Sobre la forma en que se realiza la **asignación del alumnado por grupos**, también encontramos opiniones diferentes, siendo la tónica predominante en los CEIP que han colaborado el no responder a este epígrafe; otras respuestas aluden al “reparto que realiza el ordenador” o bien a la elección que hace el profesorado. En la mayor parte de los IES la respuesta es más *académica*, respondiendo que la asignación del alumnado en los diferentes grupos es hecha en función de las asignaturas optativas, los refuerzos y/o las clases de religión.

En la manera de **realizar la asignación del profesorado a los grupos**, los IES responden que atienden a la especialización y a la elección de horario por parte del profesorado; en los CEIP hay bastantes que no responden a esta cuestión y los que lo hacen responden que han de tener en cuenta la especialidad del profesorado no generalista y la alternancia de los tutores entre los diferentes cursos de cada ciclo de Primaria.

Si atendemos a la categoría sobre las **actividades de formación permanente que organiza el centro para formar en la multiculturalidad**, las entrevistas recogidas en los CEIP a los Equipos Directivos no suelen responder a este ítem y en los pocos casos en la que nos responden nos han dicho que el profesorado ya se forma por su cuenta. En los IES nos dicen que no realizan ninguna actividad específica de formación atendiendo a la realidad multicultural de los centros, que el profesorado realiza las actividades de formación organizadas por los Centros de

Profesores (Centros de Formação de Profesores, en Portugal), aunque reconocen que sería necesario realizar alguna actividad relacionada con la dificultad que plantea el idioma vehicular de la enseñanza para el alumnado extranjero, (español, portugués y/o catalán –en su caso–).

Analizando las respuestas referentes al **grado de información acerca de innovación educativa**, éstas se polarizan en dos: en las entrevistas realizadas en los IES nos dicen que las respuestas a este tema se hacen a través del tutor/as, Jefe de Estudios y/o Orientador/a. En los CEIP mayoritariamente no responden a este ítem y muy pocos nos dicen que sí, que hay buena información ¿¿¿...???

Finalizando el análisis de las entrevistas al Sector Equipo Directivo, comentamos la categoría referente a la **implicación del AMPA** (Asociación de Padres y Madres –en el caso español–, Associações de Pais –en el caso portugués–) **en relación a la realidad multicultural del centro**, en los CEIP no solemos obtener respuesta ninguna y en los IES nos comentan que sí conocen la existencia de estas asociaciones, sin aclarar nada más. Cuando además abundamos en si en tales Asociaciones tratan o no el tema de la multiculturalidad, en las entrevistas realizadas en IES nos comentan o bien que desconocen los temas que tratan en las reuniones de esas asociaciones, o bien que ese tema no les preocupa excesivamente.

Queremos terminar este análisis de las entrevistas que hemos realizado al Sector Equipo Directivo comentando que si comparamos las respuestas obtenidas en los centros españoles que han colaborado con las obtenidas en los centros colaboradores portugueses, no encontramos ninguna diferencia en las mismas, salvo en lo que respecta a las realizadas referentes a costumbres propias de la religión musulmana, dado que en esos centros no tenían constancia de alumnado musulmán escolarizado.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector personal de administración y servicios

De este sector educativo tenemos un total de 40 entrevistas, de las que 13 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el primer trabajo y 27 a esta segunda.

Atendiendo a las categorías de análisis tenidas en consideración para este sector educativo, hemos obtenido los resultados que apuntamos a continuación; comenzamos por el **grado de conocimiento del número y procedencia del alumnado extranjero**. Al igual que nos ocurriera en los trabajos anteriores (*IMADTEO* y *DiCADE*), volvimos a sorprendernos porque los miembros entrevistados

de este sector educativo no parece tener unos conocimientos ciertos. El hecho de la sorpresa es claro, porque si los miembros entrevistados de este sector son personal de secretaría, deberían conocer con una aproximación bastante fiable el número y procedencia del alumnado extranjero, ya que en su labor cotidiana está el trabajo con datos referentes a este asunto; si los entrevistados de este sector son conserjes, también deben conocer estos datos, ya que ellos/as están en contacto directo con el alumnado a la entrada y salida del centro y en las horas del recreo; salvo el personal de limpieza que es el que menos contacto puede tener con los alumnos, por realizar fundamentalmente su labor en horario extraescolar, el resto sería normal que tuviera esta información.

De todas maneras, estudiando las respuestas que nos han facilitado, unos afirman tener buen conocimiento de las diferentes nacionalidades del alumnado del centro, mientras que casi la mitad nos dicen que desconocen este aspecto. Los primeros, nos informan que en los últimos cursos es apreciable el crecimiento del número de alumnado extranjero y el abanico de países de los que provienen.

Las respuestas que nos ofrecen sobre las **estrategias utilizadas para reconocer al alumnado extranjero** suelen ser coincidentes en todos los encuestados que nos dicen están informados del tema, a saber: se fijan en la forma de hablar y en el aspecto; a veces –cuando los conocen– en los nombres y en menor medida nos comentan que se deba a que alguien se lo indicó, aunque así ocurre en algunos casos.

En lo que todos ellos coinciden es en señalar que les parece que la multiculturalidad en los centros educativos es un factor muy enriquecedor para todos.

Sobre las **pautas de comportamiento y diferencias entre alumnado español y extranjero**, nos comentan que:

- Lo primero que les salta a la vista es un comportamiento más pasivo del alumnado extranjero a su llegada al centro educativo, suelen ser más introvertidos y aparecer algo más tristes. Lo atribuyen a que al presentar dificultades con el idioma se encuentran algo desarraigados y presentan menos habilidades sociales, relacionándose menos. Piensan que las diferencias culturales y antropológicas les lleva a tener diferencias de adaptación tanto por el tema de la lengua, como por las costumbre y/o la situación familiar.
- Observan que en los tiempos libres en que el alumnado no permanece en las aulas no suele ser habitual el enfrentamiento, aunque sí suele existir el insulto ('inmigrante', 'extranjero', 'negro', 'chino'...).
- En los centros de educación secundaria existe más el enfrentamiento entre alumnado de diferentes nacionalidades y/o etnias.

- Sobre la percepción que tienen de la alimentación del alumnado, tanto el Personal de Administración y Servicios de los centros educativos españoles colaboradores con este trabajo, como los de los centros portugueses coinciden en afirmar que están mejor alimentados el alumnado español/portugués que los de otras nacionalidades, aunque siempre existen las excepciones.
- Nos comentan que no existen diferencias notables de aspecto, por lo que las diferencias económicas no deben ser muy grandes entre el alumnado, pero las que hay se reflejan en la manera de vestir y en la asistencia o no a las actividades extraescolares. También nos señalan que el alumnado extranjero suele recibir más subvenciones que el español.
- Por el contrario en los centros portugueses nos dicen que sí existen grandes diferencias económicas entre el alumnado, independientemente de su procedencia y ellos lo perciben en el vestuario, el material escolar de los alumnos y la alimentación. Suelen reconocer al alumnado extranjero por su color de piel y comentan que les falta integración social, quizás debido al factor económico y a la educación familiar, así como a la socialización del alumnado previa a su inserción en un centro educativo.
- Todos coinciden en comentar que la multiculturalidad en las aulas es un factor de enriquecimiento mutuo, que el alumnado extranjero no está marginado, suelen bastante bien aceptados.
- Al ser cuestionados sobre si son más disciplinados unos u otros, las respuestas se polarizan casi al 50%, porque unos nos dicen que son más disciplinados los alumnos españoles/portugueses y otros responden que lo son más los no españoles/portugueses. Coinciden al señalar que el respeto depende de la educación familiar que reciben y no de otros factores, salvo en ocasiones a la rebeldía infantil y juvenil de los alumnos.

Relativo a si existen o no **diferencias en la higiene**, es curiosa la respuesta y válida tanto para los centros españoles colaboradores como para los centros portugueses, ya que unos informadores nos comentan que ningún alumno va limpio al centro escolar, otros que el alumnado asiste limpio y esto es válido tanto para los extranjeros como para los ‘de la tierra’; otros nos comentan que los no españoles/no portugueses acuden menos limpios y por lo general suelen llevar ropa más pobre; otros señalan que todos –sin excepción– deberían lavarse más las manos y las uñas, mientras que hay quien opina que la higiene es bastante correcta. Es también coincidente el que comentan que en sus centros no se fuma. En los elementos a los que atribuyen la falta de higiene señalan la dejación de los padres y la falta de costumbre y hábito.

Como categoría también contemplamos la existencia o no de **diferencias en el mes de Ramadán**.

- En muchos de los centros en los que existe comedor escolar –que no es

en todos–, nos comentan que es el mismo menú el que se ofrece a todos, salvo en el caso de que exista intolerancia a algún alimento. En otra buena cantidad de centros nos dicen que el menú es idéntico, salvo cuando hay algún producto del cerdo que a los musulmanes se les cambia por alimento similar. En unos pocos nos dicen que ofrecen menús según las diferentes religiones y por fin, en uno de ellos nos comentan que tienen diferentes menús, incluso uno específico para vegetarianos.

- Casi al 50% se polarizan las respuestas referentes a si durante este mes observan comportamientos diferentes en el alumnado musulmán: unos dicen que no existe diferencia de comportamiento y los otros que el comportamiento es diferente, que algunos alumnos musulmanes –sobre todo los marroquíes– no asisten a clase durante algunas semanas, porque se van a su país.

En referencia a si encuentran o no **diferencias en el estado de ánimo**, nos comentan que a la llegada al centro educativo los encuentran algo tristes, más tímidos y retraídos. En los centros portugueses repiten la idea y dicen que cuando llegan y hasta que se integran están ‘como aprensivos’. En todas las entrevistas nos comentan que pasado el primer tiempo de integración, ven al alumnado extranjero moverse por el centro con soltura y acuden al mismo con alegría.

Respondiéndonos a los ítems en los que los cuestionamos sobre el **trato del alumnado**, señalan que:

- En líneas generales el trato es bueno con todos, sin excepciones, que tanto en la puntualidad como en la asistencia no hay grandes diferencias, pero que tanto los españoles como los portugueses ricos, cuando llegan tarde van acompañados por sus padres con grandes coches, ‘para dar impresión’. En los centros españoles también nos comentan que el alumnado sudamericano tiene tendencia a llegar retrasado, que suelen ser muy ‘tranquilones’.
- Por lo general, el sector PAS, tratan igual a todo el alumnado, salvo a veces por razones humanitarias, pero que en esos caso ese trato diferente es independiente de la nacionalidad o etnia del alumno.
- Nos señalan, además, que no suelen ver situaciones de marginalización sobre este tipo de alumnado, salvo quizás más susceptibilidad a las relaciones con el alumnado gitano.

La última categoría que hemos trabajado con este sector educativo es el **grado en el que afecta a su desempeño profesional la realidad multicultural de sus centros**, y la información obtenida ha sido:

- En general, todos han notado una mayor afluencia de alumnado extranjero.
- No han tenido grandes cambios en su trabajo, aunque sí han dado

más atención a las familias y han tenido que adaptarse a esta nueva situación.

- De los 40 entrevistados del sector PAS, 38 nos comentan que no han recibido ningún tipo de formación adicional para afrontar esta nueva realidad; 2 de ellos nos dicen que sí la han recibido, pero no nos han aclarado en qué consistió la misma.
- En lo referente a si han observado un aumento en la dotación del centro para asumir esta cambio, la mayoría nos comenta que no ha habido variación; unos pocos responden que se ha incrementado el centro con las Aulas de Acogida.
- Todos son coincidentes con que no se ha experimentado ningún cambio en la conservación de las instalaciones con la llegada del alumnado extranjero.

Conclusiones

- Sobre el estudio del sector alumnado

De las respuestas obtenidas en las entrevistas a este sector y procediendo –al igual que hemos hecho en los otros sectores educativos– a concluir categoría por categoría de análisis, comenzamos con las conclusiones referentes al conocimiento del término multiculturalidad que poseen. Muchos de ellos se limitan a señalar ‘si conoce el término’/‘no conoce el término’, pero bastantes otros intentan dar una definición del mismo y en su defecto una explicación de lo que entienden por tal. El grado de precisión en la definición no sólo varía con la edad, sino que en ocasiones viene dado por la madurez y educación del propio alumno/a que la da.

Concluyendo con la categoría percepción de la igualdad y diferencia entre las personas, resulta significativo que prácticamente todos los entrevistados relacionen la percepción de igualdad con el concepto de ‘persona’, viniendo a concluirse que en general, somos iguales porque somos personas; algunos de los entrevistados son también capaces de puntualizar que las diferencias responden a algo más externo, percibiendo que las diferencias entre personas son algo más circunstancial que la igualdad esencial entre las mismas.

Tenemos que destacar que las entrevistas realizadas en los centros colaboradores portugueses al Sector Alumnado, han tenido la particularidad de que éstos/as están cercanos a la mayoría de edad, son del equivalente a nuestro último curso de Bachillerato (2º), por lo que sus respuestas han sido mucho más certeras y elaboradas, destacando entre ellas dos, pero volvemos a incidir que en lo esencial son coincidentes con lo que venimos comentando:

- Somos diferentes porque así son las vivencias que hemos tenido durante

nuestro desarrollo en cuanto que individuos (socialización).

- Todos somos iguales en nuestras diferencias.

En muchos casos nos dicen que observan comportamientos diferentes de algunos/as alumnos/as para con otros/as –aunque sucede más en los casos de los hombres que entre las mujeres–.

Con la percepción de los derechos humanos, ocurre en las respuestas emitidas casi igual que con la anterior categoría analizada; la igualdad de derechos se percibe como un correlato de la igualdad esencial: todos somos iguales, tenemos pues los mismos derechos.

Atendiendo a la categoría diferencias de actitud ante personas de distinta nacionalidad, etnia o cultura, concluimos con la idea de que el alumnado tiene conciencia de la existencia en la escuela de estas diferentes actitudes, por el hecho de ser diferentes, produciéndose con mayor frecuencia con la llegada de alumnos nuevos al centro, siendo en un principio escaso el respeto hacia los extranjeros, aunque con el tiempo y la permanencia de estos en el centro educativo esas diferencias de actitud van desapareciendo; dan la idea de que es una especie de ‘mecanismo de defensa’ ante el desconocido y el desconocimiento de su cultura y fundamentalmente de su lengua, porque el problema fundamental es que no se comprenden. Suelen producirse actitudes diferentes también hacia todo aquel que por alguna circunstancia es diferente (por ser feos, no andar bien, no ser normales...). Suelen quejarse de que el profesorado mantiene hacia el alumnado extranjero una discriminación positiva, y los ‘autóctonos’ se sienten en cierta medida relegados por sus profesores.

Como conclusiones sobre la categoría percepción de los compañeros de otras nacionalidades, etnias o culturas, sí que el alumnado –por lo general– sabe decir no sólo que ‘hay compañeros de otras razas’ o de otras ‘nacionalidades’, sino que detallan cuántos son y cuál es su procedencia exacta. Suelen diferenciar a los alumnos extranjeros por su forma de hablar, por sus costumbres, por sus tradiciones, por ser de otros países, por su aspecto, por su color de piel, por el acento, porque él mismo dice que es gitano, porque son creativos e imaginativos...

Sobre la categoría de la relación con los otros, se polarizan entre los que taxativamente afirman no contar con los extranjeros y los que afirman que sí lo hacen, por ser compañeros y porque todos han de trabajar juntos.

Referente a la categoría soluciones que aportan para evitar las diferencias, concluimos con que una referencia recurrente es el tema del idioma, siendo percibida la falta de entendimiento como una grave dificultad para evitar las diferencias.

Además algunos propugnan como solución la segregación, el enviar a todo el alumnado extranjero a un mismo centro educativo diferente del propio. Pero la mayor parte propone como solución el fomento de la tolerancia y el conocimiento en general para salvar estas dificultades y nos indican como sugerencias el ir cambiando la mentalidad, favorecer la educación, fomentar el respeto entre las personas y realizar un esfuerzo conjugado casa-escuela para evitar la discriminación.

Atendiendo a la categoría conocimiento que tienen de otros países y culturas, extraemos como principales conclusiones que prácticamente la mitad del alumnado colaborador manifiesta tener un conocimiento aceptable de *otros*, y manifiestan con soltura su opinión de otras culturas, señalando aspectos –unos positivos y otros negativos– relativos a la geografía, usos, costumbres, gastronomía... de diferentes países. Concluimos, por fin, que dejaron patentes sus criterios, opiniones, filias y fobias hacia todo lo referente a los aspectos multiculturales que existen en los centros educativos.

- Sobre el estudio del sector padres/madres

De las respuestas obtenidas en las entrevistas a este sector, como conclusiones y referidas a la primera categoría estudiada para este sector –los elementos, considerados por ellos, como importantes en la educación de sus hijos–, una importante cantidad de interesantes aspectos (que son plenamente educativos, aunque la mayor parte de ellos no académicos) pueden ser señalados: desarrollo de la autonomía personal, ser buena persona, felicidad personal, desarrollo de la sinceridad, la sociabilidad y la no violencia, obediencia y disciplina de trabajo, desarrollo de la responsabilidad, educación integral, crecimiento personal, desarrollo de la solidaridad, desarrollo de la autoestima, educación en libertad, respeto a los demás, valorar a las personas, fomento de la tolerancia, relación con los compañeros y el trato con todos, motivación por el estudio, formación cultural, educación cívica y ‘educação cidadã’, valorar lo que se les da, cultivo de buenas hábitos, adquisición de valores morales, aprendizaje de valores cristianos, mayor adaptación y flexibilidad, mejora del comportamiento... Los Padres/Madres que han colaborado en este trabajo, suelen dejar a la elección del alumno el hecho de que se relacione y trabaje amistad o no con alumnado de otras nacionalidades y/o etnias; se reparten entre los que están conformes con las calificaciones obtenidas por sus hijos y con el comportamiento que tienen. Muy pocos reconocen que su hijo/a haya tenido problemas con otros alumnos en el centro, pero los que lo reconocen señalan que el problema es independiente de que el otro alumno sea o no de la misma cultura, que suelen ser problemas bien entre niños/jóvenes o por falta de educación

del otro y su respectiva familia.

Referente a la categoría conocimiento de la realidad multicultural por parte de las familias, como conclusiones comenzaremos por señalar que la casi totalidad responde que conoce el número de alumnos de otras culturas que están en la clase de sus hijos, incluso en muchos caso dan el número exacto. Muchos afirman que no se importan si sus hijos entablan relación de amistad con compañeros de otras culturas e incluso no se importan que esos amigos visiten su casa y/o que su hijo acuda a la casa de ellos, pero en lo que toca al número de alumnos extranjeros que hay o puede haber en la clase de sus hijos, la cosa cambia, porque opinan que un número excesivo de alumnos extranjeros y/o de otras etnias o culturas sirve para ralentizar el ritmo de la clase, sobre todo cuando llegan ya comenzado el curso, porque suele ocurrir –según ellos– que traen un bajo nivel, no tienen apoyo en casa y son impuntuales.

La mayoría afirma conocer el significado del término multicultural y bastantes de ellos nos aportan definiciones muy interesantes. Por el contrario, muchos afirman desconocer otras culturas y no interesarse ni por su conocimiento ni por su comprensión y aducen que ‘ellos se ocupen de conocer la nuestra’, aunque coinciden en que son respetuosos con todas las otras culturas. Los que admiten conocer otras, aseguran que ese conocimiento sirve para facilitar la integración y el desconocimiento mutuo sólo sirve para crear recelos.

Las conclusiones derivadas del estudio de la penúltima categoría analizada para este sector –propuestas/medios utilizados desde el centro ante la nueva realidad multicultural–, nos confirma el desconocimiento de los Padres/Madres en referencia a las actuaciones llevadas a cabo por los centros educativos desde los equipos directivos de los mismos y desde el sector profesorado; de todas maneras, ‘les suena’ la Semana Cultural como unas actividades que el centro suele realizar y que de alguna manera puede servir para realizar un acercamiento entre las diferentes culturas que coexisten en los centros educativos. Nos indican además otras iniciativas como son: fomento de la igualdad entre todos, Aula de Acogida, Aula de compensación de desigualdades, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), Plan de Convivencia, Escuela Espacio de Paz, realización de exposiciones de fotografías, mercadillo anual, exposiciones de costumbres sociales diferentes, salidas programadas, Encuentros de folklore de diferentes países, Encuentros gastronómicos, “A Geração Fantástica» (Recurso Didáctico para jóvenes de la Radio Difusión Portuguesa).

Suele parecerles que no son suficientes estos medios. Hay posiciones de este sector que pueden bordear el racismo que afirman que los centros deberían preocuparse de

que 'los otros' (el alumnado de otras culturas) conozcan en profundidad y respeten nuestra cultura y no estar preocupados por enseñar al alumnado las culturas foráneas; incluso hay un padre que afirma taxativo que *'lo que me preocupa es que se caiga en la discriminación positiva hacia los extranjeros'*.

La última categoría analizada, son las propuestas de los/as padres/madres ante esta nueva realidad, y como conclusiones al trabajo realizado con la misma, señalaremos que algunos manifiestan su intención por entender costumbres de esas otras culturas, aunque hay algunas que chocan con las nuestras, pero no intentan compartirlas. Bastantes se muestran interesados en conocer otros países y culturas, pero algunos dicen que no tienen interés ninguno. Sobre las propuestas concretas que ellos sugieren, señalamos las siguientes: que el alumnado fabrique, construya, proponga, creen espacios de convivencia, fomentar el conocimiento de los otros/as padres/madres participando en algunas clases y en Proyectos de Aula, participar en convivencias y excursiones, procurar que los/as hijos/as no reciban mensajes contradictorios, trabajar con los/as otros/as padres/madres el respeto a otras culturas, realizar muestras culturales, montar obras de teatro, hacer muestras culturales, participar en actividades de baile, organizar mesas redondas, coordinar actividades para el fomento del conocimiento de la lengua del país de acogida, mostrar la geografía de diferentes países, montar 'feiras de culturas', participar en actividades deportivas, fomentar la realización de intercambios con alumnado de otros países, profundizar en el conocimiento de la historia y situación actual de los diferentes países y sus personajes más relevantes, debatir en tutorías sobre la multiculturalidad, publicar en los periódicos de los centros cuentos, vivencias y costumbres de las otras culturas, organizar charlas sobre las religiones, coordinar encuentros en el centro en los que se lleven para degustar platos típicos de los diferentes países, a especie de muestras gastronómicas...

Como vemos, los/as padres/madres que han colaborado en el presente trabajo, no se quedan cortos ni faltos de imaginación para sugerir actividades que fomenten y mejoren el conocimiento de la realidad multicultural dentro de los centros educativos.

- Sobre el estudio al sector profesorado

Como conclusiones de las entrevistas a este sector, sobre la categoría estrategias para la elaboración de las programaciones, hemos de concluir que no responden de manera franca a la misma y hemos de reformular las cuestiones referentes a esta categoría de diferentes maneras para que unos afirmen que usan 'alguna' estrategia y otros nos comenten que no usan ninguna; lo más que conseguimos es

que describan la forma que tienen de plantear la elaboración de programaciones que suele ser, en realidad y en la mayor parte de las ocasiones, adaptándose ellos mismos al planteamiento que encuentran en el libro de texto de la editorial de su elección –aunque les cueste confesarlo–, y bordean el asunto aludiendo al currículo oficial, al proyecto de centro, diversificando según las necesidades del alumnado y atendiendo a su nivel, adaptando fichas...

Concluyendo en la categoría medidas de atención a la diversidad, suelen realizar una atención individualizada, aplicando cuando lo creen necesario actividades de refuerzo y/o ampliación (recordamos y hacemos hincapié en que uno de los profesores portugueses que ha colaborado con nosotros habla de la utilización de refuerzos positivos), y en el caso de alumnos extranjeros, muchos esfuerzos van destinados a reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza. Particularmente curiosa nos resultó la cuestión en referencia a si sobre el tema de la multiculturalidad realizan o no un Proyecto común profesores del mismo centro: la respuesta es –y no podemos dejar de reseñarla– que dentro del mismo centro unos profesores dicen que sí es común y otros dicen que allí todos trabajan solos.

Referente a la categoría recursos didácticos con los que cuentan para la atención individualizada, hemos de concluir que después de bastantes esfuerzos, conseguimos que algunos se manifestasen y nos participaron recursos valiosos como fichas especiales de lectura para niños extranjeros, medidas para fomentar la socialización (libros de costumbres y cuentos de diferentes países y realización de juegos de distintos países), uso de materiales audiovisuales, filmes, periódicos y revistas, desarrollo de trabajos con tecnologías informáticas, instrumentos de todo tipo de otras culturas, que no sean la mayoritaria, pero que se encuentren dentro del aula. Uno de los profesores –mucho más explícito– usa banderas de cada país, bailes típicos, dar a conocer costumbres (zocos, bruja italiana que reparte regalos en navidad...), palabras de otros idiomas para ir familiarizando al alumnado con otras lenguas, hablar de distintas manifestaciones culturales, religiosas y gastronómicas e incluso da los ‘buenos días’ en sus aulas en 14 idiomas (esta es la respuesta de un hombre de 49 años y 27 de experiencia docente).

Las conclusiones a las que llegamos en la categoría grado de participación del alumnado extranjero en clase, es que el alumnado extranjero suele ser más reservado, quizás por no dominar el idioma, a veces existe un gran desfase curricular entre el país de origen y el país receptor, en no pocas ocasiones el alumnado extranjero acude a clase con falta de materiales, pero que la participación suele ser más alta –en todos los casos– en las actividades lúdicas que en los aprendizajes reglados de las materias curriculares, siendo en los centros con menor ratio profesor/alumno la

participación más normalizada y más homogénea. En los centros con mayor número de alumnado gitano, el problema suele ser el absentismo escolar de estos niños, aunque en los últimos años está mejorando mucho, quizás debido a los programas puestos en marcha por los ayuntamientos para controlar la asistencia a los centros escolares de este colectivo.

Las conclusiones sobre la categoría dificultades del alumnado extranjero en clase, podríamos resumirlas en que el gran problema suele ser el idioma, apareciendo el tema del racismo solamente de forma aislada entre el alumnado, que suelen marginar más por temas de filias y fobias interpersonales, no siendo infrecuente el que el alumnado extranjero y/o de otras etnias, tiendan a formar grupos aparte, sobre todo en el caso del alumnado gitano.

Sobre la categoría tipos de juegos que comparte el alumnado, las conclusiones son que las respuestas suelen ser muy similares en todos los centros en los que hemos trabajado: los niños suelen compartir juegos deportivos y en los centros de Portugal nos dicen que suelen jugar a '*os matraquilhos*' (futbolines); por su parte las niñas, prefieren juegos de carreras y conversaciones.

Sobre la última categoría que analizamos dentro de las entrevistas realizadas al Sector Profesorado, la relación de los padres con el centro y su nivel de participación en las tutorías, tenemos que concluir diciendo que las respuestas vuelven a ser paradójicas al responder dentro del mismo centro unos que los padres no acuden y otros que sí lo hacen, ¿con qué nos quedamos?..., sí que son unánimes al señalar que los padres de niños gitanos acuden con mucha menos frecuencia y también existe coincidencia en los dos países en los que hemos trabajado cuando nos dicen que los padres españoles/portugueses acuden con más frecuencia a las tutorías y al centro que los padres extranjeros, no planteando los padres problemas ni preocupación por la realidad multicultural.

Finalizamos las conclusiones al Sector Profesorado señalando que siempre hay excepciones y padres/madres que están molestos con esta realidad, pero son una minoría.

- Sobre el estudio al sector equipo directivo

De las conclusiones obtenidas en las entrevistas sorprende el hecho de las coincidencias de opinión de los Equipos Directivos con las del Alumnado, destacando en ambos casos que las incidencias que plantea el hecho multicultural en las aulas educativas se producen al comienzo de la incorporación al centro de alumnado procedente de otras culturas; con el paso de los días este alumnado termina por

integrarse completamente, siendo las principales dificultades que se producen las de la falta de comunicación a causa del idioma; en la medida en que aprenden el idioma se comunican mejor y se integran rápidamente.

Señalan los Equipos Directivos la mayor facilidad para la integración del alumnado de los países sudamericanos (por la similitud del idioma), y señalan también su baja cualificación académica (posiblemente por la diferencia de nivel entre su país de origen y el existente en el país de acogida (España y/o Portugal).

Los Equipos Directivos dejan patente su perfecto conocimiento del lugar de procedencia del alumnado escolarizado en sus centros.

La realidad multicultural de las aulas no presenta graves dificultades, salvo inicialmente el del idioma y alguno –pero casos aislados– de integración a causa de las diferencias culturales entre su país de origen y el de acogida (España y/o Portugal, en el estudio que hemos realizado).

Es más fácil la integración del alumnado sudamericano debido a la similitud idiomática, religiosa, cultural, de costumbres...

En el caso de los colegios portugueses colaboradores, la mayor parte del alumnado extranjero que acude a sus aulas son brasileños, angolanos, caboverdianos, mozambicanos y en menor medida de Timor Leste, por lo que al provenir en su mayor parte de países donde se habla portugués –aunque con sus respectivas especificidades nacionales y regionales–, no presentan dificultades idiomáticas para su integración en los centros educativos; aquí la diferencia más acusada es el color de la piel, ya que el tipo de alumnado que terminamos de enumerar es en su mayor parte de raza negra.

Por otro lado queremos destacar que nos sorprende el que el Sector Equipo Directivo, en todas las entrevistas que hemos realizado, afirmen que el alumnado no presenta ningún tipo de queja, cuando sin duda alguna tienen que surgir no pocos conflictos en el acontecer diario de los centros. Este hecho, unido a la gran homogeneidad de las respuestas recogidas de este sector educativo, incluso con independencia de la localización del centro –sea rural o urbano, español o portugués– hace suponer que quizás hayan preferido mantener cierta cautela en el momento de valorar las preguntas que se les formulaban, por la acostumbrada prudencia que se suele mostrar cuando alguien ocupa un puesto directivo en cualquier unidad organizativa con responsabilidades de gestión y dirección en la administración pública.

- **Sobre el estudio del sector personal de administración y servicios**

De las respuestas obtenidas en las entrevistas a este sector queremos resaltar como primera conclusión que sus respuestas nos parecen ser las más sinceras y menos sesgadas cuando analizan la realidad multicultural que se vive en los centros educativos. Posiblemente esto sea así, ya que el Personal de Administración y Servicios no está directamente implicado en la realización de las tareas educativas y puedan mantener más perspectiva, distancia y desapasionamiento a la hora de manifestar sus percepciones a este respecto.

Atendiendo a la primera de las categorías de análisis que para él contemplamos, grado de conocimiento del número y procedencia del alumnado extranjero, nos sorprendimos porque a pesar de en muchos casos nuestras entrevistas haber sido respondidas por los administrativos de los centros, no manifiestan un conocimiento cierto sobre la cantidad y procedencia de alumnado de otros países; sí nos parecen acordes este tipo de respuestas cuando provienen del personal de limpieza, ya que es el que menos contacto puede tener con los alumnos, por realizar fundamentalmente su labor en horario extraescolar.

Concluyendo con la categoría sobre las estrategias utilizadas para reconocer al alumnado extranjero, suelen ser coincidentes y nos dicen estar informados del tema: se fijan en la forma de hablar y en el aspecto del alumnado; a veces –cuando los conocen– en los nombres y en menor medida nos comentan que alguien se lo indicó. Coinciden en señalar que les parece que la multiculturalidad en los centros educativos es un factor muy enriquecedor para todos los sectores implicados.

De la categoría pautas de comportamiento y diferencias entre alumnado español y extranjero, podemos concluir que observan un comportamiento más pasivo del alumnado extranjero a su llegada al centro educativo, suelen ser más introvertidos y aparecer algo más tristes, y piensan que las diferencias culturales y antropológicas les lleva a tener diferencias de adaptación tanto por el tema de la lengua, como por las costumbre y/o la situación familiar. No perciben como habitual –sino como algo esporádico– el enfrentamiento, aunque sí suele existir el insulto ('inmigrante', 'extranjero', 'negro', 'chino'...), siendo más evidente el enfrentamiento en los centros de educación secundaria entre alumnado de diferentes nacionalidades y/o etnias. Coinciden todos los entrevistados de los centros españoles en que no existen diferencias notables de aspecto, por lo que las diferencias económicas no deben ser muy grandes entre el alumnado, pero las que hay se reflejan en la manera de vestir y en la asistencia o no a las actividades extraescolares. También nos señalan que el alumnado extranjero suele recibir más subvenciones que el español. Por el contrario en los centros portugueses nos dicen que sí existen grandes diferencias económicas

entre el alumnado, independientemente de su procedencia y ellos lo perciben en el vestuario, el material escolar de los alumnos y la alimentación. Suelen reconocer al alumnado extranjero por su color de piel y comentan que les falta integración social, quizás debido al factor económico y a la educación familiar, así como a la socialización del alumnado previa a su inserción en un centro educativo.

Al concluir sobre la categoría de si existen o no diferencias en la higiene, es curiosa la respuesta y válida tanto para los centros españoles colaboradores como para los centros portugueses, ya que unos informadores afirman que ningún alumno va limpio al centro escolar, otros que el alumnado asiste limpio y esto es válido tanto para los extranjeros como para los 'de la tierra'; otros nos comentan que los no españoles/no portugueses acuden menos limpios y por lo general suelen llevar ropa más pobre; otros señalan que todos –sin excepción– deberían lavarse más las manos y las uñas, mientras que hay quien opina que la higiene es bastante correcta.

Otra categoría a la que atendimos fue la existencia o no de diferencias en el mes de Ramadán. Las conclusiones que nos ofrecen en torno a ella, para empezar es que en una buena cantidad de centros el menú es idéntico para todos, salvo que exista alguna intolerancia por parte de algún alumno y cuando hay algún producto del cerdo a los musulmanes se les cambia por alimento similar. En unos pocos nos dicen que ofrecen menús según las diferentes religiones y por fin, en uno de ellos nos comentan que tienen diferentes menús, incluso uno específico para vegetarianos. Casi al 50% se polarizan las respuestas referentes a si durante este mes observan comportamientos diferentes en el alumnado musulmán: unos dicen que no existe diferencia de comportamiento y los otros que el comportamiento es diferente, que algunos alumnos musulmanes –sobre todo los marroquíes– no asisten a clase durante algunas semanas, porque se van a su país, y en ocasiones observan algún alumno más debilitado por observar el Ramadán –aunque por su edad no están obligados, salvo los mayores–.

En referencia a si encuentran o no diferencias en el estado de ánimo, nos comentan que a la llegada al centro educativo los encuentran algo tristes, más tímidos y retraídos. En los centros portugueses añaden que cuando llegan y hasta que se integran están 'como aprensivos'. En todas las entrevistas nos comentan que pasado el primer tiempo de integración, ven al alumnado extranjero moverse por el centro con la misma soltura que el resto.

Atendiendo a la categoría sobre el trato del alumnado, señalan que en líneas generales el trato es bueno con todos, sin excepciones, que tanto en la puntualidad como en la asistencia no hay grandes diferencias. En los centros españoles también nos comentan que el alumnado sudamericano tiene tendencia a llegar retrasado,

que suelen ser muy tranquilones. No suelen ver situaciones de marginalización sobre este tipo de alumnado, salvo quizás más susceptibilidad a las relaciones con el alumnado gitano.

La última categoría que hemos trabajado con este sector educativo es el grado en el que afecta a su desempeño profesional la realidad multicultural de sus centros, y las conclusiones que del estudio cualitativo de las entrevistas podemos extraer es que, en general, todos han notado una mayor afluencia de alumnado extranjero. No han tenido grandes cambios en su trabajo, aunque sí han dado más atención a las familias y han tenido que adaptarse a esta nueva situación. Casi la totalidad afirman que no han recibido ningún tipo de formación adicional para afrontar esta nueva realidad, salvo dos de ellos que dicen haberla recibido, pero no aclaran en qué consistió la misma. No han observado ningún aumento en la dotación del centro para asumir este cambio, pero que no ha existido variación; unos pocos sí reseñan que se ha incrementado el centro con las Aulas de Acogida. Finalmente, todos son coincidentes en que no se ha experimentado ningún cambio en la conservación de las instalaciones con la llegada del alumnado extranjero.

Bibliografía

- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar Botia, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1), 1-26. Accedido en 07 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Buendía, L. (1999). El proceso de la investigación empírico-experimental. In L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez & M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 175-204). Sevilla: Alfar.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Colás, P. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía, en Buendía. In L. Colás, P. & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.
- De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. In G. Pérez (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp. 85-112). Madrid: Narcea.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Etxeberría, J. García, E., Gil, J. & Rodríguez, G. (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid: RA-MA.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación cualitativa*. Barcelona: PPU.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. In L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez & M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 11-59). Sevilla: Alfar.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez, (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la educación obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2007). *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística*. Maia (Portugal): Fernando Ramos, Editor.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32 (1), 119-133.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Tejedor, F. J. (1995). La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación. *Bordón*, 47 (2), 177-194.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^{ème} ed.). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. In H. McEwan & K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.
-

(Notas)

- 1- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.). (2005). Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria. Granada: Labayen y Liébana.
- 2- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.). (2007). Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística. Maia (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- 3- Estos protocolos de entrevistas han sido traducidos al portugués por nuestro compañero del Grupo de Investigación Fernando José Sadio Ramos. Con esta traducción efectuada, es como han sido pasadas las entrevistas en los centros colaboradores del Área Metropolitana de Lisboa que han participado en nuestro estudio. Damos desde aquí las gracias a todos/as los/as participantes de esos centros colaboradores portugueses y a sus equipos directivos, por permitirnos realizar la pasación de los cuestionarios, sin lo que no hubiera sido posible la realización de este estudio.
- 4- Ver en Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001), Bolívar Botia, A. (2002), Mella, O. (2003), Polkinghorne, D. (1995), Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., Ibáñez Mansilla, F. M., (2006), Zeller, N. (1998), por ejemplo.
- 5- Recogido de Sadio Ramos, F. Tesis Doctoral (en curso), Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- 6- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria. Granada: Labayen y Liébana, pp. 116-117.
- 7- Ramírez Hurtado, C. (2005). "Análisis de contenido de las Entrevistas al Sector Alumnado", en Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las tareas en la Educación Obligatoria. Granada: Labayen y Liébana, pp. 119.121.
- 8- *Ibídem*.
- 9- *Ibídem*.
- 10- EEDCA: Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: diseño de actividades para el fomento de la socialización.
- 11- I.M.A.D.T.E.O.: Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en Educación Obligatoria.
- 12- Di.C.A.D.E.: Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística.

Correspondencia

María Angustias Ortiz Molina

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

maortiz@ugr.es

IV. II. Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

Oswaldo Lorenzo Quiles

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

Resumen

La convivencia escolar ha sido fruto de numerosas investigaciones dada su complejidad (Jimerson & Furlong, 2006; UNESCO, 2004) y la necesidad de establecer programas de intervención psicoeducativa que la favorezcan (Díaz-Aguado, 2005). Uno de los elementos que configura la realidad actual en las aulas es la diversidad cultural, siendo importante determinar en qué medida se concibe como un elemento que facilita u obstaculiza la convivencia. En el presente trabajo se describe una investigación, de naturaleza cuantitativa, cuyo objetivo principal es analizar la convivencia escolar derivada de la diversidad cultural, según la opinión de los diferentes miembros que integran la comunidad escolar, en diferentes centros de educación primaria y secundaria. Para ello, participaron un total de 760 sujetos que contestaron, en los cursos escolares 2003/2004 y 2009/2010, a una serie de entrevistas destinadas al alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración. Para el estudio cuantitativo pudimos trabajar con 753.

Palabras clave

Convivencia escolar, Diversidad cultural, Comunidad educativa, Investigación cuantitativa

Abstract

Living together in school has been the subject of numerous investigations, given its complexity (Jimerson & Furlong, 2006; UNESCO, 2004), and in view of the need to devise psycho-educational training programmes that will favour it (Díaz-Aguado, 2005). Cultural diversity is part of the current reality of the classroom,

and it is important to determine to what extent people conceive it as something that may facilitate or impede living together at school. The present study describes an investigation, which was quantitative in nature, whose main aim was to analyze living together in school from the perspective of cultural diversity, as evinced by the opinions of the different members of several primary and secondary school communities. To this end, in the school years 2003/2004 and 2009/2010, a total of 760 participants responded to a series of interviews devised for the students, for the parents, for the teachers, for the administrators, and for the secretarial and maintenance personnel. 753 interviews were apt for the quantitative study.

Keywords

Living together in school, Cultural diversity, Educational community, Quantitative research

Introducción

La convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas (Jimerson & Furlong, 2006; UNESCO, 2004). Las aulas constituyen un entorno de desarrollo personal y social en el que niños, jóvenes y adultos han de convivir compartiendo unos espacios y un periodo temporal que poseen una estructura organizativa previamente establecida (Ramírez & Justicia, 2006). Es por ello por lo que es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas, razón por la cual se han desarrollado múltiples programas para favorecer la convivencia escolar (Díaz-Aguado, 2005; Fernández, Pichardo & Arco, 2005; Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell & McKenzie, 2007).

Parece indiscutible, por tanto, que deba ser la escuela uno de los lugares clave en el proceso de formación de las personas tanto en las actitudes como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto (López, 2002; Herrera & Lorenzo, 2005a). Ahora bien, aunque es cierto que se observa un interés internacional en la escuela hacia las diferencias culturales, las acciones educativas deben apuntar en la dirección correcta, pues no todas las soluciones de atención a la pluralidad son igualmente adecuadas y efectivas (Aguado, 1991; Herrera & Lorenzo, 2006). El reto educativo de la pluralidad cultural necesita de instrumentos tanto globales como específicos (Arnáiz, Guirao & Linares, 2003) que transiten por el concepto de educación intercultural, entendido éste como un proceso formativo en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que atiende a la riqueza de la diversidad propia del conjunto de los grupos sociales respetando sus diferencias (Arrillaga, 1995; Herrera, 2004; Herrera & Lorenzo, 2005b, 2007a).

En el presente trabajo se describe la investigación, de naturaleza cuantitativa, llevada a cabo para analizar la situación de convivencia escolar derivada de la diversidad cultural, según la opinión de los diferentes miembros que integran la comunidad escolar, en diferentes centros de educación primaria y secundaria. Para ello, inicialmente se determinará brevemente el método seguido para la recogida de los datos (participantes, instrumentos y procedimiento) y, seguidamente, se detallarán de forma pormenorizada los principales resultados hallados.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es examinar la concepción general sobre las diferentes situaciones de convivencia escolar relacionadas con la diversidad cultural que experimenta la comunidad educativa: alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración. Además, los objetivos específicos son:

- Determinar en cada sector (alumnos, padres, profesores, directivos y personal de administración) si se producen diferencias en función de la comunidad evaluada (Andalucía, Castilla-La Mancha, Cataluña, Lisboa y Navarra) y el curso escolar en el que se contestó a las entrevistas (2003/2004 y 2009/2010).
- Establecer si se existe una concepción diferente por parte del sector alumnado en función del nivel educativo en el que se encuentre (Educación Primaria vs. Educación Secundaria).
- Analizar el patrón de respuestas de los sectores familia, profesorado y personal de administración según la edad y el sexo de los participantes.

Participantes

Descripción general

En el estudio participaron un total de 760 entrevistados. Del total de las entrevistas obtenidas, para el análisis cuantitativo realizado con la ayuda del paquete informático SPSS han sido tenidas en cuenta y trabajadas 753. La diferencia son 'valores perdidos' por ausencia de respuestas en algunas de las entrevistas y como tal estadísticamente no pueden ser tomadas en consideración.

Esos 'valores perdidos' son los siguientes:

Alumnado: Total	338	Alumnado para estudio cuantitativo	335 (-3)
Familia: Total	232	Familia para estudio cuantitativo	232 (=)
Profes.: Total	115	Profes. para estudio cuantitativo	115 (=)

Eq. Dir.: Total	35	Eq. Dir. para estudio cuantitativo	32 (-3)
P.A.S.: Total	40	P.A.S para estudio cuantitativo	39 (-1)
	760		753 (-7)

Los sujetos aquí estudiados están distribuidos de la siguiente forma: 335 alumnos, 232 padres/madres, 115 maestros/profesores, 32 directivos y 39 miembros del sector administración (ver tabla 1).

Contestaron a las entrevistas 335 alumnos (128 alumnos en el curso 2003/2004 y 207 en el curso 2009/2010), siendo 279 (83.3%) de Educación Primaria y 56 (16.7%) de Educación Secundaria. Respecto a los 232 padres /madres, 97 (41.8%) respondieron a las entrevistas en 2003/2004 y 135 (58.2%) en 2009/2010. De los 115 maestros/profesores, 56 (48.7%) lo hicieron en el curso escolar 2003/2004 y 59 (51.3%) en 2009/2010. Los miembros del equipo directivo fueron 32, 17 (53.1%) en 2003/2004 y 15 (46.9%) en 2009/2010. Del sector administración, contestaron a las entrevistas 39 miembros de los diferentes centros educativos, 12 (30.8%) en 2003/2004 y 27 (69.2%) en 2009/2010.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de los participantes en la investigación en función del sector de pertenencia

SECTOR	CURSO		Total
	2003/2004	2009/2010	
ALUMNADO	128	207	335
	38.2%	61.8%	100.0%
FAMILIA	97	135	232
	41.8%	58.2%	100.0%
PROFESORADO	56	59	115
	48.7%	51.3%	100.0%
EQUIPO DIRECTIVO	17	15	32
	53.1%	46.9%	100.0%
ADMINISTRACIÓN	12	27	39
	30.8%	69.2%	100.0%
Total	310	443	753
	41.2%	58.8%	100.0%

Sector alumnado

En la tabla 2 se muestra la distribución de alumnos en función del curso escolar y la comunidad de pertenencia.

Tabla 2. Distribución del sector alumnado según la comunidad autónoma y el curso escolar

COMUNIDAD	CURSO		Total
	2003/2004	2009/2010	
ANDALUCÍA	109	155	264
	85.2%	74.9%	78.8%
CASTILLA-LA MANCHA	19	0	19
	14.8%	.0%	5.7%
CATALUÑA	0	9	9
	.0%	4.3%	2.7%
LISBOA	0	32	32
	.0%	15.5%	9.6%
NAVARRA	0	11	11
	.0%	5.3%	3.3%
Total	128	207	335
	100.0%	100.0%	100.0%

En el curso académico 2003/2004 la muestra del sector alumnos estaba formada por 128 niños, 104 (81.3%) cursaban Educación Primaria y 24 (18.8%) Educación Secundaria. En el estudio participaron 109 (85.2%) alumnos de la Comunidad Andaluza y 19 (14.8%) de Castilla-La Mancha.

En el curso académico 2009/2010, participaron 169 alumnos, 175 de Educación Primaria (84.5%) y 32 (15.5%) de Educación Secundaria. Por comunidades, 155 (74.9%) pertenecían a la Comunidad Andaluza, 9 (4.3%) a Cataluña, 11 (5.3%) a Navarra y, por último, 32 (15.5%) a Lisboa (Portugal).

En la siguiente tabla se muestran las frecuencias y porcentajes de alumnos en función del nivel educativo y la comunidad autónoma.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes según el nivel educativo de los alumnos y la comunidad autónoma de pertenencia

COMUNIDAD	NIVEL EDUCATIVO		Total
	PRIMARIA	SECUNDARIA	
ANDALUCÍA	249	15	264
	89.2%	26.8%	78.8%
CASTILLA-LA MANCHA	10	9	19
	3.6%	16.1%	5.7%
CATALUÑA	9	0	9
	3.2%	.0%	2.7%
LISBOA	0	32	32
	.0%	57.1%	9.6%
NAVARRA	11	0	11
	3.9%	.0%	3.3%
Total	279	56	335
	100.0%	100.0%	100.0%

Sector familia

Los participantes del sector familia fueron 232, 68 hombres (30.4%) y 156 mujeres (69.6%), no respondiendo el resto. La edad media de los padres y madres era de 40.08 años (con una desviación típica de 5.85) siendo la edad mínima de 25 y la máxima de 58.

En el curso 2003/2004 fueron 97 los padres participantes, de los cuales 27 (27.8%) eran padres y 64 (66%) madres, no contestando el resto. Estaban casados 82 (84.5%) y el resto, 15 (15.5%), no contestó. Respecto a la nacionalidad de los participantes, de los que contestaron a esta pregunta 83 tenían la nacionalidad española (85.6%) y 6 (6.2%) no. La edad de los padres oscilaba entre 26 y 52, siendo la edad media de 39.6 años. Respecto a la comunidad autónoma, 73 (75.3%) vivían en Andalucía y 24 (24.7%) en Castilla-La Mancha.

En el curso 2009/2010 133 padres/madres participaron, concretamente 41 (30.8%) eran padres y 92 (69.2%) madres. La edad media fue de 40.41, con una desviación típica de 6.02. Por comunidades, 64 (47.4%) eran de Andalucía, 9 (6.7%) de Cataluña, 52 de Navarra (38.5%) y 10 (7.4%) de Lisboa (Portugal).

En la tabla 4 se muestra la distribución del sector familia en función del curso escolar y la comunidad en la que vivían.

Tabla 4. Distribución del sector familia según la comunidad autónoma y el curso escolar

COMUNIDAD	CURSO		Total
	2003/2004	2009/2010	
ANDALUCÍA	73	64	137
	75.3%	47.4%	59.1%
CASTILLA-LA MANCHA	24	0	24
	24.7%	.0%	10.3%
CATALUÑA	0	9	9
	.0%	6.7%	3.9%
LISBOA	0	10	10
	.0%	7.4%	4.3%
NAVARRA	0	52	52
	.0%	38.5%	22.4%
Total	97	135	232
	100,0%	100.0%	100.0%

Sector profesorado

En lo referente al sector profesorado, participaron 115 maestros, 56 en el curso escolar 2003/2004 y 59 en 2009/2010 (ver tabla 5).

En 2003/2004, de los 56 maestros, 22 (39.3%) eran hombres, 26 (46.4%) mujeres y el resto no contestó. La edad de los participantes oscilaba entre 25 y 56 años, teniendo una edad media de 36.6 años. Los profesores de la comunidad autónoma de Andalucía eran 38 (67.9%) y 18 (32.1%) de Castilla-La Mancha.

De los 59 profesores del curso 2009/2010, 27 (45.8%) eran de Andalucía, 9 (15.3%) de Cataluña, 9 (15.3%) de Navarra y 14 (23.7%) de Lisboa (Portugal).

Tabla 5. Distribución del sector profesorado según la comunidad autónoma y el curso escolar

COMUNIDAD	CURSO		Total
	2003/2004	2009/2010	
ANDALUCÍA	38	27	65
	67.9%	45.8%	56.5%
CASTILLA-LA MANCHA	18	0	18
	32.1%	.0%	15.7%
CATALUÑA	0	9	9

	.0%	15.3%	7.8%
LISBOA	0	14	14
	.0%	23.7%	12.2%
NAVARRA	0	9	9
	.0%	15.3%	7.8%
Total	56	59	115
	100.0%	100.0%	100.0%

Sector equipo directivo

Los miembros del equipo directivo que integraron la muestra fueron 32, 17 en 2003/2004 y 15 en 2009/2010 (ver tabla 6).

Los participantes del sector equipo directivo en 2003/2004 eran 17, 14 (70%) de Andalucía y 3 (15%) de Castilla-La Mancha.

Por su parte, en 2009/2010, 3 eran de Andalucía (20.0%), 9 de Cataluña (60%), 2 de Navarra (13.3%) y 1 de Lisboa (6.7%).

Tabla 6. Distribución del sector equipo directivo según la comunidad autónoma y el curso escolar

COMUNIDAD	CURSO		Total
	2003/2004	2009/2010	
ANDALUCÍA	14	3	17
	82.4%	20.0%	53.1%
CASTILLA-LA MANCHA	3	0	3
	17.6%	.0%	9.4%
CATALUÑA	0	9	9
	.0%	60.0%	28.1%
LISBOA	0	1	1
	.0%	6.7%	3.1%
NAVARRA	0	2	2
	.0%	13.3%	6.3%
Total	17	15	32
	100.0%	100.0%	100.0%

Sector personal de administración y servicios

Por último, participaron 39 miembros de la administración y servicios de los diferentes centros educativos, 12 en 2003/2004 y 27 en 2009/2010 (ver tabla 7).

De los 12 trabajadores de la administración y servicios en 2003/2004, 8 eran hombres (66.7%) y 4 mujeres (33.3%), con edades comprendidas entre 36 y 49 años y una edad media de 41 años. Respecto a su estado civil, 8 (66.7%) de los que contestaron estaban casados, 1 (8.3%) divorciado y 1 (8.3%) soltero. Además, 11 (91.7%) tenían la nacionalidad española y 1 (8.3%) no. Además 5 (41.7%) trabajaban en Andalucía y 7 (58.3%) en Castilla-La Mancha.

En 2009/2010, 7 (25.9%) de los 27 trabajadores de la administración y servicios trabajaban en Andalucía, 9 en Cataluña (33.3%), 4 en Navarra (14.8%) y 7 en Lisboa (25.9%).

Tabla 7. Distribución del sector personal de administración y servicios según la comunidad autónoma y el curso escolar

COMUNIDAD	CURSO		Total
	2003/2004	2009/2010	
ANDALUCÍA	5 41.7%	7 25.9%	12 30.8%
CASTILLA-LA MANCHA	7 58.3%	0 .0%	7 17.9%
CATALUÑA	0 .0%	9 33.3%	9 23.1%
LISBOA	0 .0%	7 25.9%	7 17.9%
NAVARRA	0 .0%	4 14.8%	4 10.3%
Total	12 100.0%	27 100.0%	39 100.0%

Instrumentos

Se diseñaron en el curso académico 2003/2004 cinco tipos de entrevistas, las cuales están destinadas cada una de ellas a un sector diferente de la comunidad escolar (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración). Cada tipo de entrevista posee unas categorías concretas, teniendo todas ellas como finalidad analizar las situaciones de convivencia escolar relacionadas con la interculturalidad. Se puede consultar una descripción de ellas en Ortiz (2005).

Procedimiento

Las entrevistas fueron contestadas, de forma voluntaria y anónima, por el alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración perteneciente a diversos centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de Andalucía y Castilla-La Mancha en el curso escolar 2003/2004. Herrera & Lorenzo (2005c) realizaron el análisis cuantitativo de dichas entrevistas. Posteriormente, en 2009/2010, fueron también cumplimentadas en Cataluña, Navarra y Lisboa (Portugal).

Resultados

Los resultados cuantitativos se detallarán atendiendo a los cinco grupos de participantes en el estudio, esto es, el sector alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y administración y servicios.

1. Sector alumnado

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias y porcentajes obtenidos en diferentes ítems de la entrevista así como la significación, a través de la prueba Chi-cuadrado, de la comparación entre los resultados.

Tabla 8. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en los diferentes ítems de la entrevista del sector alumnado

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	p
¿Piensas que somos todos iguales?	133 39.7%	193 57.6%	9 2.7%	11.043	.001*
¿Por ser de distinta cultura debemos tener diferentes derechos?	296 88.4%	29 8.7%	10 3.0%	219.351	.000*
¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor?	140 41.8%	170 50.7%	25 7.5%	2.903	.088
Dentro de la escuela ¿observas algún trato diferente hacia alguien?	154 46.0%	155 46.3%	26 7.8%	.003	.955
¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad?	96 28.7%	76 22.7%	162 48.4%	86.994	.000*
¿Hay en tu clase algún niño de diferente etnia o nacionalidad?	48 14.3%	279 83.3%	8 2.4%	163.183	.000*
¿Crees que es diferente a ti?	173 51.6%	121 36.1%	41 12.2%	9.197	.002*

¿Cuentas con él para jugar o trabajar en grupo?	40 11.0%	258 70.0%	37 11.0%	159.477	.000*
¿Participa en las actividades que realizáis?	23 6.9%	271 80.9%	41 12.2%	209.197	.000*
¿Has estado alguna vez en otro país?	145 43.3%	163 48.7%	27 8.1%	1.052	.305
¿Has probado la comida típica de algún otro lugar?	86 25.7%	216 64.5%	33 9.9%	55.906	.000*

* $p < .01$

Los resultados indican que los alumnos consideran que todos son iguales y que los derechos de las personas no han de ser diferentes en función de la cultura de origen. De hecho, es frecuente que en las aulas convivan alumnos de diferente etnia o cultura, considerando que no son diferentes unos de otros, contando con los alumnos de otras culturas para llevar a cabo diferentes juegos y trabajo en grupo y, a su vez, estos últimos participan en las actividades que realizan. Por último, la mayor parte de los alumnos han probado comidas típicas de otros lugares.

A continuación se presentan las frecuencias y porcentajes obtenidos en diversos ítems de las entrevistas de los alumnos así como su grado de significación estadística en función del factor Comunidad Autónoma y/o Región (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa).

Los resultados de los análisis realizados mostraron que aunque en general existe una ligera tendencia a notar alguna actitud diferente hacia alguien cercano, son los alumnos de Castilla-La Mancha los que más lo manifiestan, encontrándose justamente lo contrario en los alumnos de Lisboa (Portugal).

Por otra parte, también se observa, aunque en cierta medida, algún trato diferente hacia alguien en la escuela, siendo este hecho más frecuente en Cataluña y obteniendo la proporción inversa en Lisboa (Portugal). Al preguntarles si tiene algo que ver con la etnia del alumno, son los alumnos de Castilla-La Mancha y Cataluña los que más señalan esta opción y los de Lisboa los que menos.

Además, son Andalucía, Cataluña y Navarra las comunidades autónomas donde conviven más alumnos de diferente etnia o nacionalidad en el aula, siendo Lisboa el lugar donde menos alumnos con estas características existen. Sin embargo, los alumnos, aunque en diferente proporción en cada comunidad, consideran en general que no son diferentes por ello.

Para finalizar, son los alumnos de Lisboa y Navarra los que más han viajado a otro país.

Tabla 9. Comparación de frecuencias y porcentajes según la Comunidad Autónoma y/o Región (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa)

ITEMS	COMUNIDAD y/o REGIÓN						Total	Chi	p
	ANDALUCÍA	CASTILLA-LA MANCHA	CATALUÑA	LISBOA	NAVARRA				
¿Piensas que somos todos iguales?	NO	107	3	5	10	8	133	8.569	.731
		41.0%	21.4%	55.6%	32.3%	72.7%	40.8%		
	SÍ	154	11	4	21	3	193		
		59.0%	78.6%	44.4%	67.7%	27.3%	59.2%		
	Total	261	14	9	31	11	326		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			
¿Por ser de distinta cultura debemos tener diferentes derechos?	NO	228	19	9	31	9	296	5.766	.217
		89.8%	100.0%	100.0%	96.9%	81.8%	91.1%		
	SÍ	26	0	0	1	2	29		
		10.2%	.0%	.0%	3.1%	18.2%	8.9%		
	Total	254	19	9	32	11	325		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			
¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor?	NO	103	6	5	23	3	140	13.224	.010**
		42.4%	33.3%	55.6%	74.2%	33.3%	45.2%		
	SÍ	140	12	4	8	6	170		
		57.6%	66.7%	44.4%	25.8%	66.7%	54.8%		
	Total	243	18	9	31	9	310		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			
Dentro de la escuela ¿observas algún trato diferente hacia alguien?	NO	120	7	1	23	3	154	13.882	.008*
		50.0%	36.8%	11.1%	71.9%	33.3%	49.8%		
	SÍ	120	12	8	9	6	155		
		50.0%	63.2%	88.9%	28.1%	66.7%	50.2%		
	Total	240	19	9	32	9	309		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad?	NO	60	5	3	24	4	96	19.077	.001*
		50.4%	35.7%	37.5%	92.3%	66.7%	55.5%		
	SÍ	59	9	5	2	2	77		
		49.6%	64.3%	62.5%	7.7%	33.3%	44.5%		
	Total	119	14	8	26	6	173		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Hay en tu clase algún niño de diferente etnia o nacionalidad?	NO	13	6	1	28	0	48	160.650	.000*
		5.1%	31.6%	11.1%	87.5%	.0%	14.7%		
	SÍ	243	13	8	4	11	279		
		94.9%	68.4%	88.9%	12.5%	100.0%	85.3%		
	Total	256	19	9	32	11	327		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Crees que es diferente a ti?	NO	130	14	5	20	4	173	18.586	.001*
		55.1%	93.3%	55.6%	87.0%	36.4%	58.8%		
	SÍ	106	1	4	3	7	121		
		44.9%	6.7%	44.4%	13.0%	63.6%	41.2%		
	Total	236	15	9	23	11	294		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Cuentas con él para jugar o trabajar en grupo?	NO	30	4	3	1	2	40	7.720	.102
		12.7%	26.7%	33.3%	3.8%	18.2%	13.4%		
	SÍ	207	11	6	25	9	258		
		87.3%	73.3%	66.7%	96.2%	81.8%	86.6%		
	Total	237	15	9	26	11	298		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Participa en las actividades que realizáis?	NO	17	2	2	2	0	23	4.424	.352
		7.1%	14.3%	22.2%	8.7%	.0%	7.8%		
	SÍ	221	12	7	21	10	271		
		92.9%	85.7%	77.8%	91.3%	100.0%	92.2%		
	Total	238	14	9	23	10	294		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Has estado alguna vez en otro país?	NO	123	8	4	7	3	145	11.989	.017**
		51.7%	44.4%	44.4%	21.9%	27.3%	47.1%		
	SÍ	115	10	5	25	8	163		
		48.3%	55.6%	55.6%	78.1%	72.7%	52.9%		
	Total	238	18	9	32	11	308		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Has probado la comida típica de algún otro lugar?	NO	66	4	1	9	6	86	5.520	.238
		28.6%	21.1%	11.1%	28.1%	54.5%	28.5%		
	SÍ	165	15	8	23	5	216		
		71.4%	78.9%	88.9%	71.9%	45.5%	71.5%		
	Total	231	19	9	32	11	302		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

* p< .01; ** p< .05

En la tabla 10 se muestran los resultados obtenidos en los diferentes ítems de la entrevista analizados según el nivel educativo que estaban cursando los niños.

Tabla 10. Comparación de frecuencias y porcentajes en función del nivel educativo de los alumnos

ITEMS	PRIMARIA		SECUNDARIA		Chi	p
	NO	SI	NO	SI		
¿Pienzas que somos todos iguales?	118 42.9%	157 57.1%	15 29.4%	36 70.6%	3.254	.072
¿Por ser de distinta cultura debemos tener diferentes derechos?	242 90.0%	27 10.0%	54 96.4%	2 3.6%	2.384	.123
¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor?	106 41.4%	150 58.6%	34 63.0%	20 37.0%	8.367	.004*
Dentro de la escuela ¿observas algún trato diferente hacia alguien?	118 46.5%	136 53.5%	36 65.5%	19 34.5%	6.527	.011**
¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad?	68 49.3%	70 50.7%	28 80.0%	7 20.0%	10.671	.001*
¿Hay en tu clase algún niño de diferente etnia o nacionalidad?	15 5.5%	256 94.5%	33 58.9%	23 41.1%	105.642	.000*
¿Crees que es diferente a ti?	140 55.8%	111 44.2%	33 76.7%	10 23.3%	6.664	.010**
¿Cuentas con él para jugar o trabajar en grupo?	34 13.5%	217 86.5%	6 12.8%	41 87.2%	.021	.886
¿Participa en las actividades que realizáis?	20 7.9%	233 92.1%	3 7.3%	38 92.7%	.017	.897
¿Has estado alguna vez en otro país?	130 51.6%	122 48.4%	15 26.8%	41 73.2%	11.312	.001*
¿Has probado la comida típica de algún otro lugar?	73 29.2%	177 70.8%	13 28.5%	39 71.5%	.373	.541

* p< .01; ** p< .05

En general, los alumnos de educación primaria indican que observan alguna actitud diferente hacia alguien a su alrededor así como algún trato diferente en la

escuela frente a los de educación secundaria y que tiene que ver con la nacionalidad o etnia del alumnado. También en educación primaria es más frecuente que convivan en el aula alumnos de diferente etnia o nacionalidad y, a pesar de que en su conjunto los alumnos de ambos niveles educativos consideran que no son diferentes, es en educación secundaria donde más se enfatiza esta respuesta. Finalmente, son los alumnos de educación secundaria, como era de esperar, los que más han viajado a otros países.

Para finalizar los análisis del sector alumnado, se han comparado las respuestas dadas por este grupo de participantes en los dos cursos escolares analizados, esto es, 2003/2004 y 2009/2010, lo cual nos puede permitir analizar si ha existido un cambio en la concepción de los alumnos a lo largo del tiempo (ver tabla 11).

Tabla 11. Comparación de frecuencias y porcentajes en función del curso escolar

ITEMS	2003/2004		2009/2010		Chi	p
	NO	SI	NO	SI		
¿Pienzas que somos todos iguales?	35 29.2%	85 70.8%	98 47.6%	108 52.4%	10.636	.001*
¿Por ser de distinta cultura debemos tener diferentes derechos?	115 95.0%	6 5.0%	181 88.7%	23 11.3%	3.725	.054
¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor?	37 31.9%	79 68.1%	103 53.1%	91 46.9%	13.169	.000*
Dentro de la escuela ¿observas algún trato diferente hacia alguien?	53 45.3%	64 54.7%	101 52.6%	91 47.4%	1.552	.213
¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad?	19 30.6%	43 69.4%	77 69.4%	34 30.6%	24.153	.000*
¿Hay en tu clase algún niño de diferente etnia o nacionalidad?	8 6.5%	116 93.5%	40 19.7%	163 80.3%	10.795	.001*
¿Crees que es diferente a ti?	65 58.0%	47 42.0%	108 59.3%	74 40.7%	.049	.825
¿Cuentas con él para jugar o trabajar en grupo?	20 18.3%	89 81.7%	20 10.6%	169 89.4%	3.588	.058
¿Participa en las actividades que realizáis?	7 6.4%	103 93.6%	16 8.7%	168 91.3%	.519	.471
¿Has estado alguna vez en otro país?	68 60.2%	45 39.8%	77 39.5%	118 60.5%	12.292	.000*
¿Has probado la comida típica de algún otro lugar?	32 29.4%	77 70.6%	54 28.0%	139 72.0%	.065	.799

* $p < .01$

Como se observa en la tabla anterior, el alumnado del curso escolar 2003/2004 pensaba, en mayor medida que en 2009/2010, que todos somos iguales. Por el contrario, en 2009/2010 se observan menos actitudes diferentes hacia alguien a su alrededor y que, en el caso de darse, no tienen que ver con su etnia o nacionalidad. A pesar de que en ambos cursos escolares es muy frecuente, por encima del 80% en ambos casos, que haya algún alumno en clase de diferente etnia o nacionalidad, los alumnos participantes en 2003/2004 lo señalan en mayor medida. Por último, en 2009/2010 los alumnos dicen haber visitado otro país con mayor frecuencia que en 2003/2004.

2. Sector padres/madres

La siguiente tabla ilustra las frecuencias y porcentajes obtenidos en diversos ítems de las entrevistas realizadas a padres y madres de alumnos así como los resultados obtenidos a través de la prueba Chi-cuadrado.

Tabla 12. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en los diferentes ítems de la entrevista del sector padres/madres

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	p
¿Sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo?	51 22.2%	178 76.7%	3 1.3%	70.432	.000*
¿Le da importancia a la existencia de alumnos de otras culturas?	194 83.6%	36 15.5%	2 .9%	108.539	.000*
¿Existe algún problema debido a la diversidad?	207 89.2%	16 6.9%	9 3.9%	163.592	.000*
¿Acude con frecuencia a las tutorías?	61 26.3%	165 71.1%	6 2.6%	47.858	.000*
¿Conoce algún amigo de su hijo de otra etnia/nacionalidad?	61 26.3%	169 72.8%	2 .9%	50.713	.000*
¿Trae a casa su hijo a compañeros de otras culturas?	128 55.2%	98 42.2%	6 2.6%	3.982	.046**
¿Pertenece al APA?	131 56.5%	91 39.2%	10 4.3%	7.207	.007*
¿Conoce a padres de alumnos de otras culturas?	102 44.0%	127 54.7%	3 1.3%	2.729	.099
¿Le gustaría que su hijo conociera otras culturas de la clase?	12 5.2%	211 90.9%	9 3.9%	177.583	.000*
¿Participa en las actividades programadas por el centro?	69 29.7%	155 66.8%	8 3.4%	33.018	.000*
¿Está contento con las calificaciones de su hijo?	36 15.5%	188 81.0%	8 3.4%	103.143	.000*
¿Ha tenido su hijo problemas con otros alumnos?	198 85.3%	34 19.7%	0 .0%	115.931	.000*
¿Sabe lo que significa el termino multiculturalidad?	27 11.6%	196 84.5%	9 3.9%	128.076	.000*

¿Los medios utilizados por el centro promueven convivencia entre culturas?	24 10.3%	115 49.6%	93 40.1%	59.576	.000*
¿Se ha preocupado por conocer otras culturas?	74 31.9%	148 63.8%	10 4.3%	24.667	.000*
¿Ha procurado entender estas culturas?	49 21.1%	156 67.2%	27 11.6%	55.849	.000*
¿Recibe algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?	167 72.0%	55 23.7%	10 4.3%	56.505	.000*

* $p < .01$; ** $p < .05$

La mayor parte de los padres sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo y no le importa que existan alumnos de otras culturas. Además, dicen que no suelen existir problemas debido a la diversidad, que conoce a algún amigo de su hijo de otra nacionalidad, que su hijo no ha experimentado problemas con otros alumnos y que les gustaría que su hijo conociera otras culturas.

También dicen saber el significado del término multiculturalidad, que consideran que los medios utilizados por el centro promueven la convivencia entre culturas y que se han preocupado por conocer otras culturas y entenderlas.

Por otra parte, informan de que suelen asistir con frecuencia a tutorías, aunque no suele pertenecer al APA, que participan en las actividades programadas por el centro y que están contentos con las calificaciones de sus hijos. La mayor parte de las familias no reciben ningún tipo de ayuda para la educación de su hijo.

Los resultados obtenidos en las entrevistas del sector padres/madres en función de las comunidades y/o regiones (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa) de pertenencia se muestran en la tabla 13.

Aunque, en general, los padres saben cuántos alumnos de otras culturas hay en la clase de su hijo, en Lisboa conocen menos esta realidad. De igual modo, aunque la tónica general es que no se le preste importancia al hecho de que existan alumnos de otras culturas, en Lisboa no existe una postura clara al respecto. Por otra parte, también es habitual la asistencia de los padres a las tutorías, siéndolo menos por parte de los padres portugueses. Tanto en Castilla-La Mancha como en Lisboa se conocen menos amigos de sus hijos de otra nacionalidad, lo cual puede coincidir con el hecho de que son los dos lugares donde menos alumnos de otra etnia/nacionalidad existen en las aulas.

Tabla 13. Comparación de frecuencias y porcentajes en las entrevistas del sector padres/madres según la Comunidad y/o Región de origen (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa)

ITEMS		COMUNIDAD y/o REGIÓN					Total	Chi	p
		ANDALUCÍA	CASTILLA-LA MANCHA	CATALUÑA	LISBOA	NAVARRA			
¿Sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo?	NO	32	2	1	8	8	51	24.217	.000*
		23.9%	8.3%	11.1%	80.0%	15.4%	22.3%		
	SÍ	102	22	8	2	44	178	77.7%	
		76.1%	91.7%	88.9%	20.0%	84.6%	77.7%		
	Total	134	24	9	10	52	229	100.0%	
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Le da importancia a la existencia de alumnos de otras culturas?	NO	124	21	9	5	35	194	27.982	.000*
		91.9%	87.5%	100.0%	50.0%	67.3%	84.3%		
	SÍ	11	3	0	5	17	36	15.7%	
		8.1%	12.5%	.0%	50.0%	32.7%	15.7%		
	Total	135	24	9	10	52	230	100.0%	
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Existe algún problema debido a la diversidad?	NO	127	19	8	9	44	207	9.107	.058
		96.9%	90.5%	88.9%	90.0%	84.6%	92.8%		
	SÍ	4	2	1	1	8	16	7.2%	
		3.1%	9.5%	11.1%	10.0%	15.4%	7.2%		
	Total	131	21	9	10	52	223	100.0%	
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Acude con frecuencia a las tutorías?	NO	47	2	2	7	3	61	30.865	.000*
		35.9%	8.3%	22.2%	70.0%	5.8%	27.0%		
	SÍ	84	22	7	3	49	165	73.0%	
		64.1%	91.7%	77.8%	30.0%	94.2%	73.0%		
	Total	131	24	9	10	52	226	100.0%	
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Conoce algún amigo de su hijo de otra etnia/nacionalidad?	NO	38	13	1	6	3	61	27.935	.000*
		28.1%	54.2%	11.1%	60.0%	5.8%	26.5%		
	SÍ	97	11	8	4	49	169	73.5%	
		71.9%	45.8%	88.9%	40.0%	94.2%	73.5%		
	Total	135	24	9	10	52	230	100.0%	
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Trae a casa su hijo a compañeros de otras culturas?	NO	71	17	5	6	29	128	3.542	.471
		53.4%	73.9%	62.5%	60.0%	55.8%	56.6%		
	SÍ	62	6	3	4	23	98		
		46.6%	26.1%	37.5%	40.0%	44.2%	43.4%		
	Total	133	23	8	10	52	226		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Pertenece al APA?	NO	91	7	5	10	18	131	29.544	.000*
		68.9%	29.2%	55.6%	100.0%	38.3%	59.0%		
	SÍ	41	17	4	0	29	91		
		31.1%	70.8%	44.4%	.0%	61.7%	41.0%		
	Total	132	24	9	10	47	222		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Conoce a padres de alumnos de otras culturas?	NO	70	14	2	9	7	102	35.577	.000*
		52.2%	58.3%	22.2%	90.0%	13.5%	44.5%		
	SÍ	64	10	7	1	45	127		
		47.8%	41.7%	77.8%	10.0%	86.5%	55.5%		
	Total	134	24	9	10	52	229		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Le gustaría que su hijo conociera otras culturas de la clase?	NO	7	1	0	0	4	12	1.679	.794
		5.3%	4.3%	.0%	.0%	7.8%	5.4%		
	SÍ	124	22	8	10	47	211		
		94.7%	95.7%	100.0%	100.0%	92.2%	94.6%		
	Total	131	23	8	10	51	223		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Participa en las actividades programadas por el centro?	NO	42	4	1	10	12	69	26.983	.000*
		31.8%	19.0%	11.1%	100.0%	23.1%	30.8%		
	SÍ	90	17	8	0	40	155		
		68.2%	81.0%	88.9%	.0%	76.9%	69.2%		
	Total	132	21	9	10	52	224		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Está contento con las calificaciones de su hijo?	NO	27	2	2	1	4	36	6.014	.198
		20.6%	8.7%	22.2%	10.0%	7.8%	16.1%		
	SÍ	104	21	7	9	47	188		
		79.4%	91.3%	77.8%	90.0%	92.2%	83.9%		
	Total	131	23	9	10	51	224		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Ha tenido su hijo problemas con otros alumnos?	NO	113	23	8	9	45	198	3.332	.504
		82.5%	95.8%	88.9%	90.0%	86.5%	85.3%		
	SÍ	24	1	1	1	7	34		
		17.5%	4.2%	11.1%	10.0%	13.5%	14.7%		
	Total	137	24	9	10	52	232		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Sabe lo que significa el termino multiculturalidad?	NO	21	2	0	4	0	27	17.760	.001*
		16.2%	8.3%	.0%	40.0%	.0%	12.1%		
	SÍ	109	22	8	6	51	196		
		83.8%	91.7%	100.0%	60.0%	100.0%	87.9%		
	Total	130	24	8	10	51	223		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Los medios utilizados por el centro promueven convivencia entre culturas?	NO	16	2	1	0	5	24	1.236	.872
		19.0%	14.3%	12.5%	.0%	17.2%	17.3%		
	SÍ	68	12	7	4	24	115		
		81.0%	85.7%	87.5%	100.0%	82.8%	82.7%		
	Total	84	14	8	4	29	139		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Se ha preocupado por conocer otras culturas?	NO	46	9	6	2	11	74	8.346	.080
		35.4%	37.5%	66.7%	20.0%	22.4%	33.3%		
	SÍ	84	15	3	8	38	148		
		64.6%	62.5%	33.3%	80.0%	77.6%	66.7%		
	Total	130	24	9	10	49	222		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Ha procurado entender estas culturas?	NO	28	7	2	1	11	49	1.908	.753
		23.3%	31.8%	33.3%	11.1%	22.9%	23.9%		
	SÍ	92	15	4	8	37	156		
		76.7%	68.2%	66.7%	88.9%	77.1%	76.1%		
	Total	120	22	6	9	48	205		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Recibe algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?	NO	86	19	7	9	46	167	11.973	.018**
		67.2%	79.2%	77.8%	90.0%	90.2%	75.2%		
	SÍ	42	5	2	1	5	55		
		32.8%	20.8%	22.2%	10.0%	9.8%	24.8%		
	Total	128	24	9	10	51	222		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

* p< .01; ** p< .05

Tanto en Castilla-La Mancha como en Navarra los padres participan más en el APA, cuestión que no es la tónica habitual en la muestra tomada en su conjunto, así como en las actividades programadas por el centro. Además, es en Cataluña y Navarra donde se conocen a más padres de alumnos de otras culturas y se dice conocer mejor el significado del término multiculturalidad. Para finalizar, aunque las familias, tomadas en su conjunto, no suelen recibir ayudas para la educación de sus hijos, es en Andalucía donde más se reciben en relación con el resto de comunidades y/o regiones.

También se compararon las medias obtenidas en las entrevistas realizadas a los padres y madres atendiendo al factor edad. Para ello se realizaron tres grupos atendiendo al 33% del porcentaje acumulado, al 66% y al 100% de la distribución de la familia atendiendo a esta variable. Un primer grupo estaba formado por padres/madres con edades comprendidas entre 25 y 37 años, un segundo grupo con edades entre 38 y 42 años y un tercer grupo con edades entre 43 y 58 años. La contestación NO se cuantificó como 0 y SI como 1 (ver tabla 14).

Tabla 14. Media (y desviación típica) en los ítems de las entrevistas al sector padres/madres según su edad

ITEMS	25-37 AÑOS n=35	38-42 AÑOS n=39	43-58 AÑOS n=32	F	p
¿Sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo?	.88 (.32)	.82 (.38)	.75 (.43)	1.037	.358
¿Le da importancia a la existencia de alumnos de otras culturas?	.14 (.35)	.28 (.45)	.18 (.39)	1.135	.326
¿Existe algún problema debido a la diversidad?	.05 (.23)	.02 (.16)	.09 (.29)	.753	.474
¿Acude con frecuencia a las tutorías?	.74 (.44)	.84 (.36)	.78 (.42)	.605	.548
¿Conoce algún amigo de su hijo de otra etnia/nacionalidad?	.82 (.38)	.66 (.47)	.75 (.43)	1.271	.285
¿Trae a casa su hijo a compañeros de otras culturas?	.48 (.50)	.46 (.50)	.53 (.50)	.076	.927
¿Pertenece al APA?	.34 (.48)	.48 (.40)	.43 (.50)	.791	.456
¿Conoce a padres de alumnos de otras culturas?	.60 (.49)	.66 (.47)	.46 (.50)	1.441	.241
¿Le gustaría que su hijo conociera otras culturas de la clase?	.97 (.16)	.97 (.16)	.93 (.24)	.381	.684
¿Participa en las actividades programadas por el centro?	.71 (.45)	.71 (.45)	.71 (.45)	.001	.999

¿Está contento con las calificaciones de su hijo?	.85 (.35)	.82 (.32)	.90 (.29)	.522	.595
¿Ha tenido su hijo problemas con otros alumnos?	.25 (.44)	.07 (.26)	.09 (.29)	2.977	.055
¿Sabe lo que significa el termino multiculturalidad?	.94 (.23)	.87 (.33)	.90 (.29)	.535	.587
¿Los medios utilizados por el centro promueven convivencia entre culturas ?	.85 (.35)	.82 (.38)	.75 (.43)	.633	.533
¿Se ha preocupado por conocer otras culturas?	.71 (.45)	.66 (.47)	.75 (.43)	.294	.746
¿Ha procurado entender estas culturas?	.77 (.42)	.69 (.46)	.84 (.36)	1.118	.331
¿Recibe algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?	.34 (.48)	.25 (.44)	.16 (.38)	.683	.507

Los análisis de varianza llevados a cabo no resultaron en ningún caso significativo, por lo que la variable edad no resultó ser relevante.

Para conocer si existían diferencias significativas en las contestaciones realizadas por padres y madres se realizaron diferentes Anovas en los que la variable dependiente era la respuesta a cada ítem y la variable independiente el sexo, con dos niveles (hombre y mujer) (ver tabla 15).

Tabla 15. Media (y desviación típica) de las respuestas de padres y madres en la entrevista

ITEMS	PADRE n=27	MADRE n=79	F	p
¿Sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo?	.88 (.32)	.79 (.40)	1.134	.289
¿Le da importancia a la existencia de alumnos de otras culturas?	.14 (.36)	.22 (.42)	.768	.383
¿Existe algún problema debido a la diversidad?	.11 (.32)	.03 (.19)	2.016	.159
¿Acude con frecuencia a las tutorías?	.81 (.39)	.78 (.41)	.108	.743
¿Conoce algún amigo de su hijo de otra etnia/ nacionalidad?	.66 (.48)	.72 (.42)	1.170	.282
¿Trae a casa su hijo a compañeros de otras culturas?	.33 (.48)	.50 (.50)	2.433	.122
¿Pertenece al APA?	.37 (.49)	.44 (.49)	.428	.514
¿Conoce a padres de alumnos de otras culturas?	.55 (.50)	.59 (.49)	.126	.723

¿Le gustaría que su hijo conociera otras culturas de la clase?	.88 (.32)	.98 (.11)	5.551	.020**
¿Participa en las actividades programadas por el centro?	.77 (.42)	.69 (.46)	.652	.421
¿Está contento con las calificaciones de su hijo?	.88 (.32)	.84 (.36)	.271	.604
¿Ha tenido su hijo problemas con otros alumnos?	.14 (.36)	.13 (.34)	.013	.910
¿Sabe lo que significa el termino multiculturalidad?	.88 (.32)	.91 (.28)	.117	.733
¿Los medios utilizados por el centro promueven convivencia entre culturas ?	.74 (.44)	.83 (.37)	1.170	.282
¿Se ha preocupado por conocer otras culturas?	.66 (.48)	.72 (.45)	.288	.593
¿Ha procurado entender estas culturas?	.81 (.39)	.74 (.43)	.509	.477
¿Recibe algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?	.29 (.46)	.26 (.44)	.092	.762

** $p < .05$

Aunque padres y madres responden de forma similar a las diferentes cuestiones planteadas, se observa una diferencia. Aunque tanto a los padres como a las madres les gustaría que su hijo conociese otras culturas, las madres presentan una mayor predisposición para ello.

Para finalizar con los análisis de este sector, también se analizó si existían diferencias en función del curso escolar en el que se recogieron los datos, no hallándose ningún resultado estadísticamente significativo.

3. Sector Profesorado

En la tabla 16 aparecen las frecuencias y porcentajes en los diferentes ítems de las entrevistas realizadas por los maestros y profesores, así como su grado de significación estadística.

Tabla 16. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en los diferentes ítems de la entrevista del sector profesorado

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	p
¿Existe escuela hogar en el complejo escolar?	99 86.1%	2 1.7%	14 12.2%	93.158	.000*
¿Están integrados los alumnos de distintas etnias/nacionalidades?	9 7.8%	94 81.7%	12 10.4%	70.146	.000*

¿Los alumnos de distintas culturas se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia?	17 14.8%	79 68.7%	19 16.5%	40.042	.000*
¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?	69 60.0%	23 20.0%	23 20.0%	23.000	.000*
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?	32 27.8%	77 67.0%	6 5.2%	18.578	.000*
¿Lleva a cabo una atención individualizada?	10 8.7%	99 86.1%	6 5.2%	72.670	.000*
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?	44 38.3%	65 56.5%	6 5.2%	4.046	.044**
¿Existe un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad?	67 58.3%	38 33.0%	10 8.7%	8.010	.005*
¿Existe un departamento de orientación?	11 9.6%	39 33.9%	65 56.5%	15.680	.000*
¿Atiende las necesidades que provoca la multiculturalidad?	6 5.2%	36 31.3%	73 66.5%	21.429	.000*
¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	50 43.5%	41 35.7%	24 20.9%	.890	.345
¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	59 51.3%	39 33.9%	17 14.8%	4.082	.043**
Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?	34 29.6%	10 8.7%	71 61.7%	13.091	.000*
¿Participa usted en esas clases extraescolares?	40 34.8%	7 6.1%	68 59.1%	23.170	.000*
¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?	24 20.9%	69 60.0%	22 19.1%	21.774	.000*
¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?	79 68.7%	11 9.6%	25 21.7%	51.378	.000*

* $p < .01$; ** $p < .05$

En primer lugar, los resultados indican que, excepto dos casos, ningún centro educativo analizado dispone de una escuela hogar. En segundo lugar, los profesores dicen que existe una integración de los alumnos de diferentes etnias, que los alumnos de diferentes culturas se sientan en clase de forma indistinta con compañeros de su misma o diferente cultura y que no se agrupan por género. Sin embargo, los docentes sí ponen de manifiesto que suelen emplear diferentes estrategias para ubicar a los alumnos en el aula.

Por otra parte, suelen llevar a cabo una atención individualizada, utilizan adaptaciones curriculares pero apuntan que no existe un proyecto de centro común para abordar la multiculturalidad.

En la mayor parte de los centros educativos está integrado un departamento de orientación que, a su vez, atiende a las demandas derivadas de la multiculturalidad pero no es habitual que tengan lugar actividades extraescolares para permitir el acercamiento intercultural y, en los pocos casos en los que se desarrollan, los

profesores encargados de dichas clases extraescolares son profesionales externos al centro, indicando los maestros que han contestado a las entrevistas que no suelen participar en esta actividad.

Por último, los padres suelen asistir con regularidad a las tutorías y no transmiten a los profesores ningún tipo de preocupación por el hecho de la multiculturalidad.

A continuación se presentan los resultados del sector maestros atendiendo a la comunidad y/o región de origen (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa).

Tabla 17. Comparación de frecuencias y porcentajes en las entrevistas del sector profesorado según la Comunidad y/o Región de origen (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa)

ITEMS	COMUNIDAD y/o REGIÓN						Total	Chi	p
	ANDALUCÍA	CASTILLA-LA MANCHA	CATALUÑA	LISBOA	NAVARRA				
¿Existe escuela hogar en el complejo escolar?	NO	58	16	5	13	7	99	10.226	.037**
		100.0%	100.0%	83.3%	92.9%	100.0%	98.0%		
	SÍ	0	0	1	1	0	2		
		.0%	.0%	16.7%	7.1%	.0%	2.0%		
	Total	58	16	6	14	7	101		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Están integrados los alumnos de distintas etnias/nacionalidades?	NO	4	3	0	1	1	9	3.560	.469
		6.9%	20.0%	.0%	8.3%	11.1%	8.7%		
	SÍ	54	12	9	11	8	94		
		93.1%	80.0%	100.0%	91.7%	88.9%	91.3%		
	Total	58	15	9	12	9	103		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Los alumnos de distintas culturas se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia?	NO	11	1	0	3	2	17	4.930	.295
		22.0%	5.9%	.0%	25.0%	25.0%	17.7%		
	SÍ	39	16	9	9	6	79		
		78.0%	94.1%	100.0%	75.0%	75.0%	82.3%		
	Total	50	17	9	12	8	96		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?	NO	38	10	8	10	3	69	6.671	.154
		76.0%	71.4%	100.0%	76.9%	42.9%	75.0%		
	SÍ	12	4	0	3	4	23		
		24.0%	28.6%	.0%	23.1%	57.1%	25.0%		
	Total	50	14	8	13	7	92		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?	NO	15	7	3	6	1	32	5.710	.222
		23.8%	41.2%	33.3%	50.0%	12.5%	29.4%		
	SÍ	48	10	6	6	7	77		
		76.2%	58.8%	66.7%	50.0%	87.5%	70.6%		
	Total	63	17	9	12	8	109		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Lleva a cabo una atención individualizada?	NO	2	2	2	3	1	10	7.313	.120
		3.2%	12.5%	22.2%	21.4%	12.5%	9.2%		
	SÍ	60	14	7	11	7	99		
		96.8%	87.5%	77.8%	78.6%	87.5%	90.8%		
	Total	62	16	9	14	8	109		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?	NO	21	4	5	8	6	44	7.342	.119
		33.9%	26.7%	55.6%	57.1%	66.7%	40.4%		
	SÍ	41	11	4	6	3	65		
		66.1%	73.3%	44.4%	42.9%	33.3%	59.6%		
	Total	62	15	9	14	9	109		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Existe un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad?	NO	38	8	2	11	8	67	12.036	.017**
		66.7%	50.0%	22.2%	78.6%	88.9%	63.8%		
	SÍ	19	8	7	3	1	38		
		33.3%	50.0%	77.8%	21.4%	11.1%	36.2%		
	Total	57	16	9	14	9	105		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Existe un departamento de orientación?	NO	7	0	1	2	1	11	8.698	.069
		41.2%	.0%	16.7%	18.2%	50.0%	22.0%		
	SÍ	10	14	5	9	1	39		
		58.8%	100.0%	83.3%	81.8%	50.0%	78.0%		
	Total	17	14	6	11	2	50		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Atiende las necesidades que provoca la multiculturalidad?	NO	2	0	1	3	6	2	7.055	.070
		11.8%	.0%	20.0%	42.9%	14.3%	11.8%		
	SÍ	15	13	4	4	36	15		
		88.2%	100.0%	80.0%	57.1%	85.7%	88.2%		
	Total	17	13	5	7	42	17		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	NO	30	4	2	9	5	50	9.670	.046**
		58.8%	30.8%	25.0%	81.8%	62.5%	54.9%		
	SÍ	21	9	6	2	3	41		
		41.2%	69.2%	75.0%	18.2%	37.5%	45.1%		
	Total	51	13	8	11	8	91		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	NO	29	9	3	11	7	59	9.483	.050**
		53.7%	64.3%	33.3%	84.6%	87.5%	60.2%		
	SÍ	25	5	6	2	1	39		
		46.3%	35.7%	66.7%	15.4%	12.5%	39.8%		
	Total	54	14	9	13	8	98		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?	NO	26	5	2	0	1	34	20.550	.000*
		89.7%	100.0%	28.6%	.0%	100.0%	77.3%		
	SÍ	3	0	5	2	0	10		
		10.3%	.0%	71.4%	100.0%	.0%	22.7%		
	Total	29	5	7	2	1	44		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Participa usted en esas clases extraescolares?	NO	22	5	6	5	2	40	1.889	.756
		84.6%	100.0%	75.0%	83.3%	100.0%	85.1%		
	SÍ	4	0	2	1	0	7		
		15.4%	.0%	25.0%	16.7%	.0%	14.9%		
	Total	26	5	8	6	2	47		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?	NO	15	7	0	1	1	24	10.102	.039**
		29.4%	50.0%	.0%	9.1%	12.5%	25.8%		
	SÍ	36	7	9	10	7	69		
		70.6%	50.0%	100.0%	90.9%	87.5%	74.2%		
	Total	51	14	9	11	8	93		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?	NO	43	9	9	11	7	79	3.332	.504
		84.3%	81.8%	100.0%	91.7%	100.0%	87.8%		
	SÍ	8	2	0	1	0	11		
		15.7%	18.2%	.0%	8.3%	.0%	12.2%		
	Total	51	11	9	12	7	90		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

* p< .01; ** p< .05

Los docentes entrevistados contestan de forma similar a la mayor parte de las preguntas de la entrevista. Sin embargo, existen algunas diferencias. En primer lugar, a pesar de que no suele existir escuela hogar en el centro, tan sólo existe una en Cataluña y otra en Lisboa. En segundo lugar, no es habitual que se cuente con un proyecto común en los centros educativos que aborde la multiculturalidad, sin embargo, sí lo es en Cataluña por lo que, la tercera diferencia, se centra también en esta comunidad donde es más frecuente utilizar recursos individualizados para atender a la diversidad cultural. Mientras que en los centros educativos no se ofertan clases extraescolares para favorecer el acercamiento intercultural, en Cataluña se desarrolla habitualmente esta actividad y, además, suelen ser profesores del centro, lo contrario de lo que ocurre en el resto de comunidades analizadas. Para finalizar, aunque los padres suelen acudir con regularidad a las tutorías, en Castilla-La Mancha no lo suelen hacer tanto.

Se analizó la media de respuestas obtenida en las entrevistas realizadas a los profesores atendiendo al factor edad. Para ello se realizaron tres grupos. Un primer grupo estaba formado por maestros con edades comprendidas entre 23 y 30 años, un segundo grupo con edades entre 31 y 44 años y un tercer grupo con edades entre 45 y 64 años. La contestación NO se cuantificó como 0 y SI como 1 (ver tabla 18).

Tabla 18. Media (y desviación típica) de las respuestas de los profesores según la variable edad

ITEMS	23-30 AÑOS n= 27	31-44 AÑOS n=25	45-64 AÑOS n= 28	F	p	Bonferroni
¿Existe escuela hogar en el complejo escolar?	.06 (.24)	.00 (.00)	.00 (.00)	1.830	.167	
¿Están integrados los alumnos de distintas etnias/nacionalidades?	.93 (.24)	.87 (.33)	.90 (.29)	.318	.729	

¿Los alumnos de distintas culturas se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia?	.87 (.34)	.90 (.30)	.70 (.46)	2.258	.111	
¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?	.29 (.46)	.10 (.30)	.39 (.49)	2.576	.083	
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?	.68 (.47)	.73 (.44)	.68 (.47)	.100	.905	
¿Lleva a cabo una atención individualizada?	.87 (.33)	.96 (.18)	.87 (.33)	.954	.389	
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?	.57 (.50)	.57 (.50)	.60 (.49)	.045	.956	
¿Existe un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad?	.39 (.49)	.34 (.48)	.34 (.48)	.111	.895	
¿Existe un departamento de orientación?	.82 (.39)	.88 (.32)	.55 (.52)	2.181	.126	
¿Atiende las necesidades que provoca la multiculturalidad?	.80 (.41)	.86 (.35)	.87 (.35)	.155	.857	
¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	.40 (.49)	.52 (.51)	.46 (.50)	.380	.685	
¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	.36 (.49)	.48 (.50)	.35 (.48)	.576	.564	
Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?	.20 (.42)	.46 (.51)	.07 (.27)	3.110	.057	
¿Participa usted en esas clases extraescolares?	.07 (.27)	.18 (.40)	.21 (.42)	.499	.611	
¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?	.74 (.44)	.72 (.45)	.75 (.44)	.031	.970	
¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?	.23 (.42)	.21 (.42)	.00 (.00)	4.047	.021**	1>3

** $p < .05$

Aunque el factor edad no determina, de forma general, diferencias en las respuestas de los profesores a las entrevistas, se obtiene que los maestros más jóvenes, con edades comprendidas entre 23 y 30 años, manifiestan que los padres les transmiten una mayor preocupación por la multiculturalidad.

Continuando con los análisis de este sector, se llevaron a cabo diferentes análisis de varianza en los que como variable dependiente se introdujeron las distintas preguntas de la entrevista y como variable independiente el sexo. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas en las diferentes preguntas atendiendo al sexo de los entrevistados (ver tabla 19).

Tabla 19. Media (y desviación típica) de las respuestas a las entrevistas en función del factor sexo

ITEMS	HOMBRE n= 47	MUJER n=46	F	p
¿Existe escuela hogar en el complejo escolar?	.02 (.14)	.02 (.14)	.000	.988
¿Están integrados los alumnos de distintas etnias/ nacionalidades?	.93 (.25)	.90 (.29)	.240	.626
¿Los alumnos de distintas culturas se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia?	.89 (.30)	.74 (.44)	3.577	.062
¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?	.29 (.46)	.22 (.42)	.550	.460
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?	.72 (.44)	.66 (.47)	.462	.498
¿Lleva a cabo una atención individualizada?	.87 (.33)	.92 (.26)	.736	.393
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?	.64 (.48)	.54 (.50)	1.007	.318
¿Existe un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad?	.34 (.47)	.38 (.49)	.205	.652
¿Existe un departamento de orientación?	.79 (.41)	.77 (.42)	.023	.880
¿Atiende las necesidades que provoca la multiculturalidad?	.90 (.30)	.78 (.41)	1.014	.320
¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	.36 (.48)	.52 (.50)	2.133	.148
¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	.43 (.50)	.36 (.48)	.395	.531
Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?	.14 (.35)	.36 (.49)	2.758	.105
¿Participa usted en esas clases extraescolares?	.15 (.36)	.16 (.38)	.012	.912
¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?	.68 (.47)	.80 (.40)	1.686	.198
¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?	.15 (.36)	.10 (.31)	.486	.488

Para finalizar, se analizaron también las respuestas del profesorado atendiendo al curso escolar en el que se recogieron los datos (ver tabla 20).

Tabla 20. Media (y desviación típica) de las respuestas a las entrevistas según el curso escolar

ITEMS	2003/2004 n= 52	2009/2010 n=49	F	p
¿Existe escuela hogar en el complejo escolar?	.00 (.00)	.04 (.19)	2.169	.144
¿Están integrados los alumnos de distintas etnias/ nacionalidades?	.85 (.35)	.96 (.19)	3.666	.058
¿Los alumnos de distintas culturas se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia?	.87 (.33)	.77 (.42)	1.536	.218
¿Se agrupan por géneros los alumnos de otras culturas?	.27 (.45)	.22 (.42)	.228	.634
¿Utiliza alguna estrategia para ubicar a los alumnos?	.69 (.46)	.71 (.45)	.034	.855
¿Lleva a cabo una atención individualizada?	.94 (.23)	.87 (.32)	1.238	.268
¿Realiza Adaptaciones Curriculares?	.70 (.46)	.50 (.50)	4.906	.029**
¿Existe un proyecto común de centro para abordar la multiculturalidad?	.42 (.49)	.30 (.46)	1.387	.242
¿Existe un departamento de orientación?	.81 (.39)	.73 (.44)	.401	.529
¿Atiende las necesidades que provoca la multiculturalidad?	1.00 (.00)	.68 (.47)	10.110	.003*
¿Utiliza recursos individualizados para atender la multiculturalidad?	.50 (.50)	.41 (.49)	.695	.407
¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento cultural?	.45 (.50)	.35 (.48)	1.057	.307
Los responsables de esas clases extraescolares ¿son profesores del centro?	.04 (.21)	.40 (.50)	9.739	.003*
¿Participa usted en esas clases extraescolares?	.04 (.21)	.23 (.42)	3.149	.083
¿Acuden los padres con regularidad a tutorías?	.60 (.49)	.87 (.33)	9.959	.002*
¿Transmiten los padres preocupación por la multiculturalidad?	.19 (.40)	.06 (.24)	3.805	.054

* p< .01; ** p< .05

Se encontró que en 2003/2004 los profesores indicaban realizar más adaptaciones curriculares que en 2009/2010 así como que el departamento de orientación atendía en mayor medida a las necesidades derivadas de la multiculturalidad. Por el contrario, en este último curso es donde, en el caso de llevarse a cabo clases extraescolares para favorecer el acercamiento intercultural, son los profesores del centro los que participan y, además, los padres asisten con mayor regularidad a las tutorías.

4. Sector equipo directivo

Al igual que se ha realizado con los diferentes sectores hasta el momento, a continuación se presentan las frecuencias, porcentajes y resultados obtenidos en diferentes preguntas de las entrevistas realizadas al sector equipo directivo.

Tabla 21. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en diferentes ítems de la entrevista del sector equipo directivo

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	p
¿Es igual el nivel de integración de las diferentes culturas?	20 62.5%	11 34.4%	1 3.1%	2.613	.106
¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género?	20 62.5%	12 37.5%	0 .0%	2.000	.157
¿El alumnado musulmán responde a los deberes escolares los viernes?	6 18.8%	23 71.9%	3 9.4%	9.966	.002*
¿Presenta el alumnado algún tipo de queja?	23 71.9%	2 6.3%	7 21.9%	17.640	.000*

* $p < .01$

De forma general, los alumnos de origen musulmán responden a sus deberes escolares los viernes y el alumnado no presenta ningún tipo de queja.

En la tabla 22 se analizan los ítems anteriores en función de las comunidades y/o regiones (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa) participantes, no hallándose diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 22. Comparación de frecuencias y porcentajes en las entrevistas del sector equipo directivo según la Comunidad y/o región de origen (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa)

ITEMS		COMUNIDAD y/o REGIÓN					Total	Chi	p
		ANDALUCÍA	CASTILLA-LA MANCHA	CATALUÑA	LISBOA	NAVARRA			
¿Es igual el nivel de integración de las diferentes culturas?	NO	10	3	7	0	0	20	7.824	.098
		62.5%	100.0%	77.8%	.0%	.0%	64.5%		
	SÍ	6	0	2	1	2	11		
		37.5%	.0%	22.2%	100.0%	100.0%	35.5%		
	Total	16	3	9	1	2	31		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género?	NO	9	1	7	1	2	20	4.448	.349
		52.9%	33.3%	77.8%	100.0%	100.0%	62.5%		
	SÍ	8	2	2	0	0	12		
		47.1%	66.7%	22.2%	.0%	.0%	37.5%		
	Total	17	3	9	1	2	32		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿El alumnado musulmán responde a los deberes escolares los viernes?	NO	3	0	2		1	6	1.957	.581
		18.8%	.0%	25.0%		50.0%	20.7%		
	SÍ	13	3	6		1	23		
		81.3%	100.0%	75.0%		50.0%	79.3%		
	Total	16	3	8		2	29		
		100.0%	100.0%	100.0%		100.0%	100.0%		
¿Presenta el alumnado algún tipo de queja?	NO	13	2	7		1	23	4.053	.256
		100.0%	66.7%	87.5%		100.0%	92.0%		
	SÍ	0	1	1		0	2		
		.0%	33.3%	12.5%		.0%	8.0%		
	Total	13	3	8		1	25		
		100.0%	100.0%	100.0%		100.0%	100.0%		

También se analizaron los ítems anteriores en función del curso escolar, no hallándose diferencias entre 2003/2004 y 2009/2010 en ninguno de los ítems.

5. Sector personal de administración y servicios

En la tabla 23 se presentan las frecuencias, porcentajes y resultados derivados de la prueba Chi-cuadrado en los ítems de respuesta cerrada de las entrevistas realizadas al sector de administración y servicios.

Tabla 23. Frecuencias, porcentajes y resultados de la prueba Chi-cuadrado en diferentes ítems de la entrevista del sector de administración y servicios

ITEMS	NO	SI	NO CONTESTA	Chi	p
¿Sabe cuántos alumnos de culturas diferentes a la suya hay en el centro?	11 28.2%	24 61.5%	4 10.3%	4.829	.028**
¿Ha advertido aumento en el número de alumnos extranjeros?	12 30.8%	23 59.0%	4 10.3%	3.457	.063
¿Advierte diferencias de comportamiento del alumnado de diferentes etnias/nacionalidades?	22 56.4%	14 35.9%	3 7.7%	1.778	.182
¿Cuenta con servicio de comedor el centro?	11 28.2%	26 66.7%	2 5.1%	6.081	.014**

¿Se producen enfrentamientos entre alumnado de diferentes nacionalidades?	27 69.2%	9 23.1%	3 7.7%	9.000	.003*
¿Cree que se produce enriquecimiento por la multiculturalidad?	6 15.4%	31 79.5%	2 5.1%	16.892	.000*
¿Quién se alimentan mejor los españoles o los no españoles?	9 23.1%	6 15.4%	24 61.5%	.600	.439
¿Ha observado cambios en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal?	33 84.6%	0 .0%	6 15.4%		
¿Hay muchos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase?	24 61.5%	10 25.6%	5 12.8%	5.765	.016**
¿Existen grupos marginados por raza...?	38 97.4%	0 .0%	1 2.6%		
¿Existen grandes diferencias económicas entre grupos?	22 56.4%	15 38.5%	2 5.1%	1.324	.250
¿Tiene hijos en el centro?	32 82.1%	6 15.4%	1 2.6%	17.789	.000*
¿Mayor afluencia de niños de otras culturas desde que comenzó a trabajar?	8 20.5%	30 76.9%	1 2.6%	12.737	.000*
¿Se han producido cambios en su trabajo por la multiculturalidad ?	29 74.4%	3 7.7%	7 17.9%	21.125	.000*
¿Ha recibido formación adicional por la multiculturalidad?	34 87.2%	2 5.1%	3 7.7%	28.444	.000*
¿Se ha dotado al centro de nuevos espacios o materiales?	22 56.4%	8 20.5%	9 23.1%	6.533	.011**
¿Percibe comportamientos de marginación en la comunidad educativa?	34 87.2%	4 10.3%	1 2.6%	23.684	.000*
¿Ha tratado de manera especial a algún niño?	22 56.4%	13 33.3%	4 10.3%	2.314	.128

* $p < .01$; ** $p < .05$

En primer lugar, todos los trabajadores de este sector, indican que no han observado cambios en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal ni existen grupos marginados por cuestiones de cultura, raza, etc. La mayor parte indica conocer los alumnos que hay en el centro de diferente cultura, que no se producen enfrentamiento entre los alumnos de diferentes nacionalidades, que se ha producido un incremento en el número de alumnos de otras culturas desde que comenzó a trabajar, aunque ello no ha producido cambios en su trabajo y que no se suelen percibir comportamientos de marginación en la comunidad educativa ni que haya muchos adolescentes que fumen fuera del horario de clase.

Respecto a las instalaciones del centro, es frecuente que exista servicio de comedor aunque no se ha dotado al centro de nuevos espacios o materiales. Por otra parte, los profesionales de la administración y servicios consideran, de forma global, que la multiculturalidad enriquece pero, sin embargo, no han recibido formación adicional sobre esta temática. Por último, normalmente no tienen hijos en el centro.

En la tabla 24 se analizan los ítems anteriores en función de la comunidad y/o región de origen (caso de los centros del área metropolitana de Lisboa).

Tabla 24. Comparación de frecuencias y porcentajes en las entrevistas del sector administración y servicios según la comunidad y/o región de origen (caso de Lisboa)

ITEMS	COMUNIDAD y/o REGIÓN						Total	Chi	p
	ANDALUCÍA	CASTILLA-LA MANCHA	CATALUÑA	LISBOA	NAVARRA				
¿Sabe cuántos alumnos de culturas diferentes a la suya hay en el centro?	NO	4	0	1	3	3	11	11.606	.021**
		33.3%	.0%	12.5%	50.0%	100.0%	31.4%		
	SÍ	8	6	7	3	0	24		
		66.7%	100.0%	87.5%	50.0%	.0%	68.6%		
	Total	12	6	8	6	3	35		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			
¿Ha advertido aumento en el número de alumnos extranjeros?	NO	4	2	2	3	1	12	3.262	.515
		33.3%	28.6%	22.2%	50.0%	100.0%	34.3%		
	SÍ	8	5	7	3	0	23		
		66.7%	71.4%	77.8%	50.0%	.0%	65.7%		
	Total	12	7	9	6	1	35		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			
¿Advierte diferencias de comportamiento del alumnado de diferentes etnias/nacionalidades?	NO	5	6	5	3	3	22	5.815	.213
		45.5%	85.7%	62.5%	42.9%	100.0%	61.1%		
	SÍ	6	1	3	4	0	14		
		54.5%	14.3%	37.5%	57.1%	.0%	38.9%		
	Total	11	7	8	7	3	36		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			
¿Cuenta con servicio de comedor el centro?	NO	1	7	3	0	0	11	23.119	.000*
		10.0%	100.0%	33.3%	.0%	.0%	29.7%		
	SÍ	9	0	6	7	4	26		
		90.0%	.0%	66.7%	100.0%	100.0%	70.3%		
	Total	10	7	9	7	4	37		
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%			

¿Se producen enfrentamientos entre alumnado de diferentes nacionalidades?	NO	9	7	8	0	3	27	26.459	.000*
		90.0%	100.0%	88.9%	.0%	100.0%	75.0%		
	SÍ	1	0	1	7	0	9		
		10.0%	.0%	11.1%	100.0%	.0%	25.0%		
	Total	10	7	9	7	3	36		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Cree que se produce enriquecimiento por la multiculturalidad?	NO	0	0	0	6	0	6	30.691	.000*
		.0%	.0%	.0%	85.7%	.0%	16.2%		
	SÍ	12	7	7	1	4	31		
		100.0%	100.0%	100.0%	14.3%	100.0%	83.8%		
	Total	12	7	7	7	4	37		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Quién se alimentan mejor los españoles o los no españoles?	NO	5	1	0	1	2	9	6.667	.155
		83.3%	50.0%	.0%	33.3%	100.0%	60.0%		
	SÍ	1	1	2	2	0	6		
		16.7%	50.0%	100.0%	66.7%	.0%	40.0%		
	Total	6	2	2	3	2	15		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Ha observado cambios en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal?	NO	9	6	9	6	3	33		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
	SÍ	0	0	0	0	0	0		
		.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%		
	Total	9	6	9	6	3	33		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Hay muchos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase?	NO	9	0	7	4	4	24	19.696	.001*
		81.8%	.0%	100.0%	66.7%	100.0%	70.6%		
	SÍ	2	6	0	2	0	10		
		18.2%	100.0%	.0%	33.3%	.0%	29.4%		
	Total	11	6	7	6	4	34		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Existen grupos marginados por raza...?	NO	12	7	9	7	3	38		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
	SÍ	0	0	0	0	0	0		
		.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%		
	Total	12	7	9	7	3	38		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Existen grandes diferencias económicas entre grupos?	NO	8	5	6	1	2	22	8.095	.088
		72.7%	71.4%	75.0%	14.3%	50.0%	59.5%		
	SÍ	3	2	2	6	2	15		
		27.3%	28.6%	25.0%	85.7%	50.0%	40.5%		
	Total	11	7	8	7	4	37		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Tiene hijos en el centro?	NO	12	5	6	5	4	32	5.231	.264
		100.0%	71.4%	75.0%	71.4%	100.0%	84.2%		
	SÍ	0	2	2	2	0	6		
		.0%	28.6%	25.0%	28.6%	.0%	15.8%		
	Total	12	7	8	7	4	38		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Mayor afluencia de niños de otras culturas desde que comenzó a trabajar?	NO	2	0	1	3	2	8	8.299	.081
		16.7%	.0%	11.1%	42.9%	66.7%	21.1%		
	SÍ	10	7	8	4	1	30		
		83.3%	100.0%	88.9%	57.1%	33.3%	78.9%		
	Total	12	7	9	7	3	38		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Se han producido cambios en su trabajo por la multiculturalidad ?	NO	9	7	6	6	1	29	8.460	.076
		100.0%	100.0%	66.7%	100.0%	100.0%	90.6%		
	SÍ	0	0	3	0	0	3		
		.0%	.0%	33.3%	.0%	.0%	9.4%		
	Total	9	7	9	6	1	32		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Ha recibido formación adicional por la multiculturalidad?	NO	10	6	7	7	4	34	6.353	.174
		100.0%	100.0%	77.8%	100.0%	100.0%	94.4%		
	SÍ	0	0	2	0	0	2		
		.0%	.0%	22.2%	.0%	.0%	5.6%		
	Total	10	6	9	7	4	36		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Se ha dotado al centro de nuevos espacios o materiales?	NO	6	4	5	4	3	22	4.318	.365
		66.7%	80.0%	55.6%	100.0%	100.0%	73.3%		
	SÍ	3	1	4	0	0	8		
		33.3%	20.0%	44.4%	.0%	.0%	26.7%		
	Total	9	5	9	4	3	30		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

¿Percibe comportamientos de marginación en la comunidad educativa?	NO	10	7	8	6	3	34	1.765	.779
		83.3%	100.0%	88.9%	85.7%	100.0%	89.5%		
	SÍ	2	0	1	1	0	4		
		16.7%	.0%	11.1%	14.3%	.0%	10.5%		
	Total	12	7	9	7	3	38		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
¿Ha tratado de manera especial a algún niño?	NO	5	5	5	4	3	22	2.944	.567
		50.0%	71.4%	55.6%	66.7%	100.0%	62.9%		
	SÍ	5	2	4	2	0	13		
		50.0%	28.6%	44.4%	33.3%	.0%	37.1%		
	Total	10	7	9	6	3	35		
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

* $p < .01$; ** $p < .05$

De forma general, el personal de administración y servicios conoce cuántos alumnos de otras culturas hay en su centro, no siendo tan habitual en Navarra. Aunque suele haber servicio de comedor en los centros participantes, en Castilla-La Mancha no. Al preguntar si se producen enfrentamientos entre alumnado de diferentes nacionalidades, lo más frecuentes es que la respuesta sea negativa, salvo en Lisboa, donde también se valora menos la multiculturalidad como un hecho enriquecedor. Por otra parte, aunque no suelen haber muchos adolescentes fumando fuera del horario de clase, en Castilla-La Mancha se indica que este hecho es frecuente.

Igual que en los sectores anteriores, se llevaron a cabo diferentes análisis de varianza para determinar si existían respuestas diferentes en función de la edad de los trabajadores de la administración y servicios, estableciendo tres grupos de comparación: 28-38, 39-45 y 46-64 años. Tan sólo se obtuvieron diferencias significativas en el ítem que hacía referencia a si se había percibido el incremento en el número de alumnos extranjeros ($F_{(2, 31)} = 4.784$; $p < .05$). Concretamente, las comparaciones post-hoc a través del estadístico Bonferroni, mostraron que tanto los profesionales con edades comprendidas entre 28-38 como los de 39-45 se diferenciaban de los de mayor edad, esto es, 46-64 años.

No se hallaron diferencias según el factor sexo pero sí en función del curso escolar. Así, en 2009/2010 se ofrece más que en 2003/2004 el servicio de comedor en los centros ($F_{(1, 35)} = 28.408$; $p < .01$). Además, aunque como se ha mencionado anteriormente, no se suelen producir enfrentamientos entre el alumnado de diferentes nacionalidades, también se indican más en 2009/2010 ($F_{(1, 33)} = 5.844$; $p < .05$). Por el contrario, en 2003/2004 había más adolescentes que fumasen fuera de

las horas de clase que en 2009/2010 ($F_{(1, 32)} = 33.791; p < .01$).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto que la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo en el que son múltiples los factores, situaciones y participantes implicados (Jimerson & Furlong, 2006). Además, se ratifica que en el trabajo y desarrollo de la convivencia escolar se han de tener en cuenta todos los agentes que integran la comunidad educativa, incluida la visión institucional por parte de los centros (Herrera & Lorenzo, 2005c, 2007b). En este sentido, es un requisito *sine qua non* escuchar, tener en cuenta y hacer partícipes activos de las actuaciones educativas que se pongan en práctica a los tres protagonistas principales: estudiantes, profesorado y familia, potenciando además la implicación, en la medida de lo posible, de otras instituciones y administraciones como, por ejemplo, comunidades vecinales, asociaciones sociolaborales y administraciones locales.

En el aula, concebida como entorno de desarrollo personal y social (Ramírez & Justicia, 2006), es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas (Herrera, Ortiz & Sánchez, 2010). Si se persigue la prevención e intervención para la mejora de la convivencia en las aulas, es recomendable atender a las aportaciones derivadas de diferentes programas dirigidos a desarrollar las habilidades de socialización así como socio-cognitivas del alumnado (Lorenzo, Herrera & Fernández, 2005; Seijo, Novo, Arce, Fariña & Mesa, 2005 a y b). Igualmente, destacan múltiples programas que han sido diseñados para favorecer la convivencia escolar y, de este modo, prevenir la aparición de comportamientos disruptivos en los centros educativos (Díaz-Aguado, 2005; Fernández et al., 2005; Hirschstein et al., 2007). Adquiere una especial relevancia, al respecto, el papel de la mediación como estrategia de resolución de conflictos, como señalan Molina & Muñoz (2004) y, especialmente, la figura del mediador entre iguales (Binaburo, 2007; Jares, 2002).

La muestra que ha formado del presente estudio realiza, en general, una valoración positiva de las condiciones de convivencia intercultural en los espacios escolares, sobre todo en los aspectos relativos a las relaciones interpersonales y la comunicación intra e intergrupala, coincidiendo, en gran medida con los resultados obtenidos en el Informe del Consejo General de Andalucía (2006).

Por su parte, el profesorado no indica diferencias en magnitud de los problemas

de convivencia escolar en los últimos años, opinión parecida a la que recoge el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2007). Sin embargo, no se debe olvidar que la formación del profesorado en estrategias de mediación y resolución efectiva de conflictos dentro del aula se erige como un pilar básico e indiscutible para el fortalecimiento de la convivencia (Del Rey & Ortega, 2001; Díaz-Aguado, 2006; Imbernón, 2007; Jares, 2002; Leiva, 2008; Rodríguez, 2008).

Las familias resultan igualmente fundamentales. Lovelace (1995) considera que para organizar la colaboración centro-familias hay que tener en cuenta que todas las familias desean ayudar en las tareas de formación de sus hijos y quieren saber cuál es la forma mejor de colaboración con el centro. La colaboración se ha de establecer sobre la base de la corresponsabilidad educativa y no de forma puntual o ante los momentos conflictivos, siendo el profesorado que habitualmente establece un plan sistemático de colaboración con las familias, el que obtiene mejores resultados académicos, mejora su actividad profesional y se siente más satisfecho (Torrego, 2006). Pero para promover un cambio en la implicación familia-escuela se necesita una nueva forma de enfocar la educación en la familia, que ha de tomar conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios, a pesar de los grandes cambios que ha sufrido la institución familiar tanto en su estructura como funcionamiento en la sociedad actual (Rodríguez, Herrera, Lorenzo & Álvarez, 2008).

Por todo ello, las propuestas han de ir enfocadas hacia intervenciones globales en las que se impliquen las instituciones sociales, escolares y familiares, desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria (García-Bacete, 2006). Las escuelas de padres u otras propuestas similares deben ser lugares de encuentro y reflexión donde participen padres, profesores y otros profesionales de la educación con la finalidad de superar las fronteras artificiales establecidas entre familia y colegio, promoviendo que ambas instituciones sean conscientes de que poseen objetivos comunes y funciones diferenciadas (Domingo, 1995; Ramos, Cuadrado & Fernández, 2007).

Las actividades formativas de las familias deben ponerse en práctica desde las primeras etapas, desde Educación infantil, y no limitarse a charlas puntuales dado que es la única institución educativa en la que los miembros adultos no reciben una formación específica para mejorar sus competencias y recursos (Herrera, Mesa, Ortiz, Rojas, Seijo & Alemany, 2010), que la familia actual necesita apoyos para afrontar los retos que los cambios sociales actuales plantean (Rodríguez et al., 2008), y que esta necesidad se acentúa cuando las familias se encuentran en

situación de riesgo social (Yurén & de la Cruz, 2009). Así se fomentará el espíritu de colaboración e implicación desde los primeros momentos de su etapa escolar (Bolívar, 2006; López, Ridao & Sánchez, 2004).

Para ello, sería recomendable utilizar algunas estrategias para aumentar la implicación de las familias en la escuela, concienciando a los equipos directivos de los centros y a los tutores de los cursos para que animen a los padres a participar. Han de implementarse, por tanto, estrategias para incrementar los medios del centro escolar dedicados a motivar a las familias e implicar a las familias en compromisos efectivos de colaboración en la educación de sus hijos (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2006).

En definitiva, en el presente trabajo se ha pretendido reflexionar sobre la realidad de la convivencia intercultural en las aulas, intentando romper ciertos estereotipos y prejuicios que la rodean, así como poner de manifiesto que son de gran utilidad, desde el punto de vista de la prevención, los programas dirigidos a favorecer la convivencia escolar, centrados en la resolución de conflictos de forma positiva entre otros aspectos (Díaz-Aguado, 2005; Fernández et al., 2005; Hirschstein et al., 2007), además de la formación del profesorado en la regulación del comportamiento de los alumnos (Díaz-Aguado, 2006; Imbernón, 2007; Gotzens, Castelló, Genovard & Badía, 2003; Rodríguez, 2008) y la implicación positiva de la familia (López et al., 2004; Rosário et al., 2006).

Bibliografía

- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. In M. C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Arnáiz, P., Guirao, J. M., & Linares, J. E. (2003). *Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.
- Arrillaga, M. (1995). Minorías culturales: tratamiento educativo. In E. González (Coord.), *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa* (pp. 69-83). Madrid: Editorial CCS.
- Binaburo, J. A. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada, Consejo Escolar de Andalucía y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 3., Consultado el 10 de Junio de 2009. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=30
- Domingo, J. (1995). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 183-192.
- Fernández, F. D., Pichardo, M. C., & Arco, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 375-384.
- García-Bacete, F. J. (2006). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 311-328.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en la escuela. *Psicothema*, 15 (3), 362-368.
- Herrera, L. (2004). La socialización en el ámbito escolar: estrategias de intervención. In C. Villaverde (Dir.), *Monográfico de la XVI edición de los cursos de verano de la universidad de Granada en Ceuta* (pp. 239-243). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2005a). El desarrollo de la socialización en alumnos de diferente cultura: europea y amazight. In F. Herrera, M. I. Ramírez, J. M. Roa, & M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, vol. IV (pp. 297-305). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2005b). Modelos de educación multi e intercultural. In M. A. Ortiz (Coord.), *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación*
-

- y desarrollo de las tareas en la educación obligatoria (pp. 55-61). Granada: Labayen y Liébana.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2005c). Análisis cuantitativo de datos. In M. A. Ortiz (Coord.), *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la educación obligatoria* (pp. 132-156). Granada: Labayen y Liébana.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2006). Contribución de la educación musical al desarrollo sociolingüístico de los niños en contextos de diversidad cultural. In M. A. Ortiz & Ocaña, A. (Coords.), *Cultura, culturas. Estudios sobre música y educación intercultural* (pp. 307-325). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2007a). Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. In M. A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística (D.I.C.A.D.E.)* (pp. 157-180). Maia (Portugal): Fernando Ramos, Editor.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2007b). Estudio empírico del proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar. In M. A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística* (pp. 117-156). Maia (Portugal): Fernando Ramos, Editor.
- Herrera, L., Mesa, M. C., Ortiz, M. M., Rojas, G., Seijo, D., & Alemany, I. (2010). Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo. *Revista de Educación*, 352, 219-244.
- Herrera, L., Ortiz, M. M., & Sánchez, S. (2010). La convivencia escolar en educación primaria y secundaria. Conductas positivas y negativas. In R. Roig (Dir.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., Frey, K. S., Snell, J. L., & McKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: teacher implementation variables related on initial impact of the *steps to respect* program. *School Psychology Review*, 36 (1), p. 3-21.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2),

105-130.

- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jimerson, S. R. & Furlong, M. J. (Eds.) (2006). *The handbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.
- López, I., Ridao, P., & Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Fernández, J. (2005). Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales. In *Premios nacionales de investigación educación 2004 del Ministerio de Educación y Ciencia* (pp. 177-205). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Molina, B. & Muñoz, F. A. (Eds.) (2004). *Manual de paz y conflictos*. Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortiz, M. A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la educación obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.
- Ramírez, S. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 265-290.
- Ramos, J. L., Cuadrado, I., & Fernández, I. (2007). Valoración del funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. *Revista Iberoamericana*

de Educación, 43 (4), 1-14.

- Rodríguez, C., Herrera, L., Lorenzo, O., & Álvarez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e investigación en psicología*, 13 (2), 215-230.
- Rodríguez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (11), 32-39.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 171-179.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., & Mesa, M. C. (2005a). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas-Programa EHSCO. Guía de actividades para educación primaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., & Mesa, M. C. (2005b). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas-Programa EHSCO. Guía de actividades para educación secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2004). *Global education digest 2004*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Yurén, M. T. & de la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 130-150.

Correspondencia

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

luciaht@ugr.es

Oswaldo Lorenzo Quiles

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

oswaldo@ugr.es

V. Diseño de actividades para el fomento de la socialización

V. I. Generalidades sobre el diseño de actividades para el fomento de la socialización

C. Karen Villén Molina

Departamento de Protección de Datos
Excelentísima Diputación Provincial de Málaga, España
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

Uno de los modelos propuestos para conseguir el fomento de la socialización en las aulas de educación obligatoria, es la llamada *Educación Integrada*, que buscan el fomento de la comunicación y la interacción de individuos de diversas culturas en un mismo punto de encuentro, el mismo Centro escolar. Esta experiencia encuentra sus fundamentos en la Sociología (importancia de los grupos de iguales, convivencia y valores comunes) y la Psicología Social (formación y desarrollo en los primeros años). Parece fundamental mantener este modelo, si bien puede combinarse con otros de los modelos propuestos, ya que es importante y notable su éxito, sobre todo en edades tempranas.

Palabras clave

Educación Integrada, Fomento de la comunicación, Interacción de individuos, Centro escolar

Abstract

One of the proposed models for increasing socialization among students in compulsory education is so-called Education for Cultural Diversity, which aims to enhance communication and interaction of people from different cultures at the same meeting point, at the same school.

This proposal is founded on Sociology, stressing the importance of peer-groups, living together, and common values, and Social Psychology, focusing on childhood education and development. We believe that it is essential to maintain this model,

even though it may be combined with other proposals, in view of its notable successes, especially at early ages.

Keywords

Education for cultural diversity, Enhancing communication, Student interaction, School

Introducción

Han sido puestas en marcha diversas experiencias para tratar de establecer modelos de trabajo en situaciones de convivencia intercultural. Uno de ellos es la llamada *Educación Integrada*, que busca el fomento de la comunicación y la interacción de individuos de diversas culturas en un mismo punto de encuentro, el mismo Centro escolar. Esta experiencia encuentra sus fundamentos en la Sociología (importancia de los grupos de iguales, convivencia y valores comunes) y la Psicología Social (formación y desarrollo en los primeros años). Parece fundamental mantener este modelo, si bien puede combinarse con otros de los modelos propuestos, ya que es importante y notable su éxito, sobre todo en edades tempranas. Su objetivo es una educación para la convivencia en sentido amplio, y el desarrollo de habilidades en el respeto, no violencia, la reflexión y una ubicación del individuo en su nuevo entorno (conocimiento del medio).

Algunos paradigmas

Algunas técnicas de este tipo de enseñanza serían fomentar una participación en tareas que requieran cierto tipo de colaboración de grupo, tanto en horario escolar como extraescolar; la promoción del conocimiento de grupos diferentes al suyo; o la colaboración del alumnado con entidades de ámbito cercano al suyo que promuevan el acercamiento y el respeto a la diversidad, derechos de la persona, etc.

Otro modelo es la *Educación Cooperativa*, una experiencia alternativa a la enseñanza colectiva, que evita la competitividad intergrupala y en la que se ejercita una comunicación imposible en un entorno diferente. Posibilita un mayor conocimiento de los individuos en profundidad. Algunas de las ventajas de este tipo de enseñanza serían un mayor rendimiento y estímulo de habilidades intelectuales, un interés superior en el conocimiento de materias y temas y un aumento de la responsabilidad. Es especialmente eficaz en la integración de alumnos con necesidades especiales y en el estímulo en su desarrollo. Para la puesta en práctica de este modelo pueden ser usadas varias técnicas, como la de Kogan, que consiste en la presentación de un tema en clase, y formación de grupos de trabajo con distribución de tareas individuales.

La actividad concreta consiste en la exposición del trabajo individual al grupo y la del grupo al conjunto de la clase. O como la técnica del “rompecabezas” de Aronson, según la cual grupos de seis alumnos comparten material asignado por seis áreas. Los alumnos intercambian opiniones con otros miembros de grupos de sus mismas áreas para después poner en común lo dialogado por su grupo.

Otro modelo de trabajo en situaciones de convivencia intercultural es la *Enseñanza Experiencial*, en el que prima la utilización de un recurso sociocultural con el que cuenta todo el alumnado: su propia experiencia. Desde una experiencia real, una vivencia puede trabajarse con mayor empatía, respeto, viendo el modo de resolución y afrontamiento de conflictos y los problemas y/o beneficios que ocasiona la convivencia. Así, el análisis de cualquier experiencia descrita por un alumno/a puede dar pie a un trabajo estructurado en las cuestiones y temas que puedan surgir al hilo de la experiencia.

Estrategias educativas

A la hora de llevar cabo cualquier actividad, hemos de considerar la adecuación de la medida al supuesto concreto, o sea, definir las estrategias educativas. Por tanto, es conveniente preguntarse en qué situación nos encontramos, cuales son las condiciones necesarias para que se produzca educación intercultural. Hay, por tanto, que tener en cuenta al sujeto, el objetivo que se persigue, la determinación de procesos y recursos para la consecución del objetivo, y la proyección en marco curricular y desarrollo de programas adecuados.

El sujeto deberá identificarse como sobre quién debe recaer la educación intercultural, sea individuo o grupo.

El objetivo se precisa en función del desarrollo cultural y participativo, comprensión de la propia identidad y apertura y valoración de la ajena.

Vías, procesos y recursos

Para la determinación de las vías más adecuadas, procesos y recursos, podemos recurrir a la experiencia previa tanto como a lo que pueda aportarse de experiencias vitales novedosas.

Estos procesos deberán dotarse adecuadamente de recursos y deberán incorporarse paulatinamente, tras su adecuada falsación y depuración, de modo que se fijen en el currículum educativo. Debe hacerse posible la incorporación a la teoría de las dinámicas prácticas y tecnológicas.

La proyección de dichos recursos en un marco educativo no debe limitar la posibilidad de incorporar nuevas técnicas y procesos en el trabajo del educador.

Mediación intercultural

Una de las acciones más puestas en práctica y que está obteniendo muy buenos resultados allí donde se aplica es la incorporación de la Mediación Intercultural. Se trata de una figura que existe en los Centros educativos, sobre todo en aquellos que cuentan con mayor número de alumnado de origen inmigrante. Ahora bien, no debe ser considerada como un arbitraje que surge ante la necesidad o el conflicto ya generado. Debe tener como objetivo primordial la plena adaptación socioeducativa y la prevención de situaciones de conflicto. La Mediación conlleva un proceso. En el momento de *entrada* debe precisarse al menos la existencia de aceptación, información sobre la cuestión que precise mediación y las condiciones en las que se va a desarrollar la intervención. Las partes intervinientes consienten expresamente a la mediación, permiten y colaboran en que se recabe información sobre la situación, aceptan que todo esto se realiza para obtener un resultado y en qué condiciones: respeto, no violencia, obtención de un acuerdo...

Un segundo momento es el de la *comunicación*, que debe ser suficiente y en condiciones adecuadas ya que, un exceso de mediación o mediadores/as o la inadecuación de la intervención, hace que las posiciones permanezcan inamovibles y sea infructuosa.

El siguiente momento es el de la *construcción y localización del objeto de la mediación*, a través de un análisis que identifica la situación en la que hay que actuar y genera un mapa de los temas a tratar, establecido por las partes.

El cuarto momento es el de las *propuestas y soluciones*, en el que un abanico la más amplio posible de los puntos de vista de los sujetos implicados propiciará un entendimiento y permitirá el acercamiento.

A este le sigue el momento del *acuerdo* que conlleva el compromiso de la solución, el cumplimiento del acercamiento y la construcción de un camino que ya se ha recorrido, por el que se podrá volver a caminar en caso de que fuera preciso.

Y en el último momento del proceso de la mediación, la *visión crítica y revisión*, hay que hacer una verificación de la eficacia del resultado obtenido y su posible aplicación a situaciones similares que se puedan presentar.

La Mediación Intercultural es actualmente un recurso no suficientemente implantado en los sistemas educativos, a pesar de sus buenos resultados demostrados.

Debería existir, como puente de acercamiento, y no de una manera incidental sino permanente en la nueva concepción de la Educación y de la Cultura, ese nuevo modelo educativo en el que siempre sea posible el encuentro entre culturas, ante una nueva realidad y una nueva perspectiva cultural dinámica.

Escuelas de madres y padres

Otra actividad que genera resultados óptimos es el establecimiento de las llamadas Escuelas de madres y padres. Son unas reuniones propiciadas y normalmente celebradas en el centro escolar con las madres y/o padres del alumnado que deseen asistir. En ellas se tratan cuestiones que preocupan a los progenitores de los menores a todos los niveles: normas en casa, educación en valores, alimentación, sexualidad adolescente, herramientas para mejorar la comunicación con los hijos/as, etc. Dichas escuelas se convierten en un interesante foro que de algún modo traspasa los límites de “lo escolar” y permite la interacción y conocimiento mutuo de personas (en este caso las madres/padres asistentes) que pueden formar parte de culturas diferentes. Así, se sale del Colegio y se interviene en la Comunidad, lo que constituye un enorme paso adelante en Educación Intercultural.

A la vez, en estas reuniones, por supuesto, cabe tratar directamente el asunto de la integración social, y de la multiculturalidad y la interculturalidad.

Mesas interculturales

Una vez dado el salto hacia lo Comunitario, la Educación Intercultural sigue siendo necesaria. En algunos lugares, como varios pueblos de la Provincia de Málaga, se han establecido las llamadas Mesas Interculturales. En ellas se encuentran implicadas todas las Instituciones del municipio en cuestión: Ayuntamiento, Servicios Sociales, Colegio de Educación Infantil y Primaria, Instituto, Profesionales del ámbito de la Salud, Asociaciones existentes y representantes de los inmigrantes de las distintas nacionalidades que residen en el pueblo.

Se reúnen cada trimestre y exponen ideas para mejorar situaciones determinadas, necesidades detectadas, recursos disponibles, soluciones posibles, a la vez que se generan actos en los que la interculturalidad quede de manifiesto, tales como ferias de comida internacional, fiestas con actuaciones típicas de cada país y/o Cultura existente, participación de extranjeros en las fiestas (incluso en las comisiones de festejos, encargadas de organizarlas) y ferias, en Carnaval, en Navidad, incluso en Semana Santa. Y también se cuenta con su participación en actos tales como la Semana Cultural, las Jornadas contra la Violencia de Género, el día de la Paz, etc.

Esta parece una excelente manera de interrelacionar a personas de distintas culturas, incluso idiomas, de hacer que participen en las tradiciones de su actual lugar de residencia, así como que den a conocer las de sus lugares de origen, a la vez que se contribuye al empoderamiento de los no nativos del municipio.

Otras posibles actividades

Otras actividades socio-comunitarias que pueden y de hecho, dan resultados son la integración de los inmigrantes en el *Voluntariado*, ya que implica la participación en acciones no discriminatorias, así como la demostración de solidaridad.

Igualmente, los *Bancos de tiempo* son una gran acción integradora, con consecuencias muy similares a las expuestas en el caso del voluntariado. Dentro de las muchas y variadas acciones que se pueden realizar por parte de extranjeros figura la labor de ejercer como traductores para sus compatriotas que aún no hablan castellano, incluso en los centros Escolares, donde resulta relativamente frecuente encontrarse con problemas de comunicación entre el profesorado y los padres y/o madres del alumnado.

Conclusión

Lo fundamental es el aglutinamiento, la interrelación, que acaban generando conocimiento mutuo de nativos y foráneos. El establecimiento de servicios específicos (salvo en casos muy concretos) solo sirve para marginar aún más, y generar desconfianza y desconocimiento del otro, lo que como es sabido, solo trae conflictos y problemas no deseados por nadie.

Bibliografía

- Calvo Buezas, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid: Tecnos.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- García Castaño, F. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García, A. & Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Salamanca: Eudema.
- Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Correspondencia

C. Karen Villén Molina

Departamento de Protección de Datos

Excelentísima Diputación Provincial de Málaga, España

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

carmeneugeniavillenmolina@yahoo.es

V. II. Sobre la Educación para los Derechos del Hombre: fundamentos, práctica y actividades educativas

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

Este artículo versa sobre la problemática de la Educación para los Derechos del Hombre, tratando de presentar actividades educativas que puedan ser utilizadas en contextos escolares en los que la socialización de los alumnos sea un objetivo educativo. La diversidad cultural corresponde a una dimensión de la Dignidad del Hombre traducida en derechos propios para los que hay que concienciar a todos los miembros de las Comunidades Educativas y de ahí la importancia de trabajar los Derechos del Hombre en el contexto educativo. Con el fin de utilizar esas actividades de Educación para los Derechos del Hombre, se presentan en este artículo las ideas fundamentales que presiden su práctica. El texto contiene, así, 4 partes (a las que se añade un *Prólogo* y un *Epílogo*) a lo largo de las cuales intentamos fundamentar pedagógica y didácticamente las propuestas de actividades que se hacen. La primera parte contiene la justificación de la importancia de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre en la escuela, prosiguiendo la segunda una presentación de este tipo de educación, de que se dan indicaciones prácticas de índole pedagógica y didáctica en la tercera. La cuarta parte presenta dos actividades educativas, en las que se detalla su fundamentación y perspectiva pedagógica y didáctica, sus objetivos, las condiciones de realización, consejos específicos en cuanto a su desarrollo y documentos a utilizar en la realización de las mismas.

Los Derechos del Hombre tratados en ellas son de carácter económico, social y cultural, y permiten profundizar en cuestiones relacionadas con la exclusión, discriminación y justicia social, reflexionando sobre aspectos de las sociedades actuales y desarrollando perspectivas prácticas de actuación frente a problemas de esa naturaleza.

Palabras clave

Actividades educativas, Derechos del Hombre, Dignidad humana, Educación no-formal, Educación para los Derechos del Hombre

Abstract

This article deals with Education for Human Rights, and presents activities which may be used in the classroom where the socialization of students is an educational objective. Cultural diversity is a dimension of Human Dignity, with its own Human Rights, and every member of Educational Communities should be aware of it. Arising from this need, it is important to include Human Rights Education in all education contexts. In order to clarify these educational activities, in this article we present fundamental theories which precede their practice. The text contains 4 parts (as well as a Prologue and an Epilogue), in which we examine the pedagogical and didactic bases of the educational activities. The first part contains a justification for the inclusion of Human Rights Education in school. The second puts forward the main ideas characterising this kind of education, while in the third some practical pedagogical and didactic perspectives are given. The fourth part contains two educational activities which may be carried out with students. For each activity we outline its basic pedagogical and didactic ideas, its objectives and classroom conditions required, and we provide instructions and worksheets.

The Human Rights dealt with in our activities are social, economic and cultural in character and they invite reflection on issues relating to social exclusion, discrimination and injustice in today's society.

Keywords

Educational activities, Human dignity, Human Rights, Human Rights Education, Non-formal education

0. Prólogo

La cuestión de la socialización de los estudiantes en contextos de diversidad cultural trae con ella el tema de los Derechos del Hombre, a luz de los cuales se plantea la exigencia de integración y sus diversos aspectos de respeto por los derechos relativos a la identidad, cultura y educación.

En este artículo se presentan dos actividades educativas de educación no-formal en las que el tema de la concienciación para la Dignidad del Hombre y sus Derechos es fundamental. Tales actividades son desarrolladas por los miembros integrantes de la organización intergubernamental Consejo de Europa en el desarrollo de los programas de ésta, que intentan promover los Derechos del Hombre, la ciudadanía democrática y sus valores en los países que la constituyen. Nuestra institución –Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra– viene desarrollando

un proyecto de Educación para los Derechos del Hombre y la Ciudadanía desde 2002 (Ramos, 2005; 2006), en cooperación con el Centro Europeo de Juventud de Budapest del Consejo de Europa, en el ámbito del cual es fundamental la utilización y la diseminación del libro *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People* (Brander; Keen; Lemineur, 2002), tarea en la que este artículo se inserta.

El texto contiene 4 partes, además del *Prólogo* y del *Epílogo*, desarrollando un proceso en el que intentamos fundamentar pedagógica y didácticamente las propuestas de actividades que se hacen. La primera parte contiene la justificación de la importancia de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre en la escuela, prosiguiendo en la segunda una presentación de este tipo de educación, de que se dan indicaciones prácticas de índole pedagógica y didáctica en la tercera. La cuarta parte presenta dos actividades educativas, en las que se detalla su fundamentación y perspectiva pedagógica y didáctica, sus objetivos, las condiciones de realización, consejos específicos cuanto a su desarrollo y documentos a utilizar en la realización de las mismas. Los Derechos del Hombre tratados en ellas son de carácter económico, social y cultural, y permiten profundizar cuestiones relacionadas con la exclusión, discriminación y justicia social, reflexionando sobre aspectos de las sociedades actuales y desarrollando perspectivas prácticas de actuación frente a problemas de esa naturaleza. Bien que las actividades presentadas en este artículo estén pensadas primeramente para ser realizadas con jóvenes (pudiendo ser adaptadas para niños), su aplicación con adultos en formación (por ejemplo, miembros de los diversos estamentos educativos) es también posible y muy provechosa.

1. Justificación de la Educación para los Derechos del Hombre en la escuela¹

Son muchas las cuestiones y aspectos a tener en cuenta en el proceso de socialización de los miembros de las sociedades plurales y múltiples que son hoy las de los países que acogen inmigrantes y que se caracterizan por, en virtud de su carácter democrático, lidiar con la diferencia y diversidad cultural a un nivel estructural y constitutivo. Hemos escogido -para tratar en nuestra contribución al Proyecto Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado- la cuestión de los Derechos del Hombre y de su inclusión en el proceso educativo y en el curriculum escolar. Su pertinencia es relevante por cualquier lado por que se quiera mirar el asunto (respeto de la diferencia e identidad personal y cultural y derecho a la educación, por ejemplo), pero destacaremos aquí la importancia educacional de la cuestión de los Derechos del Hombre en la Escuela y Sociedades contemporáneas en cuanto éstas deben contribuir a la manutención del patrimonio cívico y axiológico

de la civilización humana. Sobre esto, se adelantarán algunas indicaciones relativas al modo de efectuar la educación en y para estos valores humanos esenciales y, en otro apartado, se presentarán propuestas de actividades concretas de Educación para los Derechos del Hombre. Así, desarrollaremos una reflexión sobre el valor de los Derechos del Hombre y sobre la necesidad de preservarlos como legado insustituible del siglo XX para el futuro, dando seguimiento al *deber de memoria* preconizado por Primo Levi (Levi, 1997). Se ha terminado de celebrar los 60 años de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, y ya su desprecio y olvido se perfila con una cruel evidencia como resultado de la crisis económica, política, social y ambiental por la que pasa la Humanidad contemporánea, bajo los ataques feroces del capitalismo vigente, articulado ideológicamente y políticamente en el Consenso de Washington y su respectivo Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990, 2004). Tenemos, todavía, que hacer frente a este impulso amnésico² recordando el horror que son las violaciones de los Derechos del Hombre, así como la urgencia de promover la Dignidad e intocabilidad del Hombre la cual es su núcleo antropológico (Pereira, 2003: 7). Esto implica que los derechos en los que aquella se consustancia son el ingrediente esencial de una cultura y práctica cotidianas que los debe respetar y tener en cuenta en todas sus dimensiones.

En una breve síntesis, antes de desarrollar el tema propuesto, se podría decir que la situación presente de los Derechos del Hombre corresponde a una *crisis* profunda en la que la Libertad es interpelada de modo particularmente agudo. Las conquistas alcanzadas hasta ahora están fragilizadas de modo muy acentuado y se encuentran bajo un ataque cerrado y feroz de fuerzas para las que ellos son un lastre a echar por la borda fuera. Así, ser persona y ciudadano hoy nos convierte en seres eminentemente responsables por aquello en que nuestra sociedad y nuestro mundo se conviertan ya que nos encontramos frente a la siguiente dicotomía absoluta: *o* contribuimos para la creación de una sociedad que progrese en los Derechos del Hombre, *o* permitimos la emergencia de una sociedad en la que ellos vengan a ser erradicados por completo y se tornen en un breve capítulo de cintilación de la historia de la Libertad humana. No hay término medio en esta cuestión. Como tal, estamos en pleno núcleo de la noción de *crisis* en la medida en que ella designa una situación compleja que se ofrece a la praxis humana para que decida entre los diversos factores de la situación los que se le presenten como más valiosos y dignos y defina sus líneas de acción. De este modo, la crisis es siempre ambivalente, y compete a la praxis el desarrollo de sus potencialidades, siempre bajo la amenaza y el riesgo del fracaso (Pereira, 1984).

Así, hablar de Derechos del Hombre implica hablar simultáneamente de los procesos de *concienciación* para el valor de la Dignidad del Hombre y por medio de

los cuales el contenido de los Derechos del Hombre se convierta en algo integrante de la práctica personal y social cotidiana. Lo que se pretende de una sociedad *decente* es que el respeto por la intocabilidad del Hombre, así como el respeto por los derechos en los que ella se va plasmando, hagan parte de la cultura cotidiana de esa misma sociedad. Esos procesos –innúmeros cuanto a las posibilidades que la acción humana comporta– están íntimamente e inevitablemente conectados con la Educación, cualquiera que sea el contexto y el modo en que ellas se practiquen. Subrayamos, todavía, que no es solamente a la Educación que incumbe la reforma o la transformación de la sociedad (lo que, todavía, no les retira la respectiva responsabilidad (Pereira, 2003: 31-32; André, 2002). Sin la intervención política y ciudadana, por medio de la intervención de los agentes sociales de las diversas componentes estructurales de la sociedad, nada se podrá alcanzar. Si –y eso es lo que pensamos– la Política y la Educación son prácticas transformadoras de la sociedad³, eso lo es en la medida en que despiertan en las personas la conciencia del valor de su Dignidad y producen en ellas la voluntad de hacerla respetar, en ellas y –sobre todo– en los otros, a empezar por los más débiles y desprotegidos, pero también en lo que a otras culturas concierne y en el respectivo desarrollo de los Derechos del Hombre en sus contextos propios (Sen, 2003).

En el decurso de tal tarea se nos plantea constantemente la particular exigencia de efectuar un balance de la situación de los Derechos del Hombre y decidir qué hacer en seguida para seguir con la tarea de dar sentido a nuestra praxis colectiva de humanización y, en particular, a la praxis educativa (Postman, 1995). En ese particular, la situación presente es especialmente retadora atendiendo al ataque absoluto que el capitalismo salvaje viene dirigiendo hacia los Derechos del Hombre en sus varias dimensiones, empezando por la económica, social y cultural, para terminar con la civil y política y destruyendo por dentro la democracia representativa, mayormente por medio de la corrupción (Pereira, 2003: 5; *passim*).

Para el esfuerzo de promocionar los Derechos del Hombre en el mundo contemporáneo hay que destacar la acción de dos organizaciones intergubernamentales.

En primer lugar, hay que referir la Organización de las Naciones Unidas, en el seno de la cual se efectuó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en el 10 de Diciembre de 1948. Más cerca a estos días, esta organización ha dado una contribución para la necesidad de concienciar a la gente para el valor de la Dignidad del Hombre al instituir la década de 1995-2004 como la *Década de las Naciones Unidas para la Educación para los Derechos del Hombre*, hecho que no hubiera sido despropósito prolongarlo si miramos la situación presente de las sociedades.

Lugar de destaque merece también el Consejo de Europa para quien es fundamental la Educación para los Derechos del Hombre. Toda la actividad de esta organización internacional, de carácter europeo, ha sido pautaada por la defensa de los Derechos del Hombre, en cuanto trazo esencial definidor de la identidad europea. De esta acción, destacamos en particular la institución del *Programa de Educación para los Derechos del Hombre* integrado en el *Programa para la Juventud* de la Dirección de Juventud y Deporte del Consejo de Europa, lanzado en 2002, en conmemoración del 50 aniversario de la *Convención Europea de los Derechos del Hombre*. En lo que interesa a este artículo, hay que destacar la publicación de *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People*, en 2002 (Brander; Keen; Lemineur, 2002), como hemos referido con anterioridad.

Más recientemente, esta organización ha reconocido y proclamado la importancia de la Educación para la Ciudadanía Democrática y Derechos del Hombre por medio de su *Recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros de los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y Derechos del Hombre*, adoptada en el 11 de Mayo de 2010, en la 120ª sesión (COE, 2010). En ese documento se recomienda, entre otras iniciativas destinadas a promocionar la práctica y vivencia de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre (como sea el gobierno democrático en las instituciones educativas para que se efectúe un aprendizaje significativo de la democracia y Derechos del Hombre), que todos los países del Consejo incluyan en sus políticas la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos del Hombre en sus currícula formales de todos los niveles educativos, incluso el superior y en particular en la formación de los futuros profesionales de la educación. A esto se añade la indicación de que los profesionales de educación ya en acción deban tener preparación para ese tipo de educación y la promoción de abordajes educativos y métodos educativos destinados a desarrollar el aprendizaje de la convivencia, del gusto de la diversidad y equidad, de la cohesión social y resolución pacífica de conflictos en una sociedad democrática y multicultural, combatiendo así todas las formas de persecución y discriminación.

Es con base en la estrategia y trabajo de esta organización, así como en los fundamentos que se materializan en la obra *supra* citada *Compass* y respectivas actividades pedagógicas, que presentamos las líneas principales de una Educación para los Derechos del Hombre.

2. La Educación para los Derechos del Hombre⁴

Esta forma de educación tiene como un objetivo fundamental la concienciación de las personas para su Dignidad y respectivos derechos.

Los Derechos del Hombre surgen como concretizaciones efectivas de algo que es su razón de ser: la *Dignidad del Hombre y su intocabilidad*. La idea fundamental que subyace a cualquier referencia a Derechos del Hombre es la de que el Hombre, por ser Hombre, es dotado de *dignidad*. Esta es asumida como siendo la fuente de todos los valores plasmados en los Códigos de Derechos del Hombre, la fuente inagotable de nuevas formas y creaciones de la Libertad presente en la praxis constitutiva de una sociedad que se rija por los Derechos del Hombre y los respete. *Tener Dignidad* significa que trascender el mero estatuto de hecho propio del ser-objeto integrante de la Naturaleza y ser dotado de Libertad para elegir su destino de acuerdo con lo que esa misma Libertad determina (Mirandola, 2008: 53-61).

Trascendente al estatuto de mero hecho objetivo, la Dignidad se dice de muchas maneras y se concretiza de inúmeras formas. En ese sentido, la Historia, la Cultura y la Civilización nos permiten ver de qué modo se va dando contenido concreto a esa Dignidad fundamental y ontológica, que varía temporal y espacialmente, asumiendo siempre nuevas formas mediante la intervención de la praxis. Suponiendo que se va progresando –por muy poco que sea y por más retrocesos que se verifiquen– en el advenio de la Dignidad humana, podremos ver en la Historia un creciendo de concretizaciones de esa fuente del valor del Hombre. Los Códigos específicos y concretos en los que se plasma la Dignidad del Hombre, las culturas y respectivos valores informantes son, por eso, momentos en un proceso permanentemente *in fieri* de humanización del Hombre (Sen, 2003).

La noción de “Derechos del Hombre” corresponde a una exigencia que uno puede hacer por el hecho de ser Hombre, y que no depende por eso de una concesión u otro acto de cualquiera. Así, los Derechos del Hombre son naturales, hacen parte de la naturaleza o esencia del Hombre. No son otorgados por nadie a los Hombres, pero no son todavía un hecho automático, ya que dependen de la praxis humana para que surjan a lo largo de la Historia, constituyendo aquello que Immanuel Kant llamaba el Reino de la Libertad (Kant, 1960; 1983; 1985: 466-478). Es por eso también posible que se degraden y pierdan si la libertad no cuida de mantenerlos e incrementarlos, como es la situación presente de las sociedades contemporáneas; la alienación relativamente a la Dignidad que nos constituye es posible, mientras que la alienabilidad de los Derechos del Hombre ya no es aceptable en términos de su doctrina –nadie puede alienar sus Derechos del Hombre, son inalienables por naturaleza–. Los Derechos del Hombre se pautan también por la igualdad y

la universalidad: por el hecho de la naturalidad de ellos, todos los Hombres, por el hecho de ser Hombres e iguales en su Dignidad, tienen los mismos Derechos. Son además, interdependientes: un Derecho del Hombre implica todos los demás; el derecho a la vida no se puede ejercer plenamente sin la libertad; el derecho a la libertad nos es pleno sin el derecho a la educación y seguridad; la pobreza no permite acceder a la justicia y participación en la sociedad, por ejemplo.

Todos los Derechos del Hombre son una declinación del valor esencial de la Dignidad humana. Presuponen una concepción antropológica y ontológica de raíz aristotélica y nominalista, que da el primado al ser individual, es decir, a la Persona humana concreta, en cuanto verdadero sujeto de valores, derechos y fuente de los mismos. Sólo se puede hablar de Derechos de los Pueblos y de las Colectividades, por ejemplo, si se tiene en cuenta que lo realmente existente es la Persona humana individual y concreta (Rocha, 1985; Andorno, 2003).

Los Derechos del Hombre se fueron definiendo de modo sucesivo en la Historia, a lo largo de varias etapas (habitualmente llamadas “generaciones”) marcadas por la predominancia de una cierta dimensión de los mismos. Así podríamos hablar de la 1ª generación –los Derechos de la Libertad, es decir los Derechos Civiles y Políticos–, de una 2ª generación –los Derechos de la Igualdad, o sea, los Derechos Económicos, Sociales y Culturales– y de una 3ª generación⁵ – los Derechos de la Solidaridad o Colectivos–. La primera generación contiene derechos tales como el de la libertad de expresión y de asociación, el derecho a la vida, a un juicio justo, a la participación en la vida política de la sociedad. Estos derechos han surgido a lo largo de los siglos XVII y XVIII y tienen preocupaciones de naturaleza política, visando limitar el poder del Estado hacia el individuo. Así, están centrados en la defensa de la libertad personal y la protección del individuo frente a la prepotencia del Estado. Ya la segunda generación se preocupa con los derechos tales como los derechos al trabajo, a la salud y a la educación. Estos son conquistados a lo largo de los siglos XIX y XX y dicen respecto a la vida en sociedad, el trabajo y la satisfacción de las necesidades básicas de la vida. Las ideas de base son la igualdad y la garantía de acceso a los bienes esenciales (sociales, económicos, cosas, servicios y oportunidades). La tercera generación de derechos, los de la solidaridad, colectivos o también llamados “emergentes” por el hecho de que estamos en pleno proceso de su definición, y promulgación, incluyen como ejemplos los derechos al desarrollo sustentable, a la autodeterminación de los pueblos, a la paz y a un ambiente sano. Tienen como idea central la solidaridad, ya que los temas sobre los cuales versan, sobretudo en las presentes circunstancias del mundo, no permiten que nadie se quede inmune y aislado, como si no le tocara de modo ninguno. Las cuestiones del ambiente y de la globalización en general son ejemplo claro de cómo esos

asuntos tienen efectos en todos y nadie les puede escapar. Hoy, todo se repercute en todo, de modo estrechamente interrelacionado, globalizado y en ese sentido los problemas son de todos y tienen que ser encarados colectivamente y solidariamente. Estos derechos son problemáticos en la medida en que su definición está en curso y dicen respecto a un sujeto colectivo, cuando la doctrina fundamental de los Derechos del Hombre los conecta con la Persona individual, único sujeto realmente existente. Entre los derechos de este tipo ya definidos, referimos el Derecho a la Autodeterminación de los Pueblos (en 1948, en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*) y el Derecho al Desarrollo, declarado en 1986 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. El día 26 de Julio de 2010 a visto el reconocimiento efectivo del más reciente Derecho del Hombre, el *derecho al agua potable y el saneamiento*, caracterizado por ser *un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos* (ONU, 2010), ya defendido anteriormente en documentos de organizaciones relevantes (por ejemplo, WHO, 2003). En definición están también los derechos de áreas particularmente relevantes hoy día, como sean las del progreso científico y de la biotecnología.

El Consejo de Europa entiende, en su definición oficial de la *Educación para los Derechos del Hombre* de su *Programa Europeo de Juventud*, los «programas y actividades educativos centrados en promover la igualdad en la dignidad humana, en conjunción con otros programas que promueven el aprendizaje intercultural, la participación y la capacitación de las minorías» (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 17). Esta definición da cuerpo a lo que se dice de la Educación en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*: «La educación estará dirigida al pleno desarrollo de la persona humana y al fortalecimiento del respeto a los Derechos del Hombre y las libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y apoyará las actividades de las Naciones Unidas en la manutención de la paz» (Art. 26.º, *apud* Brander; Keen; Lemineur, 2002: 17).

A partir de estos presupuestos fundamentales, podemos decir que la finalidad esencial de la Educación para los Derechos del Hombre será la de contribuir para el advenimiento de una cultura de la que ellos sean parte integrante en la vivencia y la acción cotidiana de sus miembros, que los deben tomar como algo a ser preservado como condición primera y esencial para la promoción de la Dignidad del Hombre y de una vida que valga la pena vivir (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 17-18). Tal cultura implica que el respeto por la Dignidad del Hombre debe enformar profundamente la práctica social e individual, tanto en el sentido de la manutención de las conquistas entretanto efectuadas, como en el de la promoción de nuevas dimensiones de realización de esa Dignidad a través de la crítica a las situaciones de hecho y de la inserción de nuevos valores en la realidad humana y social (Sen, 2003).

La Educación es, por su propia naturaleza, un terreno particularmente relevante para este desiderato y tiene, así, un fuerte componente de ciudadanía política. Por el hecho de estar situados en algún lugar de responsabilidad educativa, estamos siempre contribuyendo de una u otra forma para el respeto o –esperemos que no– desrespeto por los Derechos del Hombre.

Los contenidos⁶ fundamentales de la Educación para los Derechos del Hombre podrán ser, sin exclusión de otras propuestas y formulaciones de los mismos, lo siguientes:

- a) Conocimiento y práctica de los Derechos del Hombre, del valor de la Dignidad humana y de los valores democráticos;
- b) Concienciación para la libertad constitutiva de la humanización del Hombre, de la identidad y de la diferencia antropológica que le constituyen individual y colectivamente;
- c) Desarrollo de competencias interpersonales e intelectuales, así como de competencias pragmáticas del lenguaje;
- d) Capacitación para el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa.

En esta práctica educativa, al obrar localmente en los grupos de cuya responsabilidad estamos incumbidos, se introducen mudanzas en la realidad que, por su concurso recíproco, terminan por tener implicaciones en la mudanza global. Hecho esencial en este proceso es la concienciación de los agentes educativos para los valores de la Dignidad del Hombre y habilitarlos para reconocer sus violaciones, así como capacitarlos para intervenir en la promoción de su respeto en las más diversas circunstancias en las que ocurra la acción y la intervención de una persona en la sociedad.

Una perspectiva educativa conveniente para llevar a cabo una educación en y para valores debe situarse de modo a que sus acciones sean pensadas en el sentido y con la finalidad de desarrollar personal y socialmente a las personas por medio de la intervención sobre sus competencias en situaciones en las que esos valores sean vividos y reflexionados. De alguna manera –y *mutatis mutandis*–, se recuperan las sentencias de Immanuel Kant según las cuales no se puede enseñar la filosofía, sólo enseñar a filosofar (Kant, 1972: 81-91; 41), y de que la libertad se aprende en la libertad (Kant, 1784).

Esencial y propio de esta perspectiva de educación es el hecho de centrarse en la autonomía del aprendiz, visto en una perspectiva global, apelando a sus intereses, necesidades y saberes previos, así como a su actividad autónoma, a su participación, y con recurso a procesos de aprendizaje significativo, cooperativo y experiencial

centrados en los procesos de aprendizaje y no en los productos. Es fundamental en esta perspectiva de educación, y en la línea de lo que decían Immanuel Kant de la libertad (Kant, 1784) y John Dewey de la democracia (Dewey, 1990), el reconocimiento de que la ciudadanía democrática y el respeto de los Derechos del Hombre son primordialmente aprendidos en la práctica de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre. Contextos de aprendizaje y de vida en los que esos valores sean vividos, en los que el pensamiento crítico, las competencias de comunicación y la toma de posiciones frente a las situaciones de desrespeto de la Dignidad del Hombre, son esenciales para que los mismos se puedan promover y desarrollar en los educandos. La tendencia contemporánea, de índole tecnocrático, va en el sentido contrario, como nos enseña José Gil al demostrar cómo la utilización de tecnologías sociales tiene un rol considerable en el desarrollo de una tiranía tecnológica en la gestión de los sistemas sociales y recursos humanos, contribuyendo para la subversión de la sociedad democrática y sus valores e incrementando la *interiorización de la obediencia* y el *gusto por la servidumbre* del Hombre actual (Gil, 2009: 51-56). Justo el fenómeno denunciado por Immanuel Kant y al que habría que recusar mediante el *supere aude* ilustrado y libre (Kant, 1784).

3. Indicaciones prácticas para el desarrollo de actividades de educación para los Derechos del Hombre⁷

Postulados estos principios pedagógicos, en los que reside ya lo fundamental a cerca de la práctica de la Educación para los Derechos del Hombre, presentamos algunas indicaciones prácticas sobre la conducción de actividades educativas sobre la temática de los Derechos del Hombre, que son todavía transferibles a la educación en valores en general.

La primera observación va en el sentido de señalar la ausencia de una forma única de actuar en este ámbito. La diversidad y multiplicidad de perspectivas, así como de formas de actuación, son un hecho irreductible al que hay que tener en cuenta. Es necesario, así, que se adecue para cada situación concreta, cada grupo específico, cada problema particular, un modo de obrar propio y recurrir a las estrategias y técnicas más diversas. Es fundamental para eso evaluar y determinar cuáles son las necesidades educativas particulares del grupo de que estamos encargados en determinado momento formativo.

A partir de esto, tengamos en cuenta la importancia de:

- a) Centrar el proceso de aprendizaje en el aprendiz;
- b) valorizar su actividad personal y su capacidad de actuar autónomamente;

- c) tener en cuenta el contexto social de los miembros del grupo y sus saberes previos;
- d) utilizar actividades participativas y cooperativas;
- e) no pretender que el facilitador/ animador/ educador o profesor posea el saber absoluto;
- f) no tratar el aprendizaje como una entidad pasiva y amorfa;
- g) valorizar las cuestiones y las preguntas, las divergencias de opinión, las controversias y polémicas, hasta los conflictos, entendiéndolos como recursos educativos fundamentales; la discusión es esencial en los asuntos de Derechos del Hombre los cuales son, por naturaleza, polémicos y generan entendimientos diversos de la misma cosa;
- h) abordar los asuntos de forma pluralista;
- i) dar primacía a la acción (el *learning-by-doing* de John Dewey);
- j) hacer seguir la acción de la reflexión sobre las actividades realizadas;
- l) transferir los resultados del aprendizaje para nuevas situaciones posibles o reales;
- m) utilizar sistemáticamente el trabajo de grupo, siempre orientado por tareas concretas, cuestiones y problemas específicos que necesiten de resolución; las diversas técnicas de animación de grupos, tomadas aisladamente o combinadas, son excelentes recursos para motivar y desarrollar la actividad de los participantes;
- n) promover la participación en la realización de tareas y la democracia en la organización del ambiente de trabajo;
- o) abrir las actividades a la realidad envolvente y favorecer la inclusión de hechos, acontecimientos y materiales correspondientes;
- p) promover la mudanza social a partir de la base (*bottom-up change*) y no a partir del topo (*up-bottom change*);
- q) utilizar como estrategia de conducción de las actividades la facilitación y no la enseñanza magistral; el facilitador, a través del diálogo y de la mayéutica, crea contextos en los que las personas descubren por sí mismas lo que ya poseen por sí mismas, buscan aprender más y exploran su potencial de crecimiento personal; esta perspectiva implica la creencia y la confianza en las capacidades de las personas, así como en el hecho de que deben ser democráticamente consultadas y responsabilizadas a cerca de los asuntos que les dicen respecto y para los cuales deben buscar soluciones; desnecesario será decir que el propio facilitador también crece en este proceso educativo.

4. Actividades prácticas de educación para los Derechos del Hombre

Presentamos a continuación dos actividades educativas prácticas sobre la temática de los Derechos del Hombre y que pueden, en su caso, ser realizadas con jóvenes. Como hemos señalado, tienen su origen en el manual *Compass*, al que se trata de diseminar en el ámbito de la acción educativa del Consejo de Europa, y han sido objeto de algunas adaptaciones. La necesidad de redactar este artículo en español nos llevó a utilizar aquí la traducción española de ese libro hecha por la Asociación EUROACCIÓN (Asociación EUROACCIÓN, 2005), por acuerdo con el Consejo de Europa (Asociación EUROACCIÓN, 2005: 4) que así la legitima⁸.

Ambas actividades presentadas contienen indicaciones prácticas relativas al modo de realizarlas, indicaciones esas que hay que referir al telón de fondo pedagógico y didáctico adelantado anteriormente. Sus temáticas están sobretodo relacionadas con los Derechos del Hombre de 2ª Generación –sociales, económicos y culturales– y permiten reflexionar y discutir cuestiones de exclusión, discriminación y justicia social en nuestras sociedades.

4. 1. Actividad 1 – Un paso al frente

Todo fluye de los derechos de los otros y de mi deber interminable de respetarlos.

Emmanuel Lévinas

Esta actividad tiene como temas a tratar mediante su desarrollo la discriminación y xenofobia, la pobreza y los Derechos del Hombre. Le subyace una perspectiva conceptual según la cual, si bien que seamos todos iguales en Dignidad y Derechos, de facto unos son más iguales que otros, según el dicho famoso retirado de la obra *Animal Farm*, de George Orwell. Para que crezcan en la conciencia del hecho de la discriminación –y algunas de sus diversas formas relevantes– de las personas, así como de la Dignidad humana y su traducción en los Derechos del Hombre, se propone a los participantes una experiencia de *empatía* y colocación en el lugar del Otro, experimentando cómo será ser otra persona en su sociedad. Se proponen para tratamiento los siguientes asuntos: a) La desigualdad social como una fuente frecuente de discriminación y exclusión; b) la empatía y sus límites.

La actividad se dirige hacia el alcance de los siguientes objetivos: a) promoción de la empatía con los otros que son diferentes; b) aumentar el conocimiento de la desigualdad de oportunidades en la sociedad; c) fomentar la comprensión de las posibles consecuencias personales por pertenecer a ciertas minorías sociales o grupos culturales.

La actividad no tiene un grado considerable de complejidad ni es muy difícil de realizar procesalmente y en términos de materiales a utilizar. El tamaño del grupo debe situarse entre los 10 y los 30 elementos y se propone un tiempo ideal de 60 minutos para su desarrollo. Como materiales a utilizar se requiere lo siguiente: a) Tarjetas de roles y lista de “Las situaciones y los acontecimientos” (ésta sólo para el facilitador) (v. al final de esta presentación); b) un espacio abierto (un pasillo, una habitación grande o al aire libre); c) un aparato de audio y música tranquila y relajante.

La preparación debe seguir estos dos pasos: a) Lectura de la lista de “Las situaciones y los acontecimientos” y su adaptación al grupo con que se esté trabajando en el momento; b) redacción de las tarjetas de roles, preparando una para cada participante; se debe preparar la hoja según el modelo presentado abajo (pero adaptada a la situación del grupo en concreto), copiarla, recortar las tiras y doblarlas.

En la ejecución de la actividad, hágase el siguiente:

- 1) Creación de un ambiente tranquilo con música suave de fondo. Alternativamente, se puede pedir silencio a los participantes.
- 2) Repartición de las tarjetas de roles al azar, una a cada participante, que las deben guardar para sí mismos y no enseñarlas a nadie.
- 3) Invítase a los participantes a sentarse (preferiblemente en el suelo) y a leer su tarjeta de rol (para sí mismo, repítase, sin dar a conocer a nadie su contenido).
- 4) Pídase a los participantes que comiencen a entrar en su papel. Para ayudarles, léase alguna de las siguientes preguntas, deteniéndose después de cada una, para darles tiempo de reflexionar y construir un retrato de sí mismos y de sus vidas:

¿Cómo era tu niñez? ¿En qué tipo de casa viviste? ¿Qué clase de juegos jugaste?
¿Qué tipo de trabajo tenían tus padres?

¿Cómo es tu vida diaria? ¿Dónde te socializas? ¿Qué haces por la mañana, por la tarde, por la noche?

¿Qué estilo de vida tienes? ¿Dónde vives? ¿Cuánto dinero ganas al mes? ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Qué haces en tus vacaciones?

¿Qué te emociona y qué temes?

- 5) Pídase a los participantes que permanezcan en silencio absoluto formando una fila, uno al lado del otro (como en una línea de partida).
- 6) Hágaseles saber que se va a leer una lista de situaciones o acontecimientos. Cada vez que puedan contestar “sí” a la situación, deberán dar un paso al frente. En caso contrario, deberán permanecer en el lugar donde están y no moverse.
- 7) Léanse las situaciones de una a una. Hágase una pausa entre ellas para dar

tiempo a la gente que dé un paso al frente y echar una mirada alrededor para fijarse en las posiciones de los demás participantes.

- 8) Al final, invítense a todos a fijarse en sus posiciones finales. Entonces se les dará un par de minutos para salir del papel antes de pasar a la evaluación en plenaria.

El proceso de concienciación al que deben aspirar estas actividades educativas se inicia en seguida procediendo a una reflexión y evaluación final de aquello que se ha vivido y experimentado en la primera fase del ejercicio. Esta fase de reflexión y evaluación puede ser realizada con apoyo de las siguientes sugerencias.

Debe comenzarse por preguntar a los participantes sobre la experiencia que vivieron y cómo se sintieron durante la actividad realizada para pasar a hablar, después, de los temas que salieron a la luz y de lo que aprendieron. Se pueden hacer preguntas como estas: 1) ¿Cómo se sintieron al dar o no dar un paso al frente? 2) Para los que a menudo dieron un paso al frente ¿en qué punto comenzaron a advertir que los otros no se movían tan rápidamente como ellos? 3) ¿Sintió alguno que había momentos en que sus Derechos Humanos básicos se ignoraban? 4) ¿Pueden adivinar los roles de los otros? (Se permite en este momento de la discusión y que los participantes revelen sus roles en la actividad anterior). 5) ¿Fue fácil o difícil simular diferentes roles? ¿Cómo se imaginaron que era la persona que representaban? 6) ¿Refleja el ejercicio, de alguna manera, a la sociedad? ¿Cómo? 7) ¿Qué Derechos Humanos están en juego en cada uno de los roles? ¿Podría decir alguno que sus Derechos Humanos no se respetaron o que no tuvieron acceso a ellos? 8) ¿Qué primeros pasos se podrían dar para equilibrar las desigualdades en la sociedad?

Durante el proceso de reflexión y evaluación final es importante explorar de dónde sacaron los participantes la información acerca del carácter del papel que tuvieron que representar. ¿Fue por experiencia personal o por otras fuentes de información (noticias, libros, chistes)? ¿Están seguros de que la información y las imágenes que ellos tienen de los personajes son realistas? De esta manera es posible introducir la función de los estereotipos y prejuicios y explorarlos.

En esta actividad es especialmente pertinente hacer las conexiones entre las diferentes generaciones de derechos (civiles/políticos y sociales/económicos/culturales) y el acceso a ellos. Los problemas de la pobreza y la exclusión social son no sólo un problema de derechos formales –aunque esto sea así en el caso de los refugiados y solicitantes de asilo por ejemplo–, pero a menudo son antes generados por la (im)posibilidad y el modo de (no)acceso efectivo a esos derechos.

Algunos consejos prácticos se pueden dar a los facilitadores de estas actividades educativas. Por ejemplo, si la actividad es realizada al aire libre, conviene uno

asegurarse de que los participantes le pueden escuchar, especialmente si se tiene un grupo grande, en cuyo caso se podría necesitar de un facilitador adjunto para transmitir las situaciones. Otra sugerencia va en el sentido de dar a conocer que, en la fase de meterse en el rol, al principio, es posible que algunos participantes digan que saben poco acerca de la vida de la persona que ellos tienen que representar. A lo que se debe contestar que eso no es especialmente importante, y que deben utilizar su imaginación para hacerlo lo mejor posible.

El poder educativo y de concienciación de esta actividad se encuentra en el impacto que genera el ver que la distancia va aumentando constantemente entre los participantes, especialmente al final cuando hay una distancia grande entre aquellos que dieron un paso al frente con frecuencia y aquellos que no lo hicieron. Para aumentar el impacto, es importante que se ajusten los roles reflejando las realidades de la vida de los participantes del grupo específico con el que se está trabajando en aquel momento. Este proceso de adaptación de los papeles debe hacerse asegurándose el facilitador de la actividad de que sólo una minoría de los participantes pueda dar pasos al frente (es decir, que puedan contestar "sí"). Hay que prever también la posibilidad de tener que idearse más papeles si el grupo es grande.

El ejercicio puede ser enriquecido. Dependiendo del contexto social en el que tenga lugar el trabajo educativo, se puede invitar a representantes de grupos de apoyo a minorías culturales o sociales para que hablen al grupo. Conviene que el facilitador se informe sobre los temas por los que luchan esos grupos y cómo les pueden el facilitador y los jóvenes ayudar. Una reunión cara a cara puede ser también una oportunidad para establecer o revisar algunos de los prejuicios o estereotipos que se evidenciaron durante la discusión.

La acción posterior a la realización del ejercicio puede ser convocada por ejemplo recopilando las sugerencias obtenidas en los procesos referidos en el párrafo anterior. Se puede hacer un seguimiento relativo al modo como se podrá ayudar a los grupos y a las organizaciones que trabajan con minorías culturales o sociales, y convertir las ideas en acciones prácticas.

Material a utilizar:

1) Tarjetas de roles:

Eres una madre soltera desempleada	Eres la hija del gerente del banco local. Actualmente estudias economía en la universidad
Eres una niña árabe musulmana que vive con sus padres, muy devotos de su religión	Eres un soldado del ejército realizando el servicio militar obligatorio
Eres el presidente de una organización de jóvenes del partido político actualmente en el poder	Eres un joven discapacitado que sólo puede moverse en silla de ruedas
Eres una gitana que nunca terminó la escuela primaria	Eres una prostituta de edad media que es VIH positiva
Eres un profesor desempleado en un país cuyo idioma no dominas con fluidez	Eres un refugiado de Afganistán de 24 años de edad
Eres un joven de 27 años de edad, sin hogar	Eres un joven de 19 años hijo de un agricultor en un pueblo lejano de las montañas
Eres una modelo de origen africano	Eres una lesbiana de 22 años de edad
Eres la novia de un joven artista adicto a la heroína	Eres un trabajador jubilado de una fábrica de zapatos
Eres un inmigrante ilegal de Mali	Eres el propietario de una exitosa empresa de importaciones y exportaciones
Eres hijo de un inmigrante chino que tiene un exitoso comercio de comida rápida	Eres la hija del embajador estadounidense en el país en que vives

2) Situaciones y acontecimientos

Léanse las siguientes situaciones en voz alta, haciendo una pausa después de leer cada situación para que los participantes den un paso al frente y puedan ver lo lejos que se han movido unos en relación a otros.

Lista de situaciones

- a) Nunca enfrentaste una dificultad financiera grave.
- b) Tienes una casa decente con línea teléfono y televisor.
- c) Sientes que tu idioma, religión y cultura son respetados en la sociedad en la que vives.
- d) Sientes que tu opinión en asuntos sociales y políticos importan, y tus puntos de vista son escuchados.
- e) Otras personas te consultan sobre diferentes asuntos.
- f) No temes ser detenido por la policía.
- g) Sabes a dónde acudir para pedir consejo y ayuda cuando lo necesitas.
- h) Nunca te sientes discriminado a causa de tu origen.
- i) Tienes protección social y médica adecuada a tus necesidades.
- j) Puedes irte de vacaciones una vez al año.
- l) Puedes invitar a tus amigos a cenar a tu casa.
- m) Tienes una vida interesante y eres positivo acerca de tu futuro.
- n) Sientes que puedes estudiar y puedes elegir tu profesión.
- o) No tienes miedo a ser acosado o ser atacado en las calles, o en los medios.
- p) Puedes votar en las elecciones nacionales y locales.
- q) Puedes celebrar las fiestas religiosas más importantes con tus amigos y parientes.
- r) Puedes participar en un seminario internacional en el exterior.
- s) Puedes ir al cine o al teatro por lo menos una vez a la semana.
- t) No sientes temor por el futuro de tus hijos.
- u) Puedes comprar ropa nueva por lo menos una vez cada tres meses.
- v) Puedes enamorarte de la persona de tu elección.
- x) Sientes que tus competencias son apreciadas y respetadas en la sociedad en la que vives.
- z) Puedes utilizar y beneficiarte de Internet.

3) Declaración Universal de los Derechos del Hombre, para referir los derechos analizados y abrir perspectivas futuras.

4. 2. Actividad 2 – La historia de Ashique

La explotación infantil crea ingresos necesarios para familias y comunidades.

Elimínala y serán los niños los que más sufran. ¿Es así?

Esta actividad educativa tiene como temática fundamental la infancia, los Derechos sociales y la globalización. Su perspectiva educativa está dirigida hacia la exploración, en pequeños grupos, de los siguientes asuntos: a) La realidad de la explotación infantil; b) Las causas de la explotación infantil. Con esta actividad procuramos tratar del derecho a la protección contra formas de trabajo dañino y la explotación, del derecho a la educación y del derecho al juego y a la recreación por parte de los niños.

Los objetivos educativos a conseguir serán los de: a) Aumentar el conocimiento sobre la realidad de la explotación infantil; b) desarrollar el pensamiento crítico sobre

la complejidad del problema; c) fomentar los valores de justicia y el sentimiento de responsabilidad para encontrar soluciones.

Se requiere para su realización que el grupo de participantes sea integrado por más de 5 personas y resulta un poco más complejo que el anterior por lo que conviene dedicar a su curso 90 minutos.

Los materiales a utilizar son los siguientes: a) Copia de los hechos de la vida de Ashique (en el final de esta presentación), una copia por participante cada participante; b) bolígrafos y rotuladores; c) cartulinas u hojas grandes (A3) que contendrán el diseño de “ideas para soluciones”: una por grupo pequeño y otra más para todo el grupo reunido en plenaria. Conviene que el facilitador recopile información adicional para presentar la actividad (se indican algunas posibles fuentes en el final de esta presentación, pero no son excluyentes de otras que se entienda ser pertinentes).

En la ejecución, habrán de seguirse estas indicaciones procesuales:

- 1) Dígase a los participantes que la actividad está basada en el caso de Ashique, un niño trabajador de Pakistán y que el objetivo es buscar maneras de cambiar la situación de Ashique.
- 2) Como “calentamiento” para la actividad, se puede realizar una ronda de “cuenta cuentos”, inventa una historia imaginativa sobre un día en la vida de Ashique; siguiendo el círculo, cada participante debe añadir una frase a la historia.
- 3) Dividáanse a los participantes en grupos de 5 personas como máximo. Se entrega a cada uno una copia de los hechos de la vida de Ashique, dándoles cinco minutos para leer y compartir sus comentarios.
- 4) Cada grupo recibe después una copia de la hoja “ideas para soluciones”. Explíqueseles que su labor consiste en realizar una lluvia de ideas para encontrar soluciones a los problemas a los que se enfrenta Ashique y otros niños trabajadores. Tienen que escribir en las columnas apropiadas las medidas que se pueden adoptar para solucionar el problema “para mañana”, “para el mes que viene” y “para el futuro”, tarea para la que disponen de 30 minutos y que será después presentada por un portavoz del grupo en plenaria.
- 5) Una vez reunidos los grupos en plenaria, y por rondas, tienen que unificar las ideas propuestas para cada columna. El facilitador resume las ideas en la cartulina, permitiendo –si surge– el debate, pero teniendo atención al tiempo.
- 6) Cuando esté completa la tabla, se pasa a la realización de un debate más profundo, seguido de la reflexión y evaluación final.

Para efectuar la reflexión y evaluación final se debe tener en cuenta que la intensidad y calidad del debate dependerá del conocimiento general de los

participantes, pero que hay que intentar cubrir cuestiones de su punto de vista sobre el trabajo infantil así como de las posibles soluciones a ese problema. Las siguientes cuestiones planteadas a los participantes pueden ayudar en el proceso de reflexión e evaluación: 1) ¿Cuánto sabían los participantes sobre la existencia de la explotación infantil antes de realizar esta actividad? ¿De dónde habían obtenido la información? 2) ¿Existe el trabajo infantil en tu país o ciudad? ¿Qué tipo de trabajo realizan los niños y por qué trabajan? 3) ¿Deberían trabajar los niños? ¿Deberían poder elegir si quieren trabajar o no? 4) “La explotación infantil crea ingresos necesarios para familias y comunidades. Elimínala y serán los niños los que más sufran.” ¿Cuál es tu respuesta a esto? 5) ¿De qué manera nos beneficiamos nosotros, como consumidores, de la explotación infantil? 6) ¿Ha sido difícil pensar en medidas para solucionar la explotación infantil? ¿Cuál de las tres columnas, “para mañana”, “para el mes que viene” o “para el futuro”, ha sido la más difícil de completar? ¿Por qué? 7) Se han hecho muchas declaraciones y conferencias nacionales e internacionales sobre el tema de la explotación infantil. ¿Por qué sigue siendo un problema de tal envergadura en el mundo? 8) ¿Quién debería ser el responsable de solucionar el problema? (*Con un rotulador de otro color se escriben las sugerencias en la tabla*) 9) ¿Puede la gente normal como tú y como yo solucionar este problema? ¿Cómo y cuándo?

Los facilitadores podrán tener en cuenta en la realización de esta actividad algunos consejos prácticos. Si los participantes tienen un conocimiento muy limitado sobre la explotación infantil, se puede comenzar la actividad facilitando información sobre el trabajo infantil y sus consecuencias (se indican en el final de esta presentación posibles fuentes para obtenerla). Puede que les resulte difícil a los grupos rellenar las dos primeras columnas (mañana y el mes que viene) y que se sientan impotentes y frustrados por ello. Se les puede motivar leyendo la siguiente declaración: “La tarea es grande, pero no tanto como para ser inabarcable o imposible de manejar. Es necesario que los países en vías de desarrollo se enfrenten a la explotación infantil. Lo que ha causado el problema de la explotación infantil aquí no es en realidad una escasez de recursos, sino la falta de voluntad real. No permitamos que esto siga así.” (Tribunal Supremo en el caso de *M.C. Mehta contra el Estado de Tamil Nadu y Otros*, India, 1986).

Normalmente, los participantes se dan cuenta de que para encontrar soluciones efectivas y duraderas a un problema, primero es necesario identificar las causas. Una vez analizadas las causas, las soluciones suelen ser más claras. Sin embargo, quizás tenga que comentárselo a algunos grupos, sobre todo si están atascados en la búsqueda de soluciones. Como soluciones se pueden lanzar algunas de las siguientes ideas: a) reducir la pobreza para que haya menos necesidad de trabajo infantil; b)

aumentar los salarios de los adultos para que haya menos necesidad de trabajo infantil; c) desarrollar la educación de manera que sea más atractiva y relevante para las necesidades de los niños; d) desarrollar estándares internacionales contra la contratación infantil; e) prohibir los productos fabricados gracias a la explotación infantil; f) desarrollar estándares mínimos de trabajo a escala mundial como requisito para formar parte de la Organización Mundial de Comercio (OMC). La utilización de una noticia actual sobre la explotación infantil, tanto local como mundial, puede contribuir para que la actividad sea más interesante y situada concretamente.

Esta actividad puede ser seguida de la investigación relativa a campañas de jóvenes contra la explotación infantil, por ejemplo, “Kids Can Free the Children”, una fundación por los derechos de los niños, que fue creada por un niño canadiense de 12 años (www.icomm.ca/frechild/).

Para obtener más información sobre el tema, se dispone, entre otros, de las siguientes fuentes electrónicas (además del capítulo 5 de *Compass*, en el que, en las secciones de información sobre niños y derechos sociales, hay estadísticas sobre la explotación infantil, información sobre productos fabricados por medio de ella, sobre el derecho internacional y sobre las consecuencias de la explotación infantil en los niños): a) Organización Internacional del Trabajo (www.ilo.org; v. también www.us.ilo.org/teachin/ilokids/); b) UNICEF (www.unicef.org; v. además www.unicef.org/teachers/protection/access.htm); c) Save the Children (www.savethechildren.org.uk).

Material de apoyo

1) Hechos sobre la vida de Ashique

 <p>Información personal <i>Nombre:</i> Ashique Hashmir <i>Edad:</i> 11 años <i>Nacionalidad:</i> Paquistaní <i>Familia:</i> Padres, 2 abuelos, 1 hermana y 3 hermanos <i>Ingresos familiares:</i> 70 /mes</p>	<p>Información adicional Su familia, durante 2 años, se ha visto atada a un préstamo de unas 6000 rupias (110 Eur.). Ahora, sumando los intereses, la cantidad que deben asciende a 280 Eur. Su padre le envió al colegio durante 3 meses pero el dueño de la fábrica lo sacó y lo puso de nuevo a trabajar. Su padre fue castigado por lo que había hecho. Los ingresos familiares son muy bajos y, por tanto, no pueden enviar a los hijos al colegio, ni alimentarse adecuadamente, ni ir al médico.</p>
---	---

<p>Información “profesional” <i>“Profesión”</i>: trabajador en una fabrica de ladrillos <i>Horario de trabajo</i>: entre 12 y 16 horas diarias (1/2 hora de descanso), 6 días a la semana <i>Producción laboral</i>: alrededor de 600 ladrillos diarios <i>Salario</i>: 1,30 € por 1000 ladrillos (pero el 50% está destinado a pagar un préstamo de la familia) <i>Trabaja</i> desde que tiene 5 años de edad.</p>	<p>Situación real Información extraída del material de la OIT y de Free the Children.</p>
<p>Fuente Campañas de Free the Children: www.freethechildren.org</p>	

2) Ideas para soluciones

¿Qué se puede hacer por la situación de Ashique, y por la de otros niños trabajadores?		
¿Para mañana?	¿Para el mes siguiente?	¿Para el futuro?

3) Fechas importantes

12 de junio – Día Internacional contra el trabajo infantil

2 de diciembre – Día Internacional para la Abolición de la Esclavitud

4) *Declaración Universal de los Derechos del Hombre, para referir los derechos analizados y abrir perspectivas futuras.*

5. Epílogo

La Educación para los Derechos del Hombre tiene como principal objetivo el desarrollo de una conciencia crítica de las personas relativamente a la Dignidad que las constituye por el hecho de pertenecer a la Humanidad, conciencia que debe ser acompañada del ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa que

permita decir “no” a las violaciones de aquellos Derechos, sobretudo en la vida cotidiana. Este trabajo educativo implica al mismo tiempo la práctica del deber de memoria, manteniendo siempre despierta la conciencia para el proceso de conquista de Derechos por parte de las sociedades, con lo que este proceso conlleva de progresos y retrocesos, de esperanza y de amenaza, de éxitos y de fracasos. Así tenemos en cuenta el reto de Theodor Adorno para que no se repita Auschwitz, subrayando la idea Joan-Carles Mèlich de que «Los “Derechos Humanos” deben mantener viva la memoria del Holocausto» (Mèlich, 2000: 50). El carácter político –más que filosófico– de los Derechos del Hombre es, por eso, acentuado por Norberto Bobbio cuando refiere que «El problema fundamental en relación a los derechos del hombre, hoy, no es tanto el de *justificarlos*, pero sí el de *protegerlos*» (Bobbio, 1992: 24). Haciendo esto, correspondemos también a la necesidad actualizada de desarrollo de una *Ética de la Solidaridad Mundial* y a su imperativo de sobrevivencia que, más que dirigida hacia la dimensión humana de la Ética, se dirige al enraizamiento ecológico del Hombre y al imperativo de no-destrucción del otro hombre, de la naturaleza y de la vida, salvando el Mundo de la muerte global (Pereira, 2003: 5, 8-9, 36-37). Este es el reto de nuestro tiempo, en el se violan sistemáticamente los Derechos del Hombre pero que, al mismo tiempo que es la época en la que las posibilidades de transformar el mundo para mejor son las más fuertes de que la Humanidad ha beneficiado, es también aquella que más arriesga un retroceso en la Dignidad, Igualdad y Libertad de sus miembros. Para que esta última posibilidad no se produzca es necesario mantener abierta la conciencia de que otra realidad más digna es siempre posible, y que ella está al alcance de la praxis y de la Libertad humana. El reto de la Educación es el de mantener despierta la conciencia de los hombres para la necesidad de construir una sociedad más digna y libre, en la que valga la pena existir humanamente.

Bibliografía

- André, J. M. (2002). Interculturalidade, comunicação e educação para a diferença. In M.M.T. Ribeiro (Coord.). *Identidade europeia e multiculturalismo. Actas do curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, (pp. 255-276). Coimbra: Quarteto.
- Andorno, R. (2003). Pessoa substância ou pessoa consciência? Um risco para os Direitos do Homem. In P. F. Cunha (Org.), *Direitos Humanos. Teorias e práticas* (p. 99-116). Coimbra: Almedina.
- Audigier, F. & Lagelée, G. (2000). *Les Droits de l'Homme*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- Asociación EUROACCIÓN (2005). *Compass. Un manual de educación en los Derechos*

- Humanos con jóvenes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Barloewen, C. V. (Org.) (2009). *O livro dos saberes*. Lisboa: Edições 70.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brander, P., Keen, E. & Lemineur, M. L. (Eds.) (2002). *Compass. A manual on Human Rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe.
- Colectivo Amani (1996). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos (2ª ed.)*. Madrid: Editorial Popular.
- COE – Council of Europe (2010). Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session. Documento webgráfico. Accedido en 8 de julio de 2010). Disponible en: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383)
- Cunha, P. F. (Org.) (2003). *Direitos Humanos. Teorias e práticas*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. F. (2001). *O ponto de Arquimedes. Natureza humana, direito natural, Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido (11ª ed.)*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974a). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974b). *Educação como prática da liberdade (4ª ed.)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gomes, R. (Ed. & Coord.) (2004). *Education pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. (2nd ed.)*. Budapest: Council of Europe.
- Gomes, R. (1998). *Mudança d'aires. Contributos para a formação intercultural de animadores juvenis*. Coimbra: Acção Jovem para a Paz.
- Haarscher, G. (1997). *Filosofia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- IIE – Instituto de Inovação Educacional (Org.) (2000). *Encontro internacional*

- “Educação para os Direitos Humanos”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Kant, I. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (1983). *Critique de la raison pratique*. Paris: Vrin.
- Kant, I. (1972). Conceito da filosofia em geral. In J. Barata-Moura, *Kant e o conceito de filosofia* (pp. 27-95). [Lisboa]: Sampedro.
- Kant, I. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida.
- Kant, I. (1784). *Resposta à pergunta: O que é o iluminismo?* Traducción de Artur Morão. Accedido en 17 de julio de 2010. Disponible en: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf
- Levi, P. (1997). *O dever de memória*. Porto: Livraria Civilização.
- Marx, K. & Engels, F. (1981). *Ideologia alemã, I capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Avante.
- Mélich, J.-C. (2000). A memória de Auschwitz. In A. D. Carvalho (Org.), *A educação e os limites dos Direitos Humanos. Ensaios de filosofia da educação* (pp. 47-53). Porto: Porto Editora.
- Miranda, J. (1988). A Declaração Universal e o ensino dos Direitos do Homem. In Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, *Educação e Direitos Humanos* (pp. 21-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mirandola, P. D. (2008). *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa: Edições 70.
- ONU – Organización de las Naciones Unidas (2010). El derecho al agua y el saneamiento. Accedido en 29/7/2010, disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/64/L.63/Rev.1>
- Pereira, M. B. (2003). Alteridade, linguagem e globalização. *Revista Filosófica de Coimbra*, 12 (23) 3-37.
- Pereira, M. B. (1984). Crise e crítica. Separata de *Vértice*, 43 (1984) 456/457, Set./ Out./ Nov./ Dez., 100-142.
- Pietri, N. (2002). Le rôle de la protection des Droits de l’Homme dans la construction de l’identité européenne. In M.M.T. Ribeiro (Coord.). *Identidade europeia e multiculturalismo. Actas do curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, (pp. 89-106). Coimbra: Quarteto.
- Postman, N. (1995). *O fim da educação. Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio d’Água.

- Ramos, F., Reis, I. & Cunha, T. (2006). Contrabando de almas e de outros mundos. Formação europeia em “Educação para os Direitos Humanos”. In M. A. Ortiz Molina & A. Ocaña Fernández (Coords.), *Cultura, culturas. Estudios sobre música y educación intercultural* (pp. 525-546). Granada: GEU.
- Ramos, F. S. (2010). Lançando a ponte: os Direitos do Homem e o dever de memória. In F. S. Ramos (Coord.), *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (pp. 253-286). Sevilla: Ediciones K&L.
- Ramos, F. (2006). Human Rights and citizenship education. Foundations of a project. In J. Calvo de Mora (Coord.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes* (pp. 139-150). Praga: Charles University Press.
- Ramos, F. (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um projecto. In M. A. Ortiz Molina, & A. Ocaña Fernández (Coords.). *La música y los derechos del niño* (pp.19-26). Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Rocha, F. (1985). Educação para os Direitos Humanos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19, 81-108.
- Rothemund, A. (Coord.) (1996). *Domino. Un manuel sur l'emploi de l'éducation par groupes de pairs en tant que moyen de lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance*. (2 ème ed). Strasboug: Conseil de l'Europe.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Szelenyi, Z., Flowers, N., Brederode-Santos, M. E., Claeys, J., Fazah, R. & Schneider, A. (Eds.) (2009). **Compasito**. *Manual on Human Rights education for children* (2 nd ed.). [Budapeste]: Council of Europe.
- Williamson, J. (1990). What Washington means by policy reform. In J. Williamson. (Ed.), *Latin american adjustment: how much has happened? Washington, D. C.: Institute for International Economics*. Accedido en 8 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>
- Williamson, J. (2004). The Washington consensus as policy prescription for development. Accedido en 8 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.iie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>
- WHO – World Health Organization (2003). The right to water. En health and Human Rights Francia: WHO. (Publication Series; 3).

(Notas)

- 1 La fundamentación y contextualización de las actividades educativas presentadas sigue de cerca de nuestro texto (Ramos, 2010).

- 2 La memoria y el testimonio son esenciales para la libertad, como han enseñado, entre otros, Primo Levi, Elie Wiesel o Theodor Adorno. El desprecio de la memoria es, todavía, marca del proyecto tecnocrático de Hombre Nuevo, y hace parte de la organización capitalista del trabajo y de la sociedad. De ahí, la pertinencia de la expresión *United States of Amnesia*, de Carlos Fuentes y de las críticas de Erwin Chargaff a la “cultura” de los Estados Unidos (Barloewen, 2009: 109; 65-67).
- 3 Opción básica en términos de Filosofía de la Educación y de valores educativos, de la que se puede rastrear su origen en la tesis marxista y engelsiana de la necesidad y urgencia de transformarse el mundo (Marx; Engels, 1981: 106) y de que en el campo de la Educación, y más recientemente, se destaca el pensamiento de Paulo Freire (Freire, 1974a; 1974b; 2003).
- 4 Para lo que sigue, Brander; Keen; Lemineur (2002: 17-22; 38-55); Ramos; Reis; Cunha (2006); Ramos (2005; 2006). En la presentación que empieza ahora, seguimos de cerca el texto de *Compass* (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 283-295), que contiene indicaciones bibliográficas y documentación muy útil sobre la cuestión de los Derechos del Hombre y de la Educación para los Derechos del Hombre en una perspectiva de educación no-formal. Dejamos, todavía, algunas referencias bibliográficas que pueden apoyar esta parte del artículo en lo que concierne a la teoría de los Derechos del Hombre [Bobbio, 1992; Audigier; Lagelée (2000); Cunha (2001; 2003); Pietri (2002); Haarscher (1997); Miranda (1998); IIE (2000); Rocha (1985)], así como el desarrollo de perspectivas educativas sobre ellos, sobretodo, mediante la introducción de metodologías no-formales [Díaz-Aguado (2000); Gomes (1998; 2004); Rothmund (1996); Colectivo Amani (1996); Jares (1999)].
- 5 Se habla de una 4ª generación de derechos, los de calidad de vida, que implican una ciudadanía de calidad (derecho al tiempo libre y acceso a bienes culturales, por ejemplo), pero estos derechos pueden considerarse como estando ya incluidos en los derechos de 2ª generación y dependientes de la realización de estos.
- 6 Para lo que sigue en términos de contenidos, información de base y perspectiva pedagógica y didáctica, véase *Compass* (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 25-64; 315-397; 399-416).
- 7 Véase nota 6.
- 8 *Compass* viene siendo traducido a muchas otras lenguas, además del original en inglés. Ya se puede encontrar en muchas otras lenguas, como se puede observar en el sitio de internet del Consejo de Europa, donde es, además, posible descargarlo, así como es posible acceder a mucho otro material educativo de la misma organización: <http://eycb.coe.int/compass/>. El Consejo de Europa ha producido, entre tanto, una versión de *Compass* para niños (Szelenyi et al., 2009), que ya tiene también bastantes traducciones y se puede descargar del sitio web anteriormente indicado.

Correspondencia

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

sadoramos@gmail.com

V. III. El juego de las siete notas

M^a Rosa Salido Olivares

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

Resumen

El texto trata sobre un proyecto para fomentar la socialización mediante actividades musicales en forma de juego. Las actividades son aplicables a cada nivel educativo de Educación Primaria, produciéndose las consecuentes adaptaciones. La actividad se llama las siete notas y en honor a cada una de las notas se realiza una gymkhana.

Palabras clave

Juegos musicales, Socialización, Cooperación, Gymkhana

Abstract

The text is about a project to promote socialization through music in a playful way. The activities are applicable to each grade of Primary Education, resulting in the subsequent adaptations. The activity is called the seven notes and in honour of each of the notes makes a gymkhana.

Keywords

Music play, Socialization, Cooperation, Gymkhana

1. El juego como vehículo de socialización

El individuo vive en una sociedad en la cual tiene que aprender a convivir y en la que construye su propia personalidad, desarrollando sus capacidades dentro de ésta, al mismo tiempo que comprende la realidad en la que está envuelto. La educación, como una de los agentes socializadores, es el medio para transmitir esas experiencias y conocimientos que ayudan a la socialización, siendo fundamental sobre todo en los primeros años de vida. Como dice la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), la escuela debe de *fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social*. Con ello, se promoverán las condiciones sociales que favorezca en el individuo el desarrollo integral de su persona, es decir su socialización. En este proceso de socialización, el niño aprende

a aceptar las pautas de comportamiento social y a adaptarse a ellas tanto en su cultura propia como cuando éste cambia de cultura o status social.

Para Piaget¹ la vida social es necesaria si el individuo pretende tomar conciencia de su propia mentalidad. Todas las áreas educativas aportan su contribución al respecto. La Educación Musical no puede ser menos y contribuye también a ese fin socializador. Al hilo de este comentario Hargreaves menciona que *las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima*. Según Molina (2008) el docente debe conocer cómo se produce el proceso de socialización de los niños en cada edad para incidir en él, y además, aplicar todos los recursos posibles para propiciar su optimización.

La propuesta que presentamos a continuación tiene un objetivo didáctico musical, pero transversalmente fomenta la socialización de los alumnos y las alumnas mediante el juego. El juego es el vehículo por el cual el alumnado aprende de forma connatural y divertida un contenido musical al igual que ejercita el seguimiento de normas y favorece su comunicación con los demás compañeros y compañeras. El juego regido por reglas representa una actividad lúdica compleja para los niños y niñas. La aceptación de dichas reglas hace que el/a niño/a canalice la impulsividad natural y egocentrismo de las primeras edades para aceptar las pautas que se marcan. Sobre los seis años son actos imitados, guiados por un adulto o los iguales para convertirse posteriormente con el paso de los años en actos que el alumnado identifica con una situación y que los participantes asumen. El hecho de asumir y afianzar el uso de las reglas supone un nivel de autoafirmación que manifiesta claramente el desarrollo de relaciones sociales y una mayor socialización.

Esta propuesta de juego musicado podría ser adaptable a todas las edades del alumnado en Educación Primaria, pero habría que hacer una planificación adecuada para los niveles: en los niveles iniciales simplificar bastante las pautas y normas de juego, así como adaptar los contenidos trabajados para cada edad correspondiente y una intervención mayor del adulto para el sostenimiento de las normas. En los cursos avanzados se hace más protagonista al alumnado de su propio juego, quedando el docente relevado a un segundo plano.

2. El juego de las siete notas

La actividad lúdica las siete notas consiste en una serie de actividades de canto, instrumentación, expresión corporal, ritmo y escucha de música que el alumnado desarrolla jugando por equipos. Todo el alumnado tiene que jugar a todos los juegos.

Cada juego está dedicado a una nota musical y en su honor, la sílaba que denomina el nombre de la nota está representada en el enunciado del juego. Así por ejemplo el primer juego dedicado a la nota *do* se llama **dominó** musical; el segundo, asignado a la nota *re*, se titula **revoltillo** musical; el tercero, en honor a la nota *mi*, **mimo**; **fantasía** musical se nombra el juego de la nota *fa*; el juego de la nota *sol* se llama **solfea** y apunta; el penúltimo juego que correspondiente a la nota *la* se titula **¿la sabes?**; y terminamos con **siete** somos, el juego dedicado a la última nota de la escala musical.

El ganador de cada juego obtiene como premio un valor rítmico de la nota del juego que está jugando. El resto de jugadores si han realizado bien la prueba que se les pide en la mayoría de los juegos también obtienen un valor rítmico inferior al del ganador de esa misma nota. Cada participante tiene una tarjeta de registro donde apunta los valores rítmicos que gana en cada juego. Una vez terminados todos los juegos se reúnen los participantes de cada equipo para hacer un recuento de las notas y valores rítmicos que posee todo el grupo. Con estas notas, el equipo tiene que inventar una melodía y/o instrumentación para interpretarla después al resto de compañeros. Esta tarea se revela al final de todos los juegos. Así, se mantiene al alumnado expectante para conseguir más notas.

Cada juego tiene unas reglas precisas que deben cumplir los jugadores y que más adelante explicaremos. En el caso de que los participantes sean niños pequeños las normas del juego son explicadas por un adulto haciendo ejemplos de juego. Para los participantes mayores existe en cada mesa de juego unas cartulinas con las normas y las puntuaciones. Además, en el primer y segundo ciclo de Primaria, el alumnado juega a la vez el mismo juego. Para el tercer ciclo de Primaria, el juego se organiza en forma de gymkhana de modo que el alumnado juega simultáneamente en los siete juegos.

Existe un hilo conductor para pasar de un juego a otro que sirve al mismo tiempo para mantener al alumnado participativo y por otro lado propiciar un clima adecuado de silencio y cooperación. El hilo conductor es una canción, concretamente una canción de la película *Sonrisas y Lágrimas*, dedicada a las notas musicales que a continuación presentamos. Cuando se da por finalizado un juego suena la música de esta canción. El alumnado debe cantarla o tararearla mientras deja ordenado el material utilizado y se cambia de sitio si el juego lo requiere. Así obtiene puntos para su equipo. El docente valorará el cumplimiento de esta norma y pega una pegatina al alumno/a que la cumpla. Esta pegatina se convierte en un comodín que el alumnado puede utilizar como cualquier nota para crear la melodía final. El valor del comodín se revela en el momento en el que se comunica la tarea final de componer. Pero

también, el hecho de no comportarse como es debido considerándose como contaminación acústica penaliza quitando una nota cada vez que se cometa una infracción. Las infracciones pueden ser hacer ruido, molestar, ...

Este juego para realizar al final del curso escolar puede convertirse en un juego cooperativo que ayuda a fijar conocimientos y experiencias musicales. El juego de las siete notas no es un fin en sí mismo, sino un medio para poder realizar actividades de refuerzo musicales y fomentar la socialización entre los alumnos/as. Por otro lado, ayuda en la asimilación de las competencias básicas expuestas en la LOE (comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal).

3. Planificación del juego para los distintos niveles educativos

A continuación pasamos a comentar los objetivos y metodología a seguir en cada uno de los niveles educativos.

3.1 Tercer ciclo de primaria

Objetivos

- Utilizar la expresión vocal como un recurso de comunicación y de integración grupal.
- Interpretar fórmulas rítmicas expuestas gráficamente con diferentes elementos corporales/instrumentales.
- Identificar las familias de instrumentos de la orquesta sinfónica y reconocer instrumentos de éstas.
- Adecuar el gesto y los desplazamientos al carácter propio de la música.
- Fomentar la memoria auditiva e identificar autores con su obra correspondiente.
- Revisar y afianzar conceptos musicales vistos durante todo el curso. Comprender y utilizar los elementos básicos de la notación musical.
- Componer una melodía utilizando los elementos de la notación musical y reproducirla.
- Reconocer las agresiones acústicas que se producen en el aula y contribuir a su disminución.

Aplicación didáctica

Esta actividad está diseñada para el alumnado de tercer ciclo de Primaria (de 10 a 12 años) con un grupo de 25 alumnos/as.

Materiales

- 25 tarjetas de registro de puntuaciones.
- 25 bolígrafos.
- Un rollo de gomets.
- Equipo de música.
- Música de diferentes estilos.
- Canción grabada de Sonrisas y Lágrimas.
- Dominó musical con figuras rítmicas.
- Cartas con el nombre de las notas, valores rítmicos, silencios e intensidades.
- Tablero de casillas en forma de caracol.
- 2 dados.
- 8 fichas.
- Tira adhesiva negra.
- Tapaderas negras.
- Trozos de madera en forma de corchetes, plicas, puntillos, redonda blanca y silencios.
- Partitura de Sonrisas y Lágrimas.
- Tablero de preguntas con casillas de colores.
- Tarjetas con preguntas sobre audiciones, instrumentos, ritmo y lenguaje musical.
- Cartas con fotos de instrumentos musicales y cartas con los nombres de los instrumentos musicales.

Duración

La temporalización completa del juego tiene una duración de dos horas. En cada juego el alumnado estará unos doce minutos. En ese tiempo tienen que leer las instrucciones del juego y llevarlo a cabo. Si terminan antes del tiempo estipulado, los jugadores pueden jugar tantas partidas como puedan.

Desarrollo del juego

Antes de comenzar el juego, se le asignan números al alumnado, se distribuyen

por grupos (el grupo tiene que ponerse un nombre). Se forman siete grupos; tres grupos con tres miembros y otros cuatro grupos con cuatro miembros. Por otro lado, se le da un recorrido individual a cada uno de los participantes para que en todo momento sepa a qué juego tiene que dirigirse cuando suene la música y el orden en el que deben de ir. En el reverso de la ficha de registro está especificada la distribución en el espacio de los juegos y el orden que debe de seguir dicho número. Hay cuatro jugadores por juego.

JUEGO 1: “Dominó musical”

- Se reparten las fichas de dominó (con combinaciones de fórmulas rítmicas de notas blancas, negras, corcheas, semicorcheas), siete para cada jugador.
- Gana el jugador que quede primero sin fichas.
- Empieza la ficha doble de mayor valor rítmico (la blanca doble).
- A continuación pone el compañero que haya a la derecha. Si no tiene ficha para poner recoge una ficha de las que sobran. Tendrá que coger fichas hasta que recoja una válida para seguir jugando.
- Las fichas se van encadenando progresivamente a aquellas que son iguales. Cuando los dos valores rítmicos (de la ficha a colocar) son iguales, la ficha se coloca en horizontal. Si sólo coincide un valor rítmico se pone en vertical uniéndose la pieza a la anterior de igual valor rítmico.
- Una vez que un/a alumno/a pone una ficha percutirá el ritmo formado hasta ese momento con la percusión corporal que quiera el/la alumno/a. Si lo percute bien se le da un punto. Si no lo percute bien nada.

Puntuación:

- El ganador del juego consigue una negra.
- El participante que tenga más puntos en la ejecución de ritmos obtiene una negra (en caso de que empaten varios participantes se les da a todos una negra).
- Los demás participantes si tienen puntos por haber ejecutado bien alguna vez los esquemas rítmicos consiguen una corchea a cada uno/a.

JUEGO 2: “Revoltillo musical”

- Se reparten todas las cartas entre los jugadores.
- El juego consiste en quedarse sin cartas.
- Se colocan en el centro de la mesa formando cuatro escaleras de valores ordenadas de mayor a menor o viceversa según quieran los jugadores: una escalera con las notas musicales (do, re, mi, fa, sol, la, si, do'), otra, con las figuras rítmicas (redonda, blanca con puntillo, blanca, negra con puntillo, negra, corchea,

semicorchea) otra escalera con los silencios (silencio de redonda, silencio de blanca, silencio de negra, corchea, silencio de corchea, silencio de semicorchea) y otra, con signos de intensidad (fortísimo, forte, piano, pianísimo).

- Las cartas se tienen que poner progresivamente haciendo una escalera, bien hacia arriba o hacia abajo en valor dependiendo de la carta inicial de esa escalera. Puede empezar cualquier carta de cada escalera.
- Se establece un turno. Por suertes, empieza el jugador que le toque y a continuación el siguiente jugador situado más próximo en el sentido de las agujas del reloj.
- El primer participante puede poner la carta que quiera. El siguiente, ha de continuar en esa misma escalera si tiene para poner y si no, puede empezar una nueva escalera. Sólo se puede iniciar una nueva escalera cuando no hay ninguna carta puesta todavía de esa escalera.
- Hay que ir poniendo las cartas progresivamente dependiendo de los valores o la sucesión de sonidos.
- Si el jugador no tiene carta para poner, pasa el turno y juega el jugador siguiente.

Puntuación:

- El ganador del juego obtiene una negra.
- El participante que tenga menos cartas, una corchea. En caso de empate cada jugador tendrá una corchea.
- Los demás participantes nada.

JUEGO 3: “Mimo”

- Se escucha música grabada.
- Los participantes se colocan en forma de rombo.
- Se mueven improvisando al ritmo de la música. El alumno que esté en el vértice más cercano a la puerta será el mimo y los demás deberán de imitarle.
- Cuando gire el que se quede en el vértice será ahora el mimo y los demás le imitan sus movimientos.
- Si la música para deben de quedarse como estatuas.
- Si alguno de los jugadores no permanece como estatua mientras deja de sonar la música se elimina.

Puntuación:

- Cuando el participante ha hecho en todo momento lo que debía según el papel que le ha tocado hacer recibe una negra.
- Si algún participante cuando ha parado la música no se ha quedado como estatua se elimina del juego y se le quita una negra.

JUEGO 4: “Fantasía musical”

- Los participantes tienen que hacer el recorrido marcado en el tablero, desde la casilla de salida hasta la meta. Todas las casillas, a excepción de los silencios, son para que los participantes canten o tarareen una canción explícitamente o inspirada en un dibujo.
- Gana el participante que llegue primero a la meta.
- Comienza el jugador que más puntuación obtenga al tirar la primera vez el dado. En segundo lugar juega el jugador que tenga la segunda puntuación más alta y así sucesivamente se establece el turno de tirada.
- El jugador tira el dado y avanza tantas casillas como marca el dado.
- Si cae en una casilla que tiene dibujo, el participante tiene que tararear una canción que haga referencia al dibujo o que en la letra de su canción aparezca el nombre del dibujo.
- Si cae en la casilla de un silencio, pierde el turno.
- El resto de participantes tienen que adivinar qué canción es.
- Se da por válida si han conocido la canción aunque no den el título exacto.
- Si han reconocido la canción o el título, entonces puede el participante seguir tirando para avanzar.
- Si un jugador cae en la casilla canción popular, el participante tiene que cantar al menos una estrofa de una canción popular para poder seguir jugando. Se admiten canciones populares tanto españolas como de otras culturas.
- En caso de que el resto de participantes no reconozca la canción, el participante que está jugando pierde el turno.

Puntuación

- El participante que llegue primero a la meta consigue dos negras.
- El participante que acierte el título de la canción que se ha cantado acumula una corchea.
- Se pueden acumular tantas corcheas como respuestas acertadas diga cualquier participante.
- El resto de jugadores no obtienen puntos por llegar a la meta pero sí pueden acumular corcheas hasta que lleguen a la meta.

JUEGO 5: “Solfea y apunta”

- Cada participante debe componer una parte de la canción de la banda sonora de Sonrisas y Lágrimas en el pentagrama colocado en el suelo para ello tiene en un papel escrito el nombre de las notas que debe de poner en el pentagrama. El jugador debe de saber dónde se colocan las notas y apuntar en su lugar correspondiente.

- Para componer tiene que tirar las fichas (tapones negros que se consideran notas) desde una línea y tratar de que queden (tras el tiro) en su lugar correspondiente en el pentagrama.
- Si el tiro no ha sido bueno se quita la ficha y se vuelve a intentar.
- Cuando estén colocadas todas las fichas deben componer con las maquetas rítmicas situadas en una mesa los esquemas rítmicos de su partitura. Para ello tienen otro papel escrito con los valores rítmicos de cada nota. El jugador tiene que ir a una mesa donde está colocado el papel y memorizar el valor rítmico. Después coger el trozo de madera correspondiente al valor rítmico que debe colocar e ir al pentagrama a ponerlo. Puede ir a mirar el papel de los valores rítmicos las veces que quiera, pero nunca puede moverlo de su sitio.
- Cuando un participante ha completado la colocación de las notas en el pentagrama y el esquema rítmico de su melodía, se para el juego. Los demás participantes comprueban si es correcto y deben controlar al jugador cuando lee su melodía delante de todos.
- Si es correcta la melodía formada, el jugador que ha terminado en primer lugar tiene que leer (o solfear) la melodía. Posteriormente, los demás participantes leen sus trozos de composiciones para obtener puntos.
- Si no es correcta, los demás jugadores pueden seguir componiendo.

Puntuación

- El participante que termine de componer la melodía y el esquema rítmico en primer lugar gana tres negras. Además, si lee correctamente obtiene una negra más y si lo solfea entonando dos negras más.
- Los demás participantes, tras comprobar que es correcto lo que ha hecho el participante que ha terminado, pueden obtener una negra si leen correctamente el trozo de melodía que han construido ellos. Ganan dos negras si lo entonan.

JUEGO 6: “¿La sabes?”

- Se juega sobre un tablero de cuatro colores (azul: audiciones, amarillo: instrumentos, rojo: ritmo, verde: lenguaje musical). Para ganar hay que responder a las cuatro preguntas de las cuatro esquinas, correspondientes cada una de éstas a un bloque distinto. Para poder llegar a cada esquina tienen que responder acertadamente a las preguntas de las casillas que caigan al tirar el dado. El jugador sigue jugando hasta que deje de responder correctamente a las preguntas.
- Se utiliza un dado para participar.
- Empieza a jugar el jugador que saque un uno (si nadie saca uno el que más se aproxime al número).
- Todos los jugadores parten del centro (casilla blanca).

- El jugador que saque un seis en el dado pierde turno para jugar.
- Para moverse por el tablero no pueden saltar ninguna casilla al contar (hasta el número que haya tocado en el dado).
- El recorrido que haga cada participante para alcanzar las preguntas de las esquinas es libre, pero no puede pasar por encima de la ficha de ningún otro jugador.

Puntuación

- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de las cuatro esquinas gana cuatro negras.
- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de tres esquinas consigue tres negras.
- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de dos esquinas gana dos negras.
- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de una esquina gana una negra.

JUEGO 7: “Siete somos”

- Se trata de formar una familia de instrumentos con diferentes cartas (siete cartas de cada familia). Las familias de instrumentos son cuerda, viento y percusión.
- Se reparten todas las cartas. Existen cartas con tan sólo el nombre escrito de los instrumentos y otras con el dibujo del instrumento sin nombre. Pueden usar independientemente tanto las letras como los dibujos para formar su familia, pero no puede repetirse instrumento.
- Los alumnos van descartándose las cartas que no quieren diciendo “do, re, mi”. Cuando digan esto, todos tienen que pasar la carta que no quieren al compañero de la derecha.
- El primero que logre formar una familia de instrumentos con las cartas dice: “mi, fa, sol,” y pone su mano en el medio de la mesa. Los demás ponen su mano encima, el último en poner la mano encima es el perdedor.
- Cada vez que uno gane consigue una negra del alumno/a que ha puesto la mano el último. El jugador que pierde se tacha una negra en la cartulina de registro.
- Los jugadores pueden seguir jugando hasta que se queden sin negras (que tienen que retirarse del juego).

Puntuación

- Cada jugador comienza con cuatro negras en su poder.
- Cuando termine el primer juego el ganador se apunta una negra en su ficha y el jugador que ha puesto la mano en último lugar se quita una negra.
- Si algún jugador consigue eliminar a todos los participantes consigue una negra más.

3.2 Segundo ciclo de primaria

Objetivos

- Utilizar la expresión vocal como un recurso de comunicación y de integración grupal.
- Interpretar fórmulas rítmicas expuestas gráficamente con diferentes elementos corporales/instrumentales.
- Identificar las familias de instrumentos de viento, cuerda y percusión.
- Adecuar el gesto y los desplazamientos al carácter propio de la música.
- Revisar y afianzar conceptos musicales vistos durante todo el curso. Comprender y utilizar los elementos básicos de la notación musical.
- Componer una melodía utilizando los elementos de la notación musical y reproducirla.
- Reconocer las agresiones acústicas que se producen en el aula y contribuir a su disminución.

Aplicación didáctica

Esta actividad está diseñada para el alumnado de segundo ciclo de Primaria (de 8 a 10 años) con un grupo de 25 alumnos/as.

Materiales

- 25 tarjetas de registro de puntuaciones.
- 25 lápices.
- 7 gomas de borrar.
- Un rollo de gomets.
- Equipo de música.
- Música de diferentes estilos.
- Canción grabada de Sonrisas y Lágrimas.
- 7 dominós musicales con figuras rítmicas.
- 7 juegos de cartas con el nombre de las notas, valores rítmicos, silencios e intensidades.
- 7 baquetas.
- 7 tableros de casillas de canciones.
- 9 dados.
- 8 fichas.
- Tira adhesiva negra.
- Tapaderas negras.
- Trozos de madera en forma de corchetes, plicas, puntillos, redonda blanca y

silencios.

- Partitura de Sonrisas y Lágrimas.
- 7 tableros de preguntas con casillas de colores.
- Tarjetas con preguntas sobre audiciones, instrumentos, ritmo y lenguaje musical.
- Cartas con fotos de instrumentos musicales.

Duración

La temporalización completa del juego tiene una duración de dos horas. En cada juego el alumnado estará unos quince minutos. En ese tiempo, el docente explica el juego y las reglas. Cuando terminan los jugadores el juego, el docente les dice la puntuación que obtienen y les ayuda a registrarlo en la hoja. Si existe tiempo sobrante del estipulado, los jugadores pueden jugar otra partida.

Desarrollo del juego

Antes de comenzar el juego, se le asigna números al alumnado, se distribuyen por grupos. Se deja un tiempo para que el grupo se ponga un nombre. Se forman seis grupos de cuatro participantes a excepción de un grupo de cinco.

JUEGO 1: “Dominó musical”

Este juego sigue las mismas instrucciones y puntuaciones que en el juego del mismo nombre de las actividades de tercer ciclo (leer juego 1 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). La única diferencia se encuentra en las fichas que el alumnado maneja. Estas fichas son combinaciones de fórmulas rítmicas de blancas, negras, corcheas, silencio de blanca y silencio de negra. Comienzan los jugadores con cinco fichas.

JUEGO 2: “Revoltillo musical”

Al igual que el juego anterior, éste tiene las mismas instrucciones que el juego del mismo nombre de las actividades de tercer ciclo (leer juego 2 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Se diferencia del juego de tercer ciclo en el número de cartas que forman las escaleras. Las cuatro escaleras se forman con cartas de las siete notas musicales, cartas de las figuras rítmicas redonda, blanca, negra, corchea, cartas de silencios de blanca, negra y corchea, cartas con las intensidades: muy fuerte, fuerte,

piano, muy piano.

JUEGO 3: “Mimo”

Este juego sigue las mismas instrucciones y puntuaciones que en el juego del mismo nombre de las actividades de tercer ciclo (leer juego 3 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Sin embargo, para cambiar de jugador el cual crea los movimientos, debe de pasar una baqueta a otro jugador. El participante que tiene la baqueta es el que realiza los movimientos que deben de imitar los demás participantes.

JUEGO 4: “Fantasía musical”

Este juego tiene las mismas instrucciones que el juego escrito del mismo nombre escrito para el tercer ciclo de Primaria (leer juego 4 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Lo único que cambia es el sistema de turnos. Los jugadores tiran el dado y cantan la canción de su casilla correspondiente. Se dan por válidas todas las canciones que canten los jugadores. Si no conocen una canción sobre el dibujo o texto de la casilla, pierden un turno sin jugar.

El sistema de puntuación se realiza en función de las canciones que cante cada jugador. Por cada canción cantada obtienen una negra. El jugador que llegue en primer lugar a la meta consigue además dos negras más.

JUEGO 5: “Solfea y apunta”

El juego solfea y apunta se realiza del mismo modo que en el juego 5 del apartado de tercer ciclo de Primaria. Para este tipo de alumnado, la melodía amplía sus valores rítmicos de modo que las notas son negras, blancas y redondas.

JUEGO 6: “¿La sabes?”

El desarrollo del juego sigue el mismo procedimiento que el juego del mismo nombre del apartado de tercer ciclo de Primaria. Todas las preguntas son adaptadas al nivel del alumnado que está jugando. Las preguntas conservan igual temática, pero los contenidos versan sobre los conceptos aprendidos durante el curso escolar.

JUEGO 7: “Siete somos”

El juego siete somos se juega como el citado con el mismo nombre en el apartado

de tercer ciclo (leer juego 7 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Para este ciclo se juega tan sólo con barajas de cartas con dibujo de instrumentos.

3. 3 Primer ciclo de primaria

Objetivos

- Utilizar la expresión vocal como un recurso de comunicación y de integración grupal.
- Interpretar fórmulas rítmicas sencillas expuestas gráficamente con diferentes elementos corporales/instrumentales.
- Identificar instrumentos por su manera de tocarse: pulsar cuerdas, soplar, percutir.
- Adecuar el gesto y los desplazamientos al carácter propio de la música.
- Fomentar la memoria auditiva e interpretar vocalmente ese recuerdo.
- Revisar y afianzar conceptos musicales vistos durante todo el curso.
- Comprender y utilizar elementos básicos de la notación musical.
- Componer una melodía utilizando elementos de la notación musical y reproducirla.
- Reconocer las agresiones acústicas que se producen en el aula y contribuir a su disminución.

Aplicación didáctica

Esta actividad está diseñada para el alumnado de primer ciclo de Primaria (de 6 a 8 años) con un grupo de 25 alumnos/as.

Materiales

- 25 tarjetas de registro de puntuaciones.
- 25 lápices.
- 7 gomas de borrar.
- Un rollo de gomets.
- Equipo de música.
- Música de diferentes estilos.
- Canción grabada de Sonrisas y Lágrimas.
- 7 dominós musicales con figuras rítmicas.
- 7 juegos de cartas con el nombre de las notas, valores rítmicos, intensidades, instrumentos de diferentes tamaños.

- 7 baquetas.
- 1 tablero de casillas de canciones (tamaño grande).
- 7 dados.
- 8 fichas.
- Tira adhesiva negra.
- Tapaderas negras.
- Notas de la canción Sonrisas y Lágrimas.
- 1 tablero de preguntas con casillas de colores (tamaño grande).
- Tarjetas con preguntas sobre audiciones, instrumentos, ritmo y lenguaje musical.
- Cartas con fotos de instrumentos musicales.

Duración

La temporalización completa del juego tiene una duración de dos horas. En cada juego el alumnado está unos quince minutos. En ese tiempo, el docente explica el juego y las reglas. Cuando terminan los jugadores el juego, el docente puntúa a cada jugador y les ayuda a registrarlo en la hoja. Si existe tiempo sobrante del estipulado, los jugadores pueden jugar otra partida.

Desarrollo del juego

Antes de comenzar el juego, se le asignan números al alumnado, se distribuyen por grupos. Se deja un tiempo para que el grupo se ponga un nombre. Se forman seis grupos de cuatro participantes a excepción de un grupo de cinco.

JUEGO 1: “Dominó musical”

Este juego sigue las mismas instrucciones y puntuaciones que en el juego del mismo nombre de las actividades de tercer ciclo (leer juego 1 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). La única diferencia se encuentra en las fichas que el alumnado maneja. Éstas son combinaciones de fórmulas rítmicas de notas negras, corcheas, silencio de negras y onomatopeyas. Comienzan los jugadores con cinco fichas.

JUEGO 2: “Revoltillo musical”

Al igual que el juego anterior, éste tiene las mismas instrucciones que el juego del mismo nombre de las actividades de tercer ciclo (leer juego 2 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Se diferencia del juego del tercer ciclo en el número de cartas que

forman las escaleras. Las cuatro escaleras se forman con cartas de las siete notas musicales, cartas de las figuras rítmicas negra, corchea, cartas con las intensidades fuerte y piano, cartas con dibujos de instrumentos de diferentes tamaños como el piano, el chelo, trombón y flauta.

JUEGO 3: “Mimo”

Este juego sigue las mismas instrucciones y puntuaciones que el juego del mismo nombre de las actividades de tercer ciclo (leer juego 3 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Sin embargo, para cambiar al jugador que crea los movimientos, debe de pasar una baqueta a otro jugador. El participante que tiene la baqueta es el que realiza los movimientos que deben de imitar los demás participantes.

JUEGO 4: “Fantasía musical”

Este juego tiene las mismas instrucciones que el juego escrito del mismo nombre escrito para el tercer ciclo de Primaria. Lo único que cambia es el sistema de turnos. Los jugadores tiran el dado y cantan la canción de su casilla correspondiente. Son válidas todas las canciones que canten los jugadores. Si no conocen una canción sobre el dibujo o texto de la casilla, pierden un turno sin jugar. El juego lo realiza todo el grupo clase en el tablero colgado en la pizarra. Los participantes del mismo grupo están juntos y cantan todos al mismo tiempo la canción correspondiente. El docente controla en todo momento el juego.

El sistema de puntuación se realiza en función de las canciones que canten cada equipo. Por cada canción cantada obtienen una negra. El equipo que llegue en primer lugar a la meta consigue además dos negras más. Las puntuaciones de cada equipo quedan apuntadas en la pizarra.

JUEGO 5: “Solfea y apunta”

El juego solfea y apunta se realiza del mismo modo que en el juego 5 del apartado de tercer ciclo de Primaria (leer juego 5 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Para este tipo de alumnado, tan sólo queda reflejada la situación de las notas en el pentagrama sin colocar ningún valor rítmico. Cuando los jugadores tengan que interpretar las notas, solamente se les pregunta por aquellas que conocen.

JUEGO 6: “¿La sabes?”

El desarrollo del juego sigue el mismo procedimiento que el juego del mismo nombre del apartado de tercer ciclo de Primaria (leer juego 6 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Todas las preguntas son adaptadas al nivel del alumnado que está jugando. Las preguntas conservan igual temática, pero los contenidos versan sobre los conceptos aprendidos durante el curso escolar. Todos los participantes juegan con su equipo. El docente lleva el control del juego.

JUEGO 7: “Siete somos”

El juego siete somos se juega como el citado con el mismo nombre en el apartado de tercer ciclo (leer juego 7 del apartado 3.1 tercer ciclo de Primaria). Para este ciclo se juega tan sólo con barajas de cartas con dibujo de instrumentos. Se utilizan instrumentos de fácil clasificación para el alumnado. Para explicar el juego se da como instrucción reunir instrumentos que para que suenen se utilicen cuerdas, se soplan o se percuten con la mano.

4. Conclusión

El juego de las siete notas es una actividad musical que fomenta la socialización del alumnado que participa en ella de una forma lúdica y amena. El juego puede ser utilizado como una unidad didáctica para finalizar el curso escolar. Además, las actividades puede realizarlas cualquier alumno/a de Educación Primaria ya que se adaptan a todos los niveles educativos.

Bibliografía

Hargreaves, D. J. (1998). El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. *Eufonía*, 10, 45-50.

Escuela Académico Profesional Ciencias Sociales y Turismo – Temas (2004). *El individuo y la socialización*. Huacho – Perú: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Consultado en 19 de julio de 2010. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/2999012/EL-INDIVIDUO-Y-LA-SOCIALIZACION>

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4 de mayo de 2006).

Molina, R. (2008). El juego como medio de socialización. *Innovación y experiencias educativas*. Consultado en 19 de julio de 2010. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E, 8 de diciembre).

Sonrisas y lágrimas

Do es tra - to de ba - rón. Re sel - vá - ti - co a - ni - mal; Mi de - no - ta
po - se - sión. Fa es le - jos en in - glés. Sol, ar - dien - te es - fe - ra es,
La, al nom - bre es an - te - rior Si a - sen - ti - mie - to es; y o tra vez ya viene el
Do Sol Mi Re

Cartulina de registro

NOMBRE DEL GRUPO

Número

Alumno/a

Orden de las pruebas

Dominó musical negrascorcheas

Revoltillo musical negrascorcheas

Mimo negrascorcheas

Fantasia musical negrascorcheas

Solfea y apunta negrascorcheas

¿La sabes? negrascorcheas

Siete somos negrascorcheas

Agresiones acústicas

(Notas)

1 En *Escuela Académico Profesional Ciencias Sociales y Turismo* – Temas (2004: 5).

Correspondencia

M^a Rosa Salido Olivares

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

rosasalidoolivares@yahoo.com

V. IV. Actividades para el fomento de la interculturalidad en el aula de francés como lengua extranjera (FLE)

Alicia Roffé Gómez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

Realizamos una propuesta de actividades para la socialización del alumnado judío sefardí en el aula de primaria de francés. Nos basamos en las tradiciones y fiestas judías así como en la gastronomía típica.

Exponemos la legislación aplicable así como los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria (ESO), los objetivos didácticos del FLE en esta etapa, los contenidos, la metodología, las actividades, los criterios de evaluación empleados, y las referencias a los textos que sirven de base para realizar las actividades.

Palabras clave

Interculturalidad, FLE, Alumnado judío sefardí

Abstract

We propose activities for enhancing the socialization of Sephardic Jewish pupils in the FFL primary classroom. As a basis we use Jewish traditions and festivals, as well as typical gastronomy.

We also outline current legislation, as well as the general objectives of compulsory secondary education (ESO), the FFL teaching aims at this stage, contents, methodology, activities, assessment criteria, and bibliographic references to texts on which the activities are based.

Keywords

Cultural diversity, French as a foreign language, Sephardic Jewish pupils

Introducción

Vamos a proponer unas actividades que permitan al alumnado judío integrarse en las aulas, que posibiliten ser sensible a la diversidad cultural y que además propicien modelos sociales capaces de afrontar el racismo, la xenofobia, la marginación y la discriminación, respetando la diversidad y superando el etnocentrismo. Probablemente la mayoría de los alumnos y las alumnas manejan estereotipos infundados.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002: 102), incluye en el apartado de Destrezas y Habilidades interculturales:

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Fundamentación

Un sistema educativo de calidad debe compensar las desigualdades personales y sociales, es decir prestar atención a la diversidad. Quienes se encuentran en este caso corren el riesgo de no lograr el pleno desarrollo de sus capacidades. Por tanto, deben aplicarse elementos correctores dentro de un contexto curricular ordinario e integrador. Se pueden encontrar Centros de Recursos de educación intercultural (CREI) de carácter regional que aportan apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a su acusada diversidad cultural.

Existen medidas de atención a la diversidad, recogidas en la **Ley Orgánica de educación (LOE)**, en su TÍTULO II, “Equidad en la Educación”, capítulo I, **arts. 70 a 79**, en la **Ley 9/1999**, de 18 de noviembre, de “Solidaridad en la Educación”, en la **Orden de 26 de febrero de 2004**, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en la **Ley 7/2007, de 10 de diciembre (LEA)**, en el TÍT. III “Equidad en la Educación”, cap. I, **arts. 113 a 119**, en el **Decreto 231/2007**, cap. V, “Atención a la diversidad”, **arts. 18 a 22** y en la **Orden de 25 de julio de 2008**, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

En el artículo 6 de la Orden de 25 de julio de 2008 se tratan las **medidas de atención a la diversidad** de carácter general para la enseñanza obligatoria, y en

especial son aplicables al alumnado judío las que siguen:

1. *Los centros que imparten la enseñanza obligatoria adoptarán las medidas de atención a la diversidad de su alumnado que consideren más adecuadas para mejorar su rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar.*
2. *Con carácter general, los centros docentes harán una propuesta de organización académica para la atención a la diversidad (...).*

Las características que definen a cada individuo son factores de diversidad. Como indica Arnáiz Sánchez (1999: 62):

Debido a la reflexión realizada en los últimos años sobre qué es, significa e implica atender a la diversidad, se ha visto la necesidad de responder a otras diversidades, como la cultural, étnica, lingüística, presentes en la sociedad, y consecuentemente, en la escuela. Ello obedece, en parte, al aumento del fenómeno migratorio, simbolizado por la presencia de niños pertenecientes a otras culturas, pero también responde a nuestra riqueza cultural, configurada por las diversas comunidades autónomas del estado español y la presencia de culturas que han sido silenciadas, como la cultura gitana. Lo mismo puede decirse de la cultura sefardí. Además, el mismo autor propone que se debe buscar la integración, no la asimilación cultural de las minorías, es decir, ayudar a superar las diferencias pero sin el abandono de la cultura de origen. Para que exista una educación intercultural debemos dar a conocer otras culturas, religiones y formas de vida, así como las causas que provocan los flujos migratorios.

En palabras de Arnáiz Sánchez (1999, en línea), debemos:

- *Proporcionar al alumnado un marco de relaciones basado en el diálogo y debate para lograr una mejor comunicación, y facilitar la vivencia de la multiculturalidad como elemento enriquecedor.*
- *Incentivar el interés por conocer a las personas que nos rodean, sus costumbres, valores y promover la conservación de las tradiciones culturales.*
- *Desarrollar en los alumnos un espíritu crítico y comprometido en la lucha contra actitudes racistas y estereotipos.*

Vicén (1992: 309) apunta como objetivo conocer *las culturas y las formas de vida del país donde vivimos*. Según Muñoz (1997: 15), en las asociaciones de padres y madres deben participar quienes pertenecen a culturas minoritarias. En los contenidos, además de enseñar los propios de una cultura propone enseñar aspectos socioculturales: arte, folclore, lengua, religión, **gastronomía**, y que se preste atención a las actitudes: *superación de los prejuicios y aprender a convivir en armonía con el resto de personas*.

Los temas transversales de la LOGSE (educación para la paz, **educación moral y cívica**, educación para la igualdad de oportunidades, educación ambiental, educación

sexual, educación vial, educación para la salud y educación del consumidor) la LOCE los reunió en *educación en valores*. En el artículo 19.2. de la LOE se trata el tema de la educación en valores de forma interdisciplinar:

- *Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y **la educación en valores** se trabajarán en todas las áreas.*

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, es decir las comunes a todo el alumnado dentro del sistema educativo español, se relacionan las competencias básicas con el ejercicio de la ciudadanía:

*En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la Educación secundaria obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. **Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.** Los objetivos de la Educación secundaria obligatoria se definen para el conjunto de la etapa. En cada materia se describe el modo en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas, sus objetivos generales y, organizados por cursos, los contenidos y criterios de evaluación. Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas.*

Se indica en el Anexo I del mismo Real Decreto que esa **competencia básica social y ciudadana** que debe incluirse en la ESO permite: *comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. (...)*

*La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el **respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos**. En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, **ser capaz de ponerse***

*en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio (...). Además implica, la **valoración de las diferencias** a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres (...). En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar **normas de convivencia acordes con los valores democráticos**, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y **defender los derechos de los demás.** (...)*

Objetivos

Nos atenemos fundamentalmente a los **objetivos generales** que se mencionan en el artículo 3 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria, que coinciden con los del art. 23 de la LOE, consistentes en que: *La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:*

- a) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) *Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*
- e) *Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.*
- f) *Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*
- g) *Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.*
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.*
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.*
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

Desarrollaremos la casi totalidad de las **competencias básicas** que fija el RD1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria en su anexo I, a excepción de la competencia matemática:

- 1- Competencia en comunicación lingüística.*
- 2- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
- 3- Tratamiento de la información y competencia digital.*
- 4- Competencia social y ciudadana.*
- 5- Competencia cultural y artística.*
- 6- Competencia para aprender a aprender.*
- 7- Autonomía e iniciativa personal.*

En el art. 4 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la **Educación secundaria obligatoria** en Andalucía (BOJA 8/8/2007), se establecen los siguientes *objetivos generales* para esta etapa:

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los siguientes:

- a) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.*

- b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.
- c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.
- d) Comprender los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.
- e) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

El RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria indica los objetivos específicos del área de lengua extranjera:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

Los *objetivos didácticos* que pretendemos alcanzar con estas actividades, las cuales pueden realizarse como parte de o como una unidad didáctica completa son:

- Potenciar y favorecer el desarrollo del alumnado y en particular su capacidad de socialización.
- Formar para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, preparar al alumnado para la participación, de forma activa y responsable, en una sociedad democrática, en el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales.
- Generar un ambiente de libertad, tolerancia y solidaridad entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Fomentar el rechazo a todo tipo de discriminación y desigualdad.
- Favorecer la comprensión oral y escrita de la lengua francesa mediante el hábito de escucha y la lectura colectiva.
- Potenciar la expresión oral y escrita así como la interacción y la mediación en francés: resumen y traducción de textos.
- Favorecer la actitud de conocimiento, respeto y apertura a la convivencia con las distintas culturas que están presentes en nuestra aula o centro.
- El diálogo como forma de solucionar las diferencias.
- Fomentar la reflexión individual y el trabajo en equipo.
- Fomentar el uso de distintas fuentes, en soporte papel y digital para obtener información con el fin de realizar las tareas encomendadas.

Con los talleres de cocina judía que pretendemos organizar como parte de una Jornadas interculturales, pretendemos:

- Impulsar actividades de dinamización de la comunidad educativa y de fomento de participación de los padres.
- Programar actividades de desarrollo curricular complementarias a las que se llevan a cabo y que reviertan en una mejora de la práctica educativa en las escuelas con alumnado judío.

Contenidos

Si nos basamos en el RD 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, los contenidos para el 4º curso de la ESO de Lengua extranjera son los que siguen:

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. Comprensión del significado general y específico de charlas sencillas sobre temas conocidos presentados de forma clara y

organizada.

Comprensión de la comunicación interpersonal, con el fin de contestar en el momento. Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo. Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante. Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos. Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos. Empleo de respuestas espontáneas y precisas a situaciones de comunicación en el aula. Uso de convenciones propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas. Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.

Bloque 2. Leer y escribir.

Identificación del tema de un texto escrito con el apoyo contextual que éste contenga.

Identificación de la intención del emisor del mensaje. Comprensión general y específica de diversos textos, en soporte papel y digital, de interés general o referidos a contenidos de otras materias del currículo. Lectura autónoma de textos más extensos relacionados con sus intereses. Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar tareas específicas. Consolidación de estrategias de lectura ya utilizadas. Composición de textos diversos, con léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas y utilizando con autonomía estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión). Uso con cierta autonomía del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal) Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. Uso correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación. Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

Conocimientos lingüísticos: Uso de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo.

Reconocimiento de antónimos, sinónimos, «falsos amigos» y formación de palabras

a partir de prefijos y sufijos. Consolidación y uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación. Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.

Reflexión sobre el aprendizaje:

Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico.

Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o recursos digitales e informáticos. Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce. Participación en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de auto-corrección. Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella. Participación activa en actividades y trabajos grupales. Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.

Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.

Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.

Identificación de las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos a los propios. Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales. Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia... Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

Trabajaremos, pues los siguientes contenidos:

- Comprensión global o específica de textos orales y escritos en lengua francesa.
- Reconocimiento de homófonos.
- Producción, de forma individual y en grupo, de mensajes orales para dar una opinión, de recetas de cocina, de resúmenes de textos en francés a partir de

documentos escritos en francés y español.

- Análisis de los aspectos socioculturales concernientes a la gastronomía sefardita y askenazi en España y Francia.
- Escritura de una carta.
- Construcción de frases sencillas unidas por el relativo (qui, que).
- La mesa en las celebraciones.
- Empleo del partitivo, del imperativo y del infinitivo en la redacción de recetas de cocina.
- Los adjetivos: casos más generales y regulares.

Metodología

Teniendo como referencia el Marco común europeo de referencia para las lenguas, se prioriza el enfoque comunicativo. Así, la enseñanza se orienta al desarrollo de competencias comunicativas y la lengua extranjera será el vehículo de comunicación en el aula.

En el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria se dice que:

En esta etapa se da una importancia relevante a la comunicación oral, por lo que el primer bloque se centra en desarrollar en alumnos y alumnas la capacidad para interactuar en estas situaciones, y se incide en la importancia de que el modelo lingüístico de referencia oral provenga de un variado número de hablantes con el fin de recoger, en la mayor medida posible, las variaciones y los matices. De ahí la fuerte presencia en el currículo del uso de los medios audiovisuales convencionales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

El bloque Leer y escribir incorpora también los procedimientos necesarios para desarrollar la competencia discursiva en el uso escrito. En Lengua extranjera los textos escritos son modelo de composición textual y elementos de práctica y aportación de elementos lingüísticos.

Por su parte, los contenidos del bloque 4, Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural, contribuyen a que el alumnado conozca costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las suyas. Este conocimiento promoverá la tolerancia y aceptación, acrecentará el interés en el conocimiento de las diferentes realidades sociales y culturales y facilitará la comunicación intercultural porque las lenguas son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión.

Utilizamos métodos cooperativos porque se consigue con ellos, de acuerdo con Arnáiz Sánchez (1999: en línea): *la integración de los alumnos de culturas minoritarias y una mejora de la convivencia entre todos los alumnos, del autoconcepto, de la posibilidad de tratar los temas curriculares desde perspectivas diversas* y, como dice Jordán (1996, en Arnáiz Sánchez, 1999), sobre todo porque favorece las actitudes de *acogida, aceptación, solidaridad, sociabilidad y amistad*. También se proponen estrategias socioafectivas: actitudes de aceptación, respeto, apoyo, colaboración, refuerzo de la autoestima.

El artículo 7 del DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía indica acerca de las orientaciones metodológicas que:

1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el trabajo en equipo.

2. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula e integrará en todas las materias referencias a la vida cotidiana y al entorno del alumnado.

Además de la **educación moral y cívica**, será un componente esencial de nuestra propuesta la **educación para la paz**. Serán ingredientes muy importantes: la **interdisciplinariedad**, por la relación con las asignaturas de informática, historia y lengua castellana, y la **atención a la diversidad**, por la integración de minorías que supone.

La metodología adoptada consiste en la **realización de una tarea final o proyecto** (vídeo) a partir de una serie de tareas intermedias. Los alumnos, según sus capacidades y necesidades, alcanzarán resultados diferentes de acuerdo con un aprendizaje **individualizado y significativo**. Los aspectos lingüísticos se tratan cuando surgen necesidades comunicativas concretas. Esta tarea, al igual que las restantes, involucra al alumno en un proceso de **resolución de problemas** en que deberá formular sus propios interrogantes, buscar soluciones posibles y llegar a soluciones alternativas.

Se estimulan también en estas tareas la observación, la iniciativa, la imaginación, la autoestima y la valoración del trabajo personal y grupal, lo que **contribuye al logro de la mayoría de los objetivos generales** de la etapa de secundaria. **Los errores serán vistos como** indicios del dominio progresivo del nuevo sistema comunicativo y como un requisito necesario en el proceso de aprendizaje.

Se trata de tareas interdisciplinares, que incluyen **distintas áreas** y las llamadas **áreas transversales** (medios audiovisuales, coeducación, salud, educación moral y cívica y para la convivencia). Los temas transversales o educación en valores que aparecen en estas actividades y contenidos son:

Educación para la convivencia: Persigue gran parte de los objetivos de educación moral y cívica:

- El respeto a la autonomía de los demás.
- El diálogo como forma de solucionar las diferencias.
- Fórmulas de cortesía.
- Conocer la pluralidad de culturas que cohabitan en Francia y España.
- La tolerancia, el sentido del humor, la cooperación.

Educación para la salud:

- Desarrollar hábitos de salud: alimentación correcta y equilibrada.

Educación para la paz:

- Lecciones de paz, evocación de figuras y tolerancia hacia la diferencia.
- Entrenarse para la solución dialogada de conflictos en el ámbito escolar.
- Convivencia en el grupo clase.

Educación no sexista:

- Adquirir habilidades y recursos para realizar cualquier tipo de tareas, domésticas o no.
- Rechazo de cualquier prejuicio sexista.

Educación multicultural:

- Despertar el interés por conocer culturas diferentes con sus creencias y técnicas.
- Desarrollar actitudes de respeto y colaboración con grupos culturalmente

minoritarios.

- Lenguas extranjeras, palabras internacionales, préstamos culinarios y lingüísticos, productos y personajes del mundo francófono, celebridades mundiales, visión global del mundo (razas, horarios...).

Las materias con las que se mantiene una *interdisciplinariedad* son las siguientes: historia (personajes célebres), lengua (préstamos lingüísticos), música y artes plásticas (canciones, dibujos), literatura (textos sencillos).

La variedad de actividades propuestas (elaboración de recetas, creación de recetarios, carteles, grabaciones de vídeos, etc.) refuerzan la motivación del alumno por la gran dosis de creatividad que requieren y por su carácter lúdico.

Las actividades se desarrollarán en 14 sesiones, y se requieren trabajos complementarios en casa. Su variedad, coherencia y progresión así lo requieren.

Los recursos materiales empleados por el alumnado son:

- Ordenador con acceso a Internet.
- Diccionarios monolingües y bilingües.
- CD.
- Cuaderno y bolígrafo.
- Cámara de vídeo.

Destinatarios

Este trabajo es para el alumnado de 4º curso de ESO.

Actividades

Las tareas se desglosarían de la siguiente manera:

Tareas previas:

- 1- Negociación de la unidad.....1h
- 2- Evaluación previa.....1h

Realizaremos pequeños intercambios orales e interacciones y obtendremos información sobre las capacidades, necesidades, intereses, etc. del alumnado, tanto lingüísticas como extralingüísticas. En este caso, hablaremos de las personalidades célebres judías: Sarkozy, Julio Iglesias, Leonard Cohen, Gwyneth Palthrow... a partir del siguiente enlace: <http://www.scientificpsychic.com/search/judios-famosos>.

html

Tareas intermedias:

Usos y formas de la comunicación oral:

1- Audición de la canción de Shirel, judía francesa: « La valise », a partir de <http://www.youtube.com/watch?v=bYA5dJQyCZE&feature=related>.....1h

Abordaremos el tema de la emigración y de los sentimientos que genera en quienes la practican. Estudiaremos el contexto situacional, el léxico, los registros lingüísticos, el tono (serio, provocador, humorístico, etc.), los tiempos y modos de los verbos, la sintaxis, la dominante discursiva (dialogada, descriptiva, narrativa, explicativa, etc.), el género musical (rock, reggae, folk, etc.), la finalidad para la que se ha creado la canción (diversión, denuncia, parodia, etc.), el marco referencial (vestimenta, actitudes, aspecto físico: color de piel, peso, altura, maquillaje, etc.), la estética (presentación de la imagen como película, dibujo animado, escena teatral, imagen o foto).....1h

2- Lectura y comentario de textos españoles y sobre tradiciones, fiestas y gastronomía judía típica basándonos en primer lugar en: *El ciclo festivo anual*, <http://www.toledosefarad.org/JUDERIA/calendario.php>.....1h

Se buscarán textos paralelos en francés y se comentarán.

Usos y formas de la comunicación escrita:

1- Lectura y resumen en francés de un texto sobre el origen del odio a los judíos que se encuentra en: <http://sefarad.rediris.es/textos/Oodio.htm>1h

2- Redacción de recetas judías sefardíes en francés (adafina, pescado cocho, tortilla de colores o cuayada, verduras rellenas o cazuela primaveral, fiyuelas).....1h

Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje:

Se incluye en el desarrollo de las actividades.

Aspectos socioculturales de la lengua:

1- Solicitud de información por medio de carta-vídeo a alumnos judíos franceses sobre las recetas típicas de cada fiesta judía en Francia y comentario sobre las recetas típicas sefarditas de las mismas festividades.....2h

2- Confección de carteles con recetas judías que se asemejan a las españolas y a las francesas (adafina/cocido/pot-au-feu, etc.) y realización de paneles que contengan las fotos de los alimentos que componen la receta y su nombre en francés1h

3- Realización de resúmenes escritos de la wikipedia y de un glosario judío en español y en francés a partir de: http://es.wikipedia.org/wiki/Gastronom%C3%ADa_sefard%C3%AD.....1h

Ejemplo :

Groupes ethniques

- Division principale : Ashkénazes, Séfarades.
- Autres : Mizrahim, Tribus Perdues, Falashas, Samaritains, Juifs des montagnes, Krymchaks, Boukhariotes, Granas.

Langues juives

- Principales : Hébreu, Yiddish.
- Autres : Judéo-arabe, Ladino, Karaim.

Tarea final:

- Evaluación de las actividades o la unidad.....3h

Actividades complementarias

- Taller de cocina judía francesa (askenazi) y sefardita.

Descripción: Preparación de unas ensaladas, un postre y una bebida típicos judíos de España y Francia. Explicación de los platos y de cómo se celebran las diferentes fiestas en los países de los que provienen estos dulces de fiesta. Degustación de los productos.

- Visita a la Alhambra y a la judería de Granada con guía que se expresa en francés.
- Intercambio con un centro francés a través de carta-vídeo.

Criterios de evaluación

La evaluación será continua con el fin de detectar las dificultades cuando surjan y adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los referentes de la evaluación continua serán además de los objetivos generales de la etapa, los del área de lengua extranjera, así como los criterios de evaluación establecidos, con carácter general para la ESO. Estos objetivos deberán ser adaptados al contexto del Centro y a las características del alumnado y secuenciados para cada ciclo en el proyecto curricular de etapa. Conforme indica el art. 14.2. del *Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que*

se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía:

Dicha evaluación se llevará a cabo por el profesorado, teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal, sin perjuicio de las pruebas que, en su caso, realice el alumnado. En todo caso, los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

El RD 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria establece los criterios de evaluación que exponemos para el cuarto curso de la primera lengua extranjera:

1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.

Con este criterio se evalúa la capacidad de alumnos y alumnas para comprender mensajes emitidos en situación de comunicación cara a cara y que giren en torno a necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos u opiniones. Asimismo se pretende medir con este criterio la capacidad para comprender charlas, noticias y presentaciones, emitidas por los medios de comunicación audiovisual de forma clara, breve y organizada.

2. Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

Con este criterio se valora la capacidad para desenvolverse en conversaciones con intenciones comunicativas diversas (entablar relaciones, exponer, narrar y argumentar, describir y dar instrucciones), utilizando las estrategias y los recursos que aseguren la comunicación con los interlocutores habituales en el aula o hablantes nativos.

Los intercambios comunicativos contendrán elementos de coordinación y subordinación básica que pueden presentar algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.

3. Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.

A través de este criterio se apreciará la capacidad para comprender los textos más

usuales y útiles de la comunicación escrita, o textos literarios y de divulgación que traten temas relacionados con la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, aplicando las estrategias adquiridas y progresando en otras nuevas como la realización de inferencias directas.

Con este criterio también se evalúa la capacidad para **leer de forma autónoma** textos de mayor extensión con el fin de consultar o buscar información sobre contenidos diversos, para aprender, o por placer o curiosidad, haciendo uso correcto de **diccionarios y de otras fuentes de información en soporte papel o digital**.

4. Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.

Se trata de apreciar la capacidad para comunicarse por escrito de forma ordenada, iniciándose en la producción de textos libres (avisos, correspondencia, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, noticias...), con una estructura adecuada lógica y prestando especial atención a la planificación del proceso de escritura.

En todos los escritos, en papel o en soporte digital, se evaluará la progresiva utilización de las convenciones básicas propias de cada género y la presentación clara, limpia y ordenada.

5. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.

Este criterio evalúa la capacidad para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.

6. Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje, como la aplicación autónoma de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes forma gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce; la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella; la participación en la evaluación del propio aprendizaje; o el uso de

mecanismos de auto-corrección.

7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso. Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales tanto orales como escritas. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados en el aula. También se tendrá en cuenta si el alumnado valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, su actitud hacia la lengua extranjera y sus intentos por utilizarla.

8. Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.

Este criterio pretende comprobar si conocen algunos rasgos significativos y característicos de la cultura general de los países donde se habla la lengua extranjera, si establecen semejanzas y diferencias entre algunos de sus rasgos perceptibles en relación con los propios y si valoran y respetan patrones culturales distintos a los propios.

En relación con el proceso de aprendizaje emplearemos los *métodos e instrumentos de evaluación* que siguen:

a. - *Para la evaluación inicial:* Actividades de conocimiento previo (cuestionarios, ejercicios, intercambios orales e interacciones que nos informen sobre las capacidades lingüísticas y extralingüísticas del alumnado, etc.).

b. - *Para la evaluación continua o formativa:*

_ La *observación sistemática* mediante una toma de notas en cada sesión nos arrojará luz sobre el trabajo diario de los estudiantes en el aula, así como sobre el desarrollo de actitudes, lo que no sería posible a través de otros procesos. Reflejaremos los factores siguientes: Interés, sensibilidad, justicia, colaboración, tolerancia, curiosidad, creatividad, dinamicidad, espíritu de trabajo, responsabilidad, espíritu crítico, independencia, autonomía, respeto, sabiduría, sensatez, imaginación, seguridad, etc.

Realizaremos un análisis de las actividades, algunas de las cuales se plantearán en forma de juego/concurso, porque contribuyen a desdramatizar el error. Otras

actividades servirán para fomentar una evaluación exterior por parte de los compañeros (diálogos, exposición de trabajos...), etc.

_ El *Portfolio*: Selección de los trabajos del alumno y apuntes de clase. En él deben incluirse la participación del alumno en la selección de los contenidos, los criterios de dicha selección y las pautas en las que se basa para juzgar sus propios méritos.

_ La *entrevista oral y escrita semiestructurada*: Para conocer mejor la actitud del alumno, su forma de trabajar, sus conocimientos previos, interés por la cultura francesa, nivel de lengua, etc.

_ Las *escaleras de mano o tablas* para reflejar de forma descriptiva diversos aspectos, rasgos del comportamiento o las características del estudiante cuando valoramos el aprendizaje. Las escaleras de mano indican la frecuencia (siempre, a menudo, a veces, muy poco), la autonomía (sin ayuda, con alguna asistencia, dependiente), la calidad (excelente, muy buena, buena, satisfactoria), cantidad (muchos de ellos, lo suficiente poco), la claridad (con exactitud, precisión, confundió, dudaba) y el éxito del aprendizaje (transferencia, aplicación, ejercicios, teoría). Las tablas, por su parte, evalúan cada uno de los apartados del aprendizaje con: SÍ/ALGO/NO.

_ *Autoevaluación general* sobre los contenidos, procedimientos y actitudes para la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

c. - *Para la evaluación final o sumativa*: Las pruebas de evaluación tendrán en cuenta el trabajo individual realizado en clase con los ejercicios propuestos (ver actividades), las intervenciones orales, la carta-vídeo realizada en grupo, así como las correcciones al vídeo enviada por el alumnado francés en respuesta al vídeo mencionado. Es decir, es el resultado de una evaluación continua sobre las producciones de los alumnos en cada unidad didáctica, e interviene en ella la *coevaluación* o apreciaciones de los compañeros y la autoevaluación.

En relación con la actividad del docente:

_ La *autoevaluación*: preguntas sobre el interés de la unidad, lo aprendido en la misma en cuanto a contenidos, procedimientos y actitudes, además de las posibles mejoras que se pueden efectuar.

_ *Diario del profesor*: Se consideran aspectos como el clima de convivencia creado, el interés hacia la actividad o las dificultades encontradas.

Criterios de corrección

Se resta 1 punto por falta grave y 0'5 puntos por falta leve. La puntuación es una excepción, pues se penaliza con -0'10 puntos. Se suman entre 1 y 2 puntos por los aciertos relativos a una buena o muy buena expresión, comprensión o equivalencia de acuerdo con su importancia. Las faltas relativas a ortografía, gramática, léxico, estilística y textualidad se consideran graves.

ANEXO 1.

No faltarán las recetas siguientes, sacadas de: <http://www.toledosefarad.org/GASTRONOMIA/recetas.php>

Recetas de Ana Benarroch, del libro: La cocina judía. Leyes, costumbres... y algunas recetas sefardíes, de Uriel Macías Kapón. Edita: Red de Juderías de España.

Adafina



Ingredientes

- 2 kg de carne de pecho (o bien uno de peche y uno de jarrete)
- Una mano de ternera
- ½ kg de garbanzos
- 24 patatas medianas, peladas y torneadas
- 10 huevos haminados (hervidos con 5 pieles de cebollas para que se oscurezcan)
- Una cebolla entera con piel
- 350 ml de aceite de oliva de 0,4º
- Macis (cáscara de nuez moscada)
- Sal, pimienta y agua fría

Elaboración

- Poner la víspera los garbanzos en remojo.
- Hervir los huevos junto con la piel de la cebolla para conseguir un color oscuro (huevos haminados).
- En una cacerola de acero inoxidable, poner en este orden: aceite, garbanzos remojados, carne atada con cuerda, la mano de ternera, los huevos duros con cáscara, las patatas peladas enteras y torneadas.
- Condimentar y cubrir con agua fría.

- Cocer, en cuanto salga la espuma retirarla.
- Agregar “el relleno”. Echar por encima un poco de caramelo oscuro, hecho con azúcar en una sartén adherente.
- Tapar y dejar cocinar toda la noche a fuego muy lento

Relleno

Mezclar ½ kg de carne picada con 100 gr de arroz poco hervido y 3 huevos batidos. Salpimentar, agregar nuez moscada. Este relleno se envuelve en una tela muy fina atando los bordes en forma de salchicha.

Orisa



Ingredientes para la carne guisada:

- 1 kg de jarrete
- 1 kg de carne jugosa sin hueso
- 2 huesos de rodilla
- 1 hueso de caña
- 1 cebolla grande
- 2 hojas de laurel
- 4 dientes de ajos laminados

Ingredientes para la orisa

- 1 paquete y medio de cebada perlada
- ½ litro de aceite de oliva de 0,4º
- 3 cebollas grandes fileteadas
- 4 piezas de batatas rojas (boniatos)
- 2 cabezas de ajos enteros
- 1 cabeza de ajos pelados
- 8 huevos duros
- Pimentón de ñoras
- Sal, pimienta negra molida, azúcar moreno

Elaboración

Preparación de la orisa

En una cacerola freír la cebolla hasta que adquiera un color bien dorado. Añadir los ajos sin pelar y los pelados, cuando todo esté bien refrito añadir los boniatos troceados, la carne guisada, la cebada y el pimentón de ñoras. Rehogar todo antes

de echar el agua. Por cada paquete de cebada es necesario echar 3 vasos de agua (se puede reemplazar un vaso de agua por uno de caldo de la carne guisada). Agregar 2 ó 3 cucharadas de azúcar moreno, sal, pimienta y los huevos hervidos. Dejar cocer durante 15 minutos al fuego y pasar luego al horno hasta que el grano esté blando. Mantener en placa de calor hasta el día siguiente.

Mero en salsa de ñoras

(Pescado cocho)



Ingredientes

- 12 trozos de mero con piel
- 2 dientes de ajo
- 1 ñora sin pepitas
- 1 pimiento verde grueso
- 1 pimiento rojo grueso
- 2 tomates sin piel
- Perejil picado
- Cilantro fresco picado
- Aceite de oliva de 0,4º
- Comino molido
- Habas baby congeladas
- Vainas de habas frescas
- 1 cebolla
- 2 cucharadas de pimiento de ñoras
- 1 limón “curado”

Bizcocho de nueces

Ingredientes

- 7 huevos
- 250 gr de nueces
- 50 gr de fécula de patata
- 175 gr de azúcar
- 1 cucharadita de canela molida
- Unas gotas de vainilla

Elaboración

- Batir las yemas con el azúcar.
- Agregar las nueces molidas y la fécula de patata.
- Batir las claras a punto de nieve con tres cucharadas de azúcar e incorporarlas suavemente a la mezcla.
- Engrasar un molde, echar la masa y hornear a 170°.

Albóndigas de pescado con salsa de limón y huevo



Ingredientes

- 1 ½ kg de merluza o pescadilla gorda
- 1 huevo
- 1 cucharada de pan rallado
- Perejil fresco
- Mejorana seca
- Sal
- Pimienta negra molida
- Para la salsa
- 1 dl de aceite de oliva de 0,4°
- 3 dientes de ajo laminados
- Hebras de azafrán en rama
- Un vaso de agua
- 1 cucharada colmada de harina
- Zumo de un limón
- 2 yemas de huevo
- Sal

Elaboración

Picar el pescado (bien triturado). Añadir el huevo batido, el pan rallado, el perejil y la mejorana. Mezclar bien la masa. Formar las albóndigas procurando que queden bien lisas. Reservarlas.

En una cacerola freír los ajos laminados, en el aceite y cuando estén dorados, retirar la cacerola del fuego. Echar la harina, el agua, el azafrán. Volver a poner la cacerola en el fuego. En cuanto empiece el agua a hervir echar las albóndigas. Cocinar unos minutos. Una vez que estén hechas, apartarlas del calor y en ese momento se agrega a la salsa la mezcla del limón y huevo.

Se baten las yemas y se agrega zumo de limón, con un poco de sal. Esta preparación se echa muy despacio sobre las albóndigas, para evitar que se “corte” la salsa. Hacer unos movimientos en redondo con la cacerola. Una vez que se echa la mezcla del limón y huevo NO se pueden volver a calentar las albóndigas.

Ensalada de berenjenas



Ingredientes

- 4 berenjenas
- 3 cebollas
- 1 kg de tomates maduros pelados y escurridos
- 1 dl de aceite de oliva de 0,4º
- 2 dientes de ajo
- Sal
- Pimienta negra molida
- 1 cucharadita de azúcar
- ½ cucharadita de comino molido

Elaboración

Cortar las cebollas en juliana finas y refreír las a fuego lento para que se ablanden. Añadir los tomates pelados y despepitados, los ajos picados, la sal y 1 cucharada de azúcar. Mientras tanto asar las berenjenas en el horno. Pelarlas y cortarlas en dados gruesos. Añadir las al sofrito. Rectificar de sal, agregar la pimienta y el comino. Mantener en el fuego hasta que se evapore todo el agua. Tiene que quedar en su aceite. Servir fría.

Sopa de verduras de ros hasaná (hodra o sopa de las siete verduras)

Ingredientes

- 1 kg de carne de carrillada
- 4 patatas
- ½ kg de zanahorias
- 1 kg de calabacines
- ½ kg de nabos
- ½ kg de puerros
- 1 kg de acelgas
- 2 ramas de apio
- 1 mazorca (maíz)

- Unas ramas de cilantro
- Unas hebras de azafrán
- 3 cucharadas de aceite de oliva de 0,4º
- 1 cebolla entera
- 1 kg de calabaza

Elaboración

En una olla poner a hervir agua con sal, las cucharadas de aceite y las hebras de azafrán e ir agregando las verduras siguientes en taquitos: patatas, zanahorias, nabos, apio, cilantro, luego la mazorca, los puerros y la cebolla entera.

Limpiar y quitar las hebras de las acelgas y mantenerlas enteras. Con **una** cuerquita atar el manojito y ponerle en la sopa tal cual. Quitar la piel de la calabaza y agregarla en trozos grandes a la sopa. Raspar la piel de los calabacines, y agregarlos a la sopa enteros.

El motivo de poner ciertas verduras enteras, es para evitar que se deshagan en la sopa, ya que hay que repartir estas verduras entre los comensales, la noche de Ros Hasaná, para recitar la bendición correspondiente.

Pastelitos de patata



Ingredientes

- 4 patatas con piel
- 1 yema de huevo
- 1 cucharada de aceite de oliva de 0,4º
- 1 cucharada de pan rallado
- Ralladura de limón
- Sal, pimienta y nuez moscada
- Para el relleno de la carne
- ½ kg de carne picada
- 1 cebolla
- 1 diente de ajo, sal, pimienta, mejorana, nuez moscada
- 2 huevos duros
- 1 dl de aceite de oliva de 0,4º

Elaboración

Refreír la cebolla picada y el ajo laminado en el aceite.

Añadir la carne picada. Condimentar con sal, pimienta, mejorana, nuez moscada. Agregar 1 vaso de agua.

Remover y dejar consumir. Una vez reducida la salsa, volver a picar la carne. Picar los huevos duros y añadirlos a la carne guisada.

Hervir las patatas con piel y sal.

Una vez cocidas se quita la piel en caliente. Pasar por el pasapurés. Condimentar con pimienta molida, nuez moscada, ralladura de limón, sal fina, cucharada de aceite y el pan rallado.

Formar unas bolas. Aplastarlas. Poner un poco de relleno dentro. Cerrar las bolas. Envolverlas con pan rallado muy fino y pasarlas por clara de huevo. Freír y servir caliente.

Fijuelas (hojuelas)

Receta de la Sra. Hadra



Ingredientes

- 2 huevos
- 2 cascarones de huevo con aceite de oliva de 0,4º
- 1 cascarón de agua
- Un cascarón con agua de azahar
- Zumo de medio limón
- Pizca de sal
- Levadura Royal (1/2 cucharadita)
- 400 gr de harina

Elaboración

Mezclar los huevos, el aceite, el agua de azahar y la sal.

Agregar la harina hasta formar una masa homogénea.

Estirar varias veces con el rodillo o con la minadora, añadiendo harina poco a poco hasta que la masa quede compacta. Hacer la última vuelta más fina. Cortar la masa en tiras estrechas de unos 4x30 cm.

Introducir la tira de masa entre las dos púas de un tenedor con una mano y con

la otra, sujetar el otro extremo de la tira.

La masa se va friendo y enrollando en el tenedor, tomando forma de flor. Una vez fritas, se pasan por el almíbar.

Almíbar

- 2 vasos de azúcar
- 1 vaso de agua
- 1 limón con cáscara (troceado en cuatro)
- 4 cucharadas de miel
- Poner todos los ingredientes en un cazo.
- Hervir hasta obtener el punto de hebra.

Lentuario de membrillo



Ingredientes

- 1 kg de membrillos
- 800 gr de azúcar
- 10 clavos comestibles
- 5 ramitas de canela
- Agua

Elaboración

Lavar y secar los membrillos. Pelarlos y cortar en gajos. Poner parte de las pieles en una gasa y hacer un atillo.

En una cacerola colocar los gajos de membrillo y el atillo. Cubrir con agua a ras de los gajos. Agregar el azúcar, los clavos y la canela en rama. Tapar y cocer a fuego moderado. Cuando estén tiernos, destapar y cocer a fuego muy lento hasta que se espese el almíbar y tome un color vino.

Otros

Dulce sefardí de nueces, naranjas y especias

Dulce premiado en Jaén en el I Concurso de Repostería de la Red de Juderías de España "Camino de Sefarad". Véase: <http://www.toledosefarad.org/GASTRONOMIA/reposteria.php>



Ingredientes:

Nueces, Higos secos, Zumo de naranja, Ralladura de naranja y limón, Azúcar, Sal, Miel, Glucosa, Cabellos de Ángel, Canela, Clavo, Nuez moscada, Pan.

Bibliografía

- Arnáiz Sánchez, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. In A. Sánchez Palomino et al. (Coord.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad (pp. 61-90). Consultado en 12 de mayo de 2010. Disponible en: http://www.salesianoscam.org/cerca/vi_encuentro_cerca_2003/documentos_bibliograficos/EI%20reto%20de%20educar%20en%20una%20sociedad%20multicultural.htm
- Cañadell, R. (1992). *Els reptes de l'ensenyament davant d'un món cada cop més divers i desigual*. Barcelona: Debats de l'Aula Provença.
- Ciudad Autónoma de Melilla (ed.) (1996). *La cocina hebrea*. Melilla: Viceconsejería de cooperación intercultural.
- Colectivo AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Catarata.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Traducción: Instituto Cervantes. Consultado en 9 de abril de 2010. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Dasen, P. (1997). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 263-284). Berna: Lang.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía* 344, 54-58.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Jaráiz Rivas, E. (2001). La cultura gastronómica judía en Extremadura. I Jornada Sefarditas en el Parador Nacional de Cáceres, *Revista Alcántara*, 53-54, mayo-

diciembre. Consultado en 7 da junio de 2010. Disponible en: http://ab.dip-caceres.org/alcantara/alcantara_online/53_54/53_54_011a.htm

Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

León del Barco, B., Gonzalo Delgado, M. & Vicente Castro, F. (2004). Factores interpersonales que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo. *Ciencia Psicológica*, 9, 79-92.

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

Rubio, L. y Rayón, E. (1999). *Repensar la educación desde la diversidad*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación educativa.

Sánchez, Cristian A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral no publicada dirigida por Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.

Vicén, M. J. et al. (1992). Propuesta para la elaboración de proyectos educativos de centros que contemplan la diversidad cultural (minorías, étnicas/culturales). In V.V.A.A. *Educación multicultural e intercultural* (pp. 295-312). Granada: Impredisur.

Wolf Cohen, E. (1998). *La nueva cocina judía*. Londres: Quintet Publishing Limited.

Legislación:

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la **Educación secundaria obligatoria** en Andalucía, BOJA, de 08/08/2007. Consultado en 19 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/updf/d2.pdf>

INSTRUCCIONES DE 17 DE DICIEMBRE DE 2007, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA, POR LA QUE SE COMPLEMENTA LA NORMATIVA SOBRE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. Consultado en 19 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc%2017-122007%20Evaluacion%20ESO.pdf>

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado en 19 de mayo de 2010. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación secundaria obligatoria en Andalucía. Consultado en 19 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/updf/d2.pdf>

Orden de 25 de julio de 2008 se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA, 167 de 22/08/2008. Consultado en 19 de mayo de 2010. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden_Atencion_Diversidad/1220256913468_orden_atencixn_diversidad.pdf

RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria. Consultado en 19 de mayo de 2010. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238

Correspondencia

Alicia Roffé Gómez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

aliciar@ugr.es

V. V. Actividades para el fomento de la socialización: actividad con papiroflexia y actividad de lectura cooperativa

Jean Todd Stephenson Wilson

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

Resumen

Las dos actividades que aquí se describen promueven la comunicación y fomentan la interacción en lengua inglesa, a la vez que realizan la socialización de todos los alumnos del aula.

La primera es una actividad que es adecuada para los niños de Primaria, y la segunda se realiza con alumnos de Secundaria. No se necesitan materiales caros ni complejos: sólo una hoja de papel por alumno y lápices de colores en el primer caso, y tres textos fotocopiables en el segundo.

En la primera actividad, cada alumno elabora una figura de papiroflexia, u *origami*, que es el arte japonés de plegar el papel. Trabajando por parejas, los alumnos van abriendo y cerrando su figura a la vez que van formulando y contestando a preguntas en inglés. Se puede adaptar esta actividad para usar vocabulario y expresiones de lenguas minoritarias del aula.

En la segunda actividad, la profesora divide la clase en tres grupos. A cada grupo le da un texto distinto en inglés (en este caso sobre un compositor), y los alumnos elaboran preguntas de comprensión sobre el mismo. Se pasa el texto con las preguntas a los alumnos del siguiente grupo, quienes contestan a las preguntas. El texto, junto con las preguntas y las respuestas, se pasa al tercer grupo que comprueba la corrección de las respuestas.

Se incluyen instrucciones detalladas y los tres textos fotocopiables.

Palabras clave

Comunicación, Interacción, Socialización, Lengua inglesa, Origami, Comprensión lectora

Abstract

The two activities described here promote communication and interaction in English, while enhancing socialization of all the students in the classroom.

The first activity is suitable for Primary children, and the second is more apt for Secondary students. No expensive or complicated materials are required: only a square of paper and coloured pencils for the first, and three photocopyable texts for the second. .

For the first activity, each pupil makes a figure of *origami*, the Japanese art of paper folding. In pairs, the children open and close their figures while asking and answering questions in English. This activity may be adapted to present and practise words and expressions from languages spoken by foreign children in the classroom.

For the second exercise, the teacher divides the class into three groups. She gives each group a different text in English (in this case about a composer). The students in each group write comprehension questions about their text, and they pass it, with their questions, to the next group. The students of this group answer the questions, and pass them to the third group, who check the correctness of the answers.

Full instructions and three photocopyable texts are provided.

Keywords

Communication, Interaction, Socialization, English language, *Origami*, Reading comprehension

1) Actividad de papiroflexia u origami

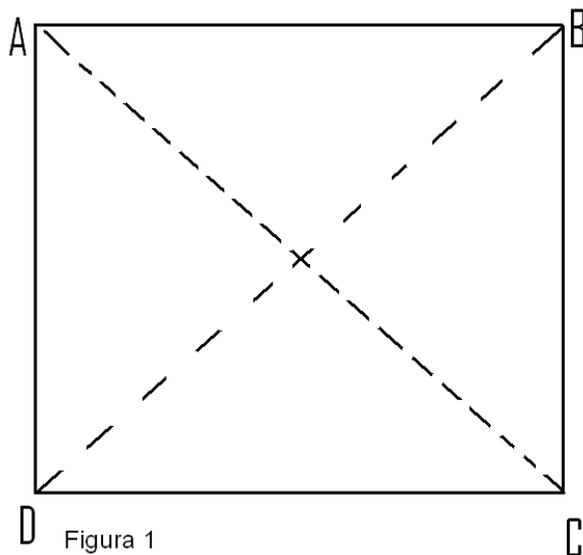
La papiroflexia, u *origami*, es el arte japonés de plegar el papel. En esta actividad de papiroflexia, parejas de alumnos elaboran su propia figura de origami. La manipulan y la van abriendo a la vez que formulan y contestan a preguntas para practicar los colores, los números y los cumplidos en inglés. Además, se practican los números, y el abecedario. Es adecuado para los alumnos de Primaria y se puede adaptar este juego para que los alumnos aprendan y usen vocabulario y expresiones en otras lenguas.

Cómo se elabora la figura de papiroflexia u origami

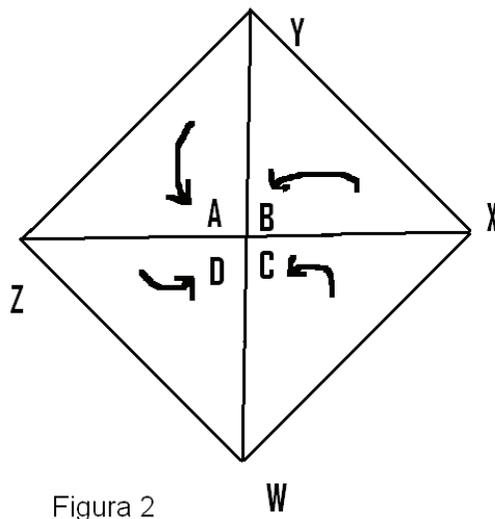
Elaboramos la figura de *origami*, de la siguiente manera.

- a) Tenemos un cuadrado de papel A-B-C-D.
- b) Lo primero que hacemos es doblar el cuadrado, juntando las puntas A y C.
- c) Abrimos el papel y repetimos el procedimiento con las puntas B y D.

d) Volvemos a abrir el papel y tenemos las diagonales marcadas. Véase la Figura 1.



e) Plegamos cada punta hacia el punto central del papel. Se verá que el papel ya tiene forma de 'sobre', con cuatro puntas, W, X, Y, Z. Véase la Figura 2.



f) Ahora damos la vuelta al 'sobre' y repetimos el procedimiento de doblar las puntas W, X, Y, y Z hacia el punto central. Véase la Figura 3.

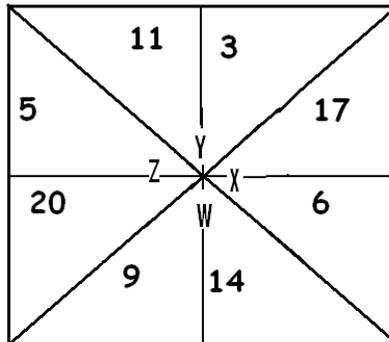


Figura 3

g) Le damos la vuelta otra vez. Veremos que las cuatro puntas A, B, C, y D forman una 'cruz'.

h) Doblamos muy bien el papel a lo largo de ambos ejes de la 'cruz', y veremos que hay 4 aperturas debajo de las puntas A, B, C, y D. Véase la Figura 4.

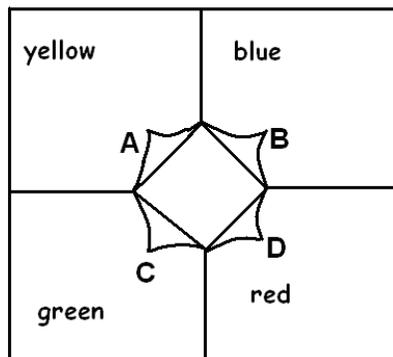


Figura 4

i) Doblamos muy bien el papel a lo largo de ambos ejes de la 'cruz', y veremos que hay 4 aperturas debajo de las puntas A, B, C, y D. Véase la Figura 4.

j) Introducimos los dos dedos índice y los dos pulgares en las aperturas formando

una figura de *origami* que se parece ya a cuatro 'montes'.

- k) Juntando los cuatro 'picos' de los montes, se verá una superficie plana, formada por los cuatro cuadrados de papel.
- l) Coloreamos cada cuadrado de un color diferente y escribimos encima el color (en letra) en inglés. Por ejemplo, si coloreamos en azul uno de los cuadrados, escribimos encima la palabra "blue". Véase la Figura 4.
- m) Al desplegar los 4 cuadrados coloreados, vemos 4 triángulos, cada uno dividido en 2 triángulos menores. En cada triángulo menor, escribimos un número, eligiendo de 1 a 20. Véanse unos ejemplos en la Figura 3.
- n) Desplegamos hacia fuera los 4 triángulos mayores, y debajo de cada uno escribimos un cumplido. Por ejemplo,

"You speak English very well."

"You're intelligent."

"You're a great friend."

"You're good at maths."

Cómo se juega

- a) Cada alumno elabora su propia figura de papiroflexia, tal como se ha indicado más arriba.
- b) Se divide la clase en parejas, alumno A y alumna B.
- c) El Alumno A le muestra a la alumna B los cuatro colores de su figura de *origami* y le pregunta qué color le gusta ("What colour do you like?").
- d) La alumna A dice qué color le gusta más (por ejemplo, "I like green.").
- e) El alumno A deletrea "green", abriendo y cerrando la figura de origami a la vez. "Green" tiene seis letras, así que el alumno A abrirá y cerrará la figura seis veces.
- f) El Alumno A le muestra a la alumna B los cuatro números que ahora están visibles y le pregunta qué número quiere ("What number do you want?").
- g) La alumna B elige un número, (por ejemplo, "I want nine").
- h) El alumno A cuenta hasta nueve, abriendo y cerrando la figura de origami nueve veces.
- i) Una vez que haya contado hasta nueve, despliega la figura de origami, y lee el cumplido que ya se verá, por ejemplo, "You're good at maths".
- j) Se repite el juego. Esta vez, la alumna B hace las preguntas y manipula la figura de origami, y el alumno A contesta.

Esta actividad contribuye a la socialización de los alumnos porque se realiza por parejas, despertando la curiosidad en las tres etapas del juego: no se sabe ni qué color ni qué número va a elegir la alumna B, ni qué cumplidos habrá escrito el alumno A dentro de su figura de origami.

Se puede adaptar el juego para aprender y practicar palabras y expresiones en la lengua materna de los alumnos extranjeros. Los colores, los números de 1 al 20, y los cumplidos que hemos sugerido más arriba se presentan en la siguiente tabla, en español, en rumano, y en inglés.

Tabla 1. Cuatro colores, los números 1-20, y cuatro cumplidos, en español, en rumano, y en inglés.

Español	Rumano	Inglés
Azul	albastru	Blue
Rojo	roșu	Red
Amarillo	galben	Yellow
Verde	verde	Green
1 uno	unu	One
2 dos	doi	Two
3 tres	trei	Three
4 cuatro	patru	Four
5 cinco	cinci	Five
6 seis	șase	Six
7 siete	șapte	Seven
8 ocho	opt	Eight
9 nueve	nouă	Nine
10 diez	zece	Ten
11 once	unsprezece	Eleven
12 doce	doisprezece	Twelve
13 trece	treisprezece	Thirteen
14 catorce	paisprezece	Fourteen
15 quince	cincisprezece	Fifteen
16 dieciséis	șaisprezece	Sixteen
17 diecisiete	șaptesprezece	Seventeen
18 dieciocho	optsprezece	Eighteen
19diecinueve	nuăsprezece	Nineteen
20 veinte	douăzeci	Twenty
Eres inteligente	Ești inteligent	You're intelligent
Hablas rumano /inglés/ español muy bien.	Vorbești română / engleză / spaniolă foarte bine.	You speak Rumanian/ English/ Spanish very well.
Se te dan bien las matemáticas.	Ești bun la matematică.	You're good at maths.
Eres un gran amigo.	Ești un prieten bun.	You're a great friend.

Deseo agradecer a Elisa Mochizuki y a Laura-Ionela Vladutu, estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, por su inestimable ayuda en muchos aspectos prácticos y lingüísticos de esta actividad.

2) Actividad de lectura cooperativa

Esta actividad de lectura en inglés es apropiada para estudiantes de secundaria. En grupos, leen textos, formulan preguntas, y dan respuestas sobre los mismos. Todos los alumnos trabajan juntos, repartiendo tareas, corrigiéndose, y ayudándose mutuamente. En la actividad que sigue, los textos versan sobre la vida de compositores famosos: (a) Johann Sebastian Bach, (b) Wolfgang Amadeus Mozart, y (c) Ludwig van Beethoven.

Cómo se realiza la actividad

- a) Se divide la clase en tres grupos.
- b) El profesor le da un texto a cada grupo (véanse más abajo ejemplos de textos).
- c) Los alumnos de cada grupo leen el texto y formulan 10 preguntas de comprensión sobre el mismo. Escriben las preguntas en una hoja, dejando debajo de cada pregunta un espacio para la respuesta (Deben apuntar las respuestas y guardarlas).
- d) Se pasa el texto junto con la hoja de las 10 preguntas al siguiente grupo. Este grupo lee el texto que recibe y los alumnos contestan a las preguntas, y entre todos, escriben las respuestas en la hoja.
- e) Se pasa el texto junto con la hoja de preguntas con sus respuestas al siguiente grupo. Los alumnos de este grupo leen el texto, las preguntas y las respuestas. Corrigen tanto la corrección de la gramática de las preguntas y de las respuestas como del contenido de estas últimas.
- f) Finalmente, se pasa el texto y la hoja de preguntas/respuestas al grupo original. Este grupo confirma la corrección o no de las respuestas.

Ejemplos de textos

En ellos se ha usado otra fuente (Palatino Linotype), y para los ejemplos de las respuestas (Comic Sans MS) para diferenciarlos del texto principal y para que se vea que son actividades que se pueden usar en clase.

a) Johann Sebastian Bach

Johann Sebastian Bach was born on 21st March, 1685, in Eisenach, Germany. His father and uncles taught him to play the violin, the harpsichord, and the organ. In 1700 he won a choral scholarship to study in Lüneberg. Three years later Bach became a violinist in the Court Orchestra of the Duke of Weimar. In 1707 he became an organist in Mühlhausen, and married his second cousin, Maria Barbara Bach. Seven children were born during this marriage, and 13 were born during his second marriage to Anna Magdalena. In 1717, he was appointed Kappellmeister (music director) at the court of Prince Leopold of Anhalt-Cöthen. Bach composed the “Brandenburg” Concertos here. In 1723, he became Kantor (chorus master) of Saint Thomas’s Church and of the Thomasschule (school) in Leipzig. In 1729, his “Saint Matthew Passion” was performed. In 1747, Bach’s eyesight was failing. Two years later he completed his “Mass in B minor” and “The Art of Fugue”. He died in 1750.

As a musician, Bach was famous in his lifetime for his talent at the keyboard and for his musical improvisation. As a composer, he created more than 1,000 works, ranging from solo violin pieces to works for full chorus, soloists, organ, and orchestra.

Ejemplos de preguntas y respuestas

- 1) When was Bach born? On 21st March, 1685
- 2) Where was he born?In Eisenach, Germany.....
- 3) What instruments did Bach’s father and uncles teach him to play?
The violin, the harpsichord, and the organ
- 4)
- 5)

b) Wolfgang Amadeus Mozart

Wolfgang Amadeus Mozart was born on 27th January, 1756, in Salzburg, Austria. His father was a composer and a court musician. Mozart began composing at the age of four, and when he was eight, he composed his first symphony. He spent many of his childhood and teenage years travelling around Europe as a virtuoso pianist prodigy. He was influenced by the musical styles that he heard in Vienna, Prague, Mannheim, Paris, and London. Mozart was appointed *Konzertmeister* (music director) at Salzburg in 1772. The following year, he composed “Exsultate” and “Jubilate”. In 1778, he travelled to Paris and wrote the “Paris Symphony” and the “Concerto for Flute and Harp”. In 1782, he married Constanze Weber, a singer. In 1786, the opera “The Marriage of Figaro” was performed, and Mozart composed Concertos No. 23 to No. 25, and the “Prague Symphony”. In 1788, he faced great financial problems, and he composed his three greatest symphonies (numbers 39, 40, and 41) in six weeks. In 1791, Mozart wrote “The Magic Flute” and died before completing his “Requiem”.

Ejemplos de preguntas y respuestas

- 1) When was Mozart born? On 27th January, 1756.....
- 2) What was Mozart’s father’s profession?A composer and court musician
- 3) How old was he when he began composing?Four
- 4)
- 5)

c) Ludwig van Beethoven

Ludwig van Beethoven was baptized on 16th December, 1770, in Bonn, Germany. In 1781, he took lessons in violin and in organ, and in 1783 he composed “Three Sonatas”. He studied with Mozart, and with Joseph Hayden. He performed his Piano Concerto No. 1 in Vienna in 1795, and published his “Pathétique” piano sonata in 1799. In 1804, Beethoven completed Symphony No. 3, the “Eroica”, and in 1806 he wrote the “Violin Concerto in D”. In 1808 Symphonies No. 5 and No. 6, and Piano Concerto No. 4 were all performed for the first time together in a four-hour concert. Beethoven died in 1827. Ten thousand people attended his funeral.

He suffered from hearing problems from a very early age, and in spite of his deafness, his musical compositions were increasingly adventurous. In Symphony No. 9, the *Choral Symphony*, for the first time in the history of the symphony a choir and four solo singers were used to perform “Ode to Joy”.

Ejemplos de preguntas y respuestas

- 1) When was Beethoven baptized? On 16th December, 1770.....
- 2) What instruments did he study in 1781?The violin and the organ.....
- 3) What did he compose in 1783? “Three Sonatas”
- 4) ...

Correspondencia

Jean Todd Stephenson Wilson

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

jstephen@ugr.es

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA



ugr

Universidad
de Granada