

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Diseño y desarrollo de una propuesta educativa intercultural para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en una escuela multicultural desde la investigación en la acción

Design and development of an intercultural educational proposal that provides inclusion of immigrant students and their families in a multicultural school from action research

Autor

Tomás Digón Rodríguez

Directora

Begoña Vigo Arrazola

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020

Resumen

Con el cambio de milenio, la inmigración en España aumentó de forma considerable. Este hecho ha provocado la coexistencia de una gran variedad de culturas en una misma sociedad y, por consiguiente, los centros educativos han tenido que adaptarse a una serie de cambios metodológicos, curriculares y sociales, dirigidos a una nueva concepción formativa, la Educación Intercultural. Este trabajo tiene como objetivo el diseño de una propuesta educativa que favorezca la inclusión educativa del alumnado inmigrante y sus familias en una escuela multicultural. Su puesta en práctica se ha llevado a cabo, desde un proyecto de investigación en la acción, en una escuela rural de la provincia de Zaragoza que tiene actualmente un 45,6% de alumnado inmigrante. El diseño de la propuesta que surge destaca como las prácticas educativas interculturales favorecen la inclusión del alumnado inmigrante en escuelas multiculturales, siempre y cuando, se compensen las desigualdades, se utilicen metodologías de trabajo cooperativo y se fomente la participación activa de las familias en la escuela. Además, tiene como broche final la creación de un libro de cuentos con contenidos curriculares y valores, escrito e ilustrado por el alumnado del centro y traducido en 12 idiomas diferentes por las familias del alumnado inmigrante.

Palabras clave: *Inclusión educativa, diversidad cultural, educación intercultural, multiculturalidad, trabajo cooperativo, investigación-acción.*

Abstract

Immigration to Spain has increased significantly since the beginning of the millennium. This has led to the coexistence of a variety of cultures in our society. As a result, schools have had to adapt to a series of changes in methodology, curriculum, and society, guided by a new educational field: Intercultural Education.

The goal of this project is to design an educational setting that provides an inclusive education for immigrant students and their families, in a multicultural school. This goal has been accomplished at a rural school in the province of Zaragoza whose population is 45.6% immigrant students. The aim of this proposal is to emphasise intercultural educational practises that support the inclusion of immigrant students in multicultural schools as long as inequalities are addressed. The proposal will use group work methodologies which develops the active participation of families with the school. The grand finale of their collaboration is the creation of a book of stories that includes both content and values, written and illustrated by the students and translated into 12 different languages by the immigrant students' families.

Keywords: *Educational inclusion, cultural diversity, intercultural education, multiculturalism, cooperative work, research-action.*

ÍNDICE

1. Presentación	6
2. Justificación	8
<input type="checkbox"/> Razones sociales	8
<input type="checkbox"/> Razones legislativas	9
<input type="checkbox"/> Razones personales	11
3. Marco conceptual.....	12
3.1. Cultura	12
3.2. Multiculturalidad e interculturalidad.....	14
3.3. Inclusión educativa	17
3.4. Trabajo cooperativo.....	18
4. Diversidad cultural y escuela.....	19
4.1. De la segregación a la inclusión,.....	20
4.2. Actitudes frecuentes del profesorado ante la diversidad cultural.....	24
<input type="checkbox"/> Actitud etnocentrista	24
<input type="checkbox"/> Actitud relativista.....	25
<input type="checkbox"/> Actitud intercultural	26
5. Macroperspectiva de estudios relacionados con educación intercultural.....	26
5.1. Trabajo cooperativo y estrategias metodológicas para el aula.....	29
5.2. Compensación educativa para las desigualdades lingüísticas	31
5.3. Colaboración de las familias inmigrantes en la escuela.....	32
6. Microperspectiva de la investigación-acción	35
6.1. La inclusión del alumnado inmigrante en el marco legislativo	35
6.2. Análisis del escenario de la investigación-acción	37
6.3. Recogida de información	43

<input type="checkbox"/> Actuación del centro participante frente al alumnado inmigrante.....	43
<input type="checkbox"/> Actitudes docentes del centro participante ante la diversidad cultural	48
6.4. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario.....	50
7. <i>Propuesta educativa intercultural basada en el método de investigación-acción de Carr y Kemmis</i>	58
7.1. Planificación de la praxis.....	58
<input type="checkbox"/> Etapas educativas en las que se ha desarrollado la investigación-acción ...	59
<input type="checkbox"/> Objetivos y Competencias de la acción educativa.....	60
<input type="checkbox"/> Metodología de la propuesta educativa intercultural	62
7.2. Acción educativa intercultural	63
<input type="checkbox"/> Unidades didácticas.....	64
<input type="checkbox"/> Desarrollo de la práctica intercultural.....	70
7.3. Observación de los resultados y reflexión	73
<input type="checkbox"/> Trabajo Cooperativo	73
<input type="checkbox"/> Compensación de las desigualdades lingüísticas.....	75
<input type="checkbox"/> Colaboración de las familias	78
8. Conclusiones, implicaciones y repercusiones	80
9. Referencias bibliográficas	82
10. Anexos	85
Anexo I. Entrevista.....	85
Anexo II. Cuestionario para los docentes	89
Anexo III. Libro de cuentos.....	90
Anexo IV. Muestra de cuento.....	91
Anexo V. Muestras de ilustraciones.....	96
Anexo VI. Muestra de traducción de uno de los cuentos	106
Anexo VII. Fragmentos traducidos de todos los cuentos	112

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<i>Tabla 1</i>	33
<i>Tabla 2</i>	39
<i>Tabla 3</i>	40
<i>Tabla 4</i>	41
<i>Tabla 5</i>	76
<i>Figura 1</i>	19
<i>Figura 2</i>	20
<i>Figura 3</i>	40
<i>Figura 4</i>	41
<i>Figura 5</i>	42
<i>Figura 6</i>	50
<i>Figura 7</i>	78

1. Presentación

El presente documento TFG está basado en un método de investigación-acción sobre la inclusión educativa del alumnado inmigrante y sus familias en escuelas interculturales.

Su finalidad es contribuir a la práctica didáctica con una propuesta educativa que satisfaga las necesidades, las dificultades y la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en la escuela con diversidad cultural, sin perder de vista la relación teoría-práctica. Para ello, es necesario marcarse como propósito general, la indagación sobre diferentes propuestas enfocadas a la inclusión educativa del alumnado inmigrante y sus familias.

Además, su puesta en práctica conlleva la consideración de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer cuáles son las actuaciones didácticas que se llevan a cabo la escuela para la inclusión educativa del alumnado inmigrante y sus familias.
- Identificar cuáles son las prácticas y experiencias previas que tienen los docentes sobre la educación intercultural.
- Diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta didáctica que mejore la inclusión y participación de las familias y el alumnado inmigrante en escuelas multiculturales.

Los objetivos se desarrollarán de forma amplia y secuenciada en los diferentes apartados del trabajo y se guiarán por un método de investigación-acción basado en el papel indagador del docente a través de los conocimientos previos y la práctica educativa.

La estructura del trabajo comenzará con una visión macroperspectiva sobre cuestiones teóricas relacionadas con: las definiciones conceptuales fundamentales de la investigación, la evolución de la relación entre diversidad cultural y escuela y los estudios teóricos previos a la praxis en relación a la educación intercultural.

A continuación, en una segunda parte, se mostrará la dimensión microperspectiva del contexto del centro educativo donde se va a realizar la parte práctica del trabajo. Además, se recopilará información sobre su protocolo de actuación con el alumnado inmigrante y las actitudes docentes ante la diversidad cultural y lingüística del alumnado.

Una vez exploradas estas actuaciones, se iniciará un proceso de investigación en la acción a través de una propuesta educativa intercultural de carácter empírico, destinada al análisis de la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en una escuela multicultural. Esta intervención se expondrá de forma secuenciada según el método de investigación-acción de Carr y Kemmis (1986), es decir, comenzará con una planificación de la práctica para, posteriormente, llevar a cabo una acción educativa basada en la escritura creativa, el trabajo cooperativo y la participación activa de las familias inmigrantes en las actividades de la escuela. Seguidamente, se analizarán los resultados obtenidos en la praxis y se extraerán unas conclusiones críticas, fundamentadas en la reflexión sobre la práctica, las cuales permitirán comprobar si se han logrado alcanzar los objetivos iniciales.

Por último, cabe destacar que el método de investigación-acción permite a los docentes obtener conclusiones para mejorar futuras situaciones de enseñanza-aprendizaje, en este caso, orientadas a la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en centros multiculturales.

2. Justificación

Actualmente existe un gran interés hacia el estudio de prácticas educativas que estén orientadas a la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en los centros educativos. Los orígenes de esta causa son variados. A continuación, se exponen razones sociales, legislativas, institucionales y personales que justifican la importancia de la aplicación de propuestas educativas que favorezcan la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en escuelas con diversidad cultural.

- *Razones sociales*

El principal motivo social se debe al gran aumento de la inmigración que se ha producido en los países desarrollados en los últimos años y a la diversidad cultural provocada por el auge del movimiento migratorio. (Elosegui, 2009; Jordán, 1994).

De acuerdo con Freire (1970), la convivencia entre diferentes culturas provoca que las minorías étnicas caigan en la supremacía de otras culturas mayoritarias. Este hecho lo denomina como “la cultura del silencio”, donde los dominadores imponen sus costumbres y culturas a los dominados. Además, considera que a través de la alfabetización, el conocimiento y la “concienciación”, la sociedad puede despertar de la dominación y luchar por sus derechos, asumiendo su poder de transformación para cambiar el mundo.

▪ *Razones legislativas*

La relación entre diversidad cultural y educación aparece en diferentes normativas internacionales, europeas, nacionales y autonómicas, las cuales señalan instrucciones de actuación, normas de inclusión y derechos de igualdad.

En el marco internacional destacan dos normativas. Por un lado, la promulgada por las Naciones Unidas con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y, por otro, la dictada por la UNESCO con la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), la cual dedica el primer artículo al rechazo a la exclusión escolar por motivos raciales o culturales y al fomento de la equidad educativa del alumnado.

Dentro del marco legal de la Unión Europea cabe destacar la propuesta de recomendación de la Comisión Europea de la UE relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018), donde se exponen recomendaciones sobre inclusión educativa y diversidad cultural a sus países miembros.

En España la línea de actuación con el alumnado inmigrante está dirigida por tres leyes principales: La Constitución¹ (1978) como la ley fundamental del estado, la LOE² en su título II sobre equidad en la educación (artículos 71 al 83) y la LOMCE³ que modifica y

¹ Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, 4 de mayo de 2006, Madrid, pp. 17158 a 17207.

³ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, nº295, 10 de diciembre de 2013, Madrid, pp. 97858-97921.

amplía algunos artículos de la LOE. En relación al tema que nos ocupa, cabe destacar la modificación del artículo 1.1 de la LOE, concerniente a la libertad de enseñanza en el que se destaca la libertad de los padres o tutores a elegir libremente el tipo de educación y centro para sus hijos.

Por último, dentro del marco legal aragonés y en relación a la inclusión del alumnado inmigrante es importante destacar la aprobación por parte del Departamento de Educación, Cultura y deporte del vigente Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia de las comunidades educativas en la Comunidad Autónoma de Aragón. El objetivo de este decreto es: “regular la respuesta educativa para garantizar la educación inclusiva y la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón” (BOA, 2017).

▪ *Razones institucionales*

Primeramente, se debe considerar que la convivencia entre diversas culturas ha provocado en el ámbito académico situaciones de desigualdad entre el alumnado, no solo por cuestiones costumbristas, sino también por cuestiones lingüísticas, las cuales han sido uno de los problemas más importantes a los que el sistema educativo ha tenido que hacer frente. (Blanco, 2001)

En la misma línea, Lovelace (1995) afirmó que gran parte del alumnado procedente de familias inmigrantes sufría fracaso escolar. Este hecho no tiene nada que ver con la capacidad intelectual del alumnado, sino con una clara situación de desigualdad. El ejemplo más claro es el desconocimiento del idioma. El alumnado inmigrante tiene una dificultad añadida al tener que adquirir los nuevos aprendizajes en una lengua distinta. Por ello, es

importante que la escuela como institución realice una serie de modificaciones que garanticen una educación intercultural para todo su alumnado.

Actualmente, para responder a la heterogeneidad del alumnado, la institución escolar se guía por el principio de inclusión educativa con el fin de garantizar unas condiciones de calidad y equidad para el alumnado inmigrante y sus familias. (Booth y Ainscow, 2004; Mendoza, Hernández y Calzadilla, 2015; Navarro y Amor, 2012)

- *Razones personales*

Tras trabajar varios años como jefe de estudios y docente en una escuela multicultural y observar, no solo las ventajas que la diversidad cultural provoca en la sociedad, sino también las necesidades, problemas y dificultades que en ella se plantean, nace mi interés en el estudio de propuestas educativas que fomenten la inclusión, la participación y la equidad del alumnado inmigrante y sus familias, en la vida escolar y que den como resultado, una verdadera educación de calidad y equidad entre todos sus miembros.

Por otra parte, mi labor como docente en un centro con diversidad cultural me permite llevar a la práctica diferentes teorías educativas inclusivas. Posteriormente, se realizará un análisis crítico sobre dichos estudios para observar sus ventajas, inconvenientes y lagunas, logrando un punto de vista reflexivo y crítico del que puedan surgir otros postulados más precisos. La metodología empleada está basada en la propuesta de investigación-acción de Carr y Kemmis (1986) en el que los docentes aplican de forma práctica sus conocimientos previos para sacar conclusiones que logren transformar la educación y, por ende, al conjunto de la sociedad.

3. Marco conceptual

La realización de una visión macroperspectiva sobre la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en los centros educativos con diversidad cultural, requiere un análisis teórico sobre los conceptos fundamentales de la investigación.

Por otra parte, el diseño de una propuesta educativa intercultural exige definir previamente los conceptos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad, inclusión educativa y trabajo cooperativo.

3.1. Cultura

Existen muchas definiciones de este concepto, pero en relación al contexto antropológico, destaca uno de los más populares, el redactado por Tylor en 1871: “La cultura [...] en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que es miembro de la sociedad”. (Tylor citado por Harris, 1983, p. 4)

Por otra parte, Lovelace (1995), define la cultura como un conjunto de ideas y valores compartidos por una sociedad determinada.

Otra de las definiciones clásicas es la divulgada por Plog y Bates (1980), citada por Aguilera, Gómez, Morollón y De Vicente (2009), al considerar la cultura como un conjunto de creencias, valores, hábitos, conductas e instrumentos compartidos por los miembros de una sociedad y que son aprendidos de generación en generación.

Como señalan los autores Aguilera et al. (2009), esta definición de cultura tiene una perspectiva antropológica, diferente a la comúnmente utilizada por la sociedad para referirse

a la formación académica y estudios de una persona. Por ejemplo, cuando la sociedad atribuye de falta de cultura a una persona que no tiene formación académica o educativa básica. Además, señalan como características principales, las siguientes:

- Cultura como aprendizaje: A través de la relación con los demás vamos adquiriendo diferentes elementos culturales. Aprendemos códigos lingüísticos, costumbres, hábitos, normas... La sociedad a la vez que copia estos elementos, los traspasa a los demás. En el ámbito educativo de las escuelas multiculturales esta característica es muy positiva, puesto que la diversidad cultural que se da en el centro educativo permite que el alumnado pueda enriquecerse entre ellos. Sin embargo, esta característica también puede provocar que el alumnado reciba un biculturalismo o la desadaptación a su cultura de origen.
- Cultura como realidad: La forma de entender el mundo e interpretar la realidad depende, en gran medida de la propia cultura de la persona, en relación a sus aprendizajes, experiencias previas, doctrinas y maneras de pensar que condicionan claramente su forma de ver el mundo.
- Cultura a través de símbolos: Esta característica hace referencia fundamentalmente al código lingüístico propio de una sociedad. Una de las formas relevantes de adquirir cultura es a través del lenguaje, por tanto, cuando un alumno inmigrante llega nuevo a un centro educativo de otro país, este tendrá como objetivo principal la dotación de recursos materiales, personales y curriculares que faciliten el aprendizaje del idioma.
- Cultura como un todo: Los distintos elementos que forman la cultura de un lugar la hacen diferencial y reconocible como un todo. En numerosas ocasiones se

juzgan costumbres procedentes de otros lugares sin analizar su contexto. Esto se conoce como etnocentrismo.

- Cultura compartida pero diferencial: No toda la sociedad de una misma cultura la vive de la misma manera. Hay aspectos diferenciales, personales o contextuales que hacen que cada persona manifieste su cultura de manera diferente. En los centros educativos multiculturales se pueden observar como familias inmigrantes procedentes de una misma cultura muestran comportamientos distintos, por ejemplo, en la capacidad de adaptación a otras culturas.
- Cultura y adaptación: Las culturas están en constante cambio, lo que provoca la necesidad de adaptarse a esas variaciones y poder evolucionar. Estos cambios se producen, sobre todo, debido al incremento de los movimientos migratorios de las sociedades del mundo, que derivan en una mezcla de culturas entendida como diversidad cultural.

3.2. Multiculturalidad e interculturalidad

En el ámbito educativo, la convivencia entre diferentes culturas ha provocado que aparezcan distintos conceptos como multiculturalidad e interculturalidad, los cuales deben ser definidos y diferenciados. (Bartolomé et al., 1997; García y Goyenechea, 2009; Salas et al., 2012)

García y Goenechea (2009) consideran que estos dos términos se han utilizado de forma sinónima, equívoca e imprecisa en el ámbito educativo y consideran fundamental la distinción de ambos conceptos. La multiculturalidad hace referencia a la negación de una

única homogeneidad cultural y la aceptación de la heterogeneidad de la sociedad. Algunos autores consideran que este término puede ser negativo, pues la aceptación de la diversidad puede ser entendida, meramente, como una convivencia segregada de diferentes culturas, con la consecuente formación de guetos; sin embargo, otros autores como Lamo de Espinosa (1995), citado por García y Goenechea (2009), consideran el término de una forma más beneficiosa al afirmar que debe basarse en el respeto de las culturas individuales pero no de forma separada, sino armónica, unida y mestiza. Esta perspectiva de multiculturalidad se acerca al concepto de interculturalidad debido a que tiene en cuenta la interacción, la reciprocidad y la coexistencia pacífica en la diversidad cultural.

Bartolomé et al. (1997) también señalan la ambigüedad de estos dos terminos en cuanto a su uso. Sus investigaciones muestran como distintos autores europeos consideran la educación multicultural a modo de existencia pasiva de varias culturas en un mismo lugar; sin embargo, la educación intercultural abarca la interacción de todas ellas de forma enriquecedora.

En este sentido, Froufe (1999), citado en Salas et al. (2012), define el concepto de interculturalidad como: “el reconocimiento explícito de entidades, sociedades, grupos y etnias distintas unas de otras y la promoción y defensa de todos sus derechos.” (p. 3)

Teniendo en cuenta estas definiciones y siguiendo la recomendación de estos autores será más adecuado hablar de educación intercultural que multicultural, ya que el primero tiene en cuenta todo el proceso interactivo entre las diferentes culturas y no solo su aceptación. En todo caso se puede hablar de sociedades o escuelas multiculturales, referidas a los lugares en los que hay diversidad cultural.

Sin embargo, la diversidad es una realidad que debe ser atendida desde la igualdad y la escuela es el lugar idóneo para el cambio. De hecho, de acuerdo con Banks (1986), citado

en Jordán (1995), los inmigrantes ven en la escuela, la institución que puede sacar a sus hijos de la marginación social a través de las relaciones interpersonales. Por este motivo, es importante evolucionar al concepto de educación intercultural.

Según Aguilera et al. (2009), la educación intercultural surge a partir de los problemas y peleas que se producen entre las distintas culturas que conviven en un mismo lugar y busca la coexistencia pacífica de la diversidad, la interrelación cultural y el beneficio mutuo y la equidad. Para ello, la educación intercultural persigue los siguientes objetivos:

- Superar los estereotipos y tópicos raciales que dan una idea equivocada, distorsionada y generalizada de las distintas culturas.
- Tener un pensamiento positivo a cerca de los beneficios que aporta la mezcla de culturas en una sociedad.
- Fomentar una igualdad de oportunidades real entre todos los seres humanos.
- Proponer actitudes positivas de diversidad entre los ciudadanos que acaben con la marginación de los grupos minoritarios.

De esta forma, se tienen en cuenta no solo la aceptación de la pluralidad cultural como un hecho aislado, sino también la necesidad de convivir unidos y en igualdad. En este sentido, la educación intercultural es entendida por Aguilera et al. (2009), como una idea que nace de la problemática que se da en las sociedades con diversidad cultural y que busca el fomento de la interacción de todas las personas con independencia de sus culturas, evitando la exclusión social e impulsando actitudes de respeto, valores interculturales y equidad de oportunidades. Siguiendo la definición, una de las estructuras más importantes para el cambio es la escuela, la cual debe fomentar la inclusión del alumnado inmigrante en la vida del centro.

3.3. Inclusión educativa

En los últimos años, diversos autores e investigadores han propuesto la sustitución del término integración por el de inclusión. En este sentido, la UNESCO (2008), define la inclusión educativa como “Un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.” (p. 7). Además, tiene como objetivo fundamental una educación de calidad para la totalidad del alumnado, fomentando su presencia y aprendizaje y poniendo especial atención al alumnado más vulnerable y en riesgo de marginación social.

Mendoza, Hernández y Calzadilla (2015) añaden que la inclusión para que sea efectiva debe girar en torno a tres ejes fundamentales:

- Acceso: Otorgando libertad a las familias para poder elegir el centro educativo donde quieren que estudien sus hijos.
- Aprendizaje: La calidad y la equidad del sistema educativo debe contemplar la diversidad del alumnado y compensar las dificultades o desventajas de todo su alumnado.
- Participación: El centro educativo debe fomentar un clima de respeto entre las diferencias que favorezca la participación de alumnado y familias en igualdad de condiciones.

En este sentido y de forma más abreviada, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del gobierno de Aragón, que regula la respuesta de la educación inclusiva, define el concepto inclusión en su artículo 10 como: “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.”

Teniendo en cuenta que la diversidad del alumnado puede deberse a causas no solo físicas o psíquicas, sino también sociales, económicas, educativas, emocionales o culturales, se puede entender la estrecha relación que existe entre la multiculturalidad e inclusión. Como ya señalaba Valero (2002), al principio del nuevo milenio, el sistema educativo español ha tenido que adaptarse al incipiente aumento de la inmigración y a la consecuente pluralidad cultural presente en las escuelas. Por este motivo, es necesario conocer la actuación de la institución escolar ante la diversidad del alumnado.

3.4. Trabajo cooperativo

El concepto de trabajo cooperativo se ha estudiado desde varias perspectivas. De esta manera, Pliego (2011) analizó distintas definiciones de trabajo cooperativo. En su estudio aparecen autores como Melero y Fernández, Kagan o Johnson & Johnson; sin embargo, destacó como la más completa la realizada por Pujolàs (2009) al entender el aprendizaje cooperativo como la utilización pedagógica de pequeños grupos de estudiantes, habitualmente heterogéneos, para la realización de actividades que garanticen la actuación equitativa y la interacción social entre todos los miembros del grupo.

En cuanto a las características de esta metodología, García López (1996), citado en Pliego (2011), indagó sobre las diferencias entre el trabajo tradicional en grupo y el aprendizaje cooperativo y sacó las siguientes conclusiones. (Véase **figura 1**)

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL
Interdependencia positiva: interés por el rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo líder.
Responsabilidad individual de la tarea asumida.	Responsabilidad sólo grupal.
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo	Elección libre de ayudar a los compañeros.
Meta: aprendizaje del máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales.
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo.	Papel del profesor: evaluación del producto.
El trabajo se realiza en el aula.	El trabajo se realiza fuera del aula.

Figura 1. Comparación de las características del aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal. Fuente: Pliego (2011)

4. Diversidad cultural y escuela

La diversidad debe ser entendida como una expresión de la naturaleza de la persona y no como un defecto a rectificar (Aguilera et al., 2009). Actualmente, en los centros educativos convive una variedad cultural provocada por el aumento de movimientos migratorios entre los diferentes países del mundo. Para que esta heterogeneidad sea enriquecedora para toda la sociedad, los centros educativos deben adoptar un punto de vista flexible y abierto a cambios, modificaciones y transformaciones.

La escuela como institución igualmente debe tener un sistema educativo que se sustente sobre los principios de equidad y calidad, por tanto, deben dar respuesta a las necesidades de toda la sociedad, con independencia de su raza o cultura. En este sentido, no solo se deben considerar las asignaturas instrumentales como herramienta de cambio, sino también la educación en valores.

La relación entre diversidad cultural y escuela ha ido evolucionando de forma positiva, pasando de la mera segregación hasta la verdadera inclusión (Banks, 1994; Bartolomé, 1994; Cabrera, et al.,1997; García y Goenechea, 2009; Lovelace,1995).

4.1. De la segregación a la inclusión,

Entre los autores que han indagado sobre la relación entre diversidad y escuela cabe destacar a García y Goenechea (2009), los cuales han sintetizado, la evolución histórica del sistema educativo en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural de la sociedad. (Véase la figura 2)

	Hasta 1960/1970	1960/1970 a 1990	A partir de 1990
Modelo	Segregación	Integración	Inclusión
Supuestos básicos	Homogeneidad del alumnado.	Alguien no encaja bien. Por tanto hay que “integrarle” adaptando el currículo, incormorando recursos, etc.	Hay que modificar el sistema para hacer frente a la educación del todo el alumnado.

Figura 2. Evolución del tratamiento del sistema educativo a la diversidad cultural. Fuente: García y Goenechea (2009).

Aunque se observa una evolución en la introducción del alumnado inmigrante en la escuela y el sistema educativo, no se considera su equidad educativa. La actuación metodológica del docente está enfocada a que la presencia de alumnado inmigrante en el aula no trastoque el ritmo habitual de aprendizaje del resto del alumnado. En este sentido, Lovelace (1995) afirmó que gran parte del alumnado procedente de familias inmigrantes sufría fracaso escolar. Por ello, es importante que la escuela como institución realice una serie de modificaciones que garanticen una educación intercultural para todo su alumnado. Banks (1994) propone las siguientes actuaciones:

- Eliminación de prejuicios y estereotipos culturales por parte de los docentes.
(currículum oculto)
- Cambios en los currículos oficiales, teniendo un nuevo enfoque integrador que defienda una igualdad de oportunidades real entre todo el alumnado.
- Metodologías que respondan a las necesidades del alumnado inmigrante.
- Tolerancia ante la diversidad lingüística.
- Recursos materiales y recursos humanos como equipos de orientación, docentes de apoyo, y otros especialistas que compensen las dificultades y desventajas del alumnado extranjero.
- Búsqueda de medidas que propicien la participación de las familias inmigrantes en la vida del centro escolar.

En sintonía con estas instrucciones, García y Goenechea (2009) añadieron unos principios fundamentales que las escuelas deben cumplir para asegurar una auténtica educación inclusiva. Estos principios son los siguientes:

1. Afirmación y apreciación de la variedad de culturas, fomentando la convivencia armónica de estas e impidiendo la formación de guetos culturales, étnicos o religiosos.
2. Protección de la equidad, partiendo del análisis de las desigualdades que pueda tener el alumnado fuera de la escuela.
3. Fomento de la educación en valores tanto en el centro educativo como en la sociedad.
4. Anulación de comportamientos racistas, vejatorios y humillantes, así como, eliminar los estereotipos sexistas, raciales y culturales.
5. Uso de la resolución de conflictos en el aula.
6. Fomento del desarrollo intercultural del alumnado.
7. Reconocimiento del derecho a la educación individualizada.
8. Valoración de la variedad cultural y lingüística como una oportunidad de enriquecimiento en el aula.
9. Uso del aprendizaje cooperativo.
10. Pensamiento crítico sobre la normativa vigente con especial atención a aquellos aspectos que puedan ser etnocentristas.
11. Búsqueda de cambio a nivel social.
12. Fomento de la participación de las familias inmigrantes en la vida escolar.
13. Interacción entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.
14. Formación de los docentes sobre Educación Intercultural.
15. Apoyo especial al alumnado inmigrante que no conoce la lengua del país de destino.

Todas estas instrucciones y principios, son el resultado de las investigaciones de diversos autores sobre la relación entre escuela y diversidad cultural. Sin embargo, para llegar a la realidad intercultural actual ha sido necesaria una normativa que regulara y unificara el funcionamiento de todos los centros educativos. La carencia de unión de criterios anterior provocó que los centros educativos adoptaran diferentes modelos multiculturales que van desde simples orientaciones etnocentristas de aceptación, hasta llegar a complejos enfoques interculturales. Esta variedad de modelos que habitualmente se han usado en los centros educativos para afrontar la multiculturalidad son recogidos de forma progresiva y resumida por Bartolomé (1994) y citados en Cabrera, et al. (1997):

- Asimilacionista: El centro educativo escolariza al alumnado inmigrante sin considerar sus características personales y culturales.
- Segregacionista: La diversidad cultural queda excluida del sistema educativo y el alumnado extranjero se agrupa en otras escuelas diseñadas para ellos, quedando marginados de la sociedad.
- Currículum multicultural: El currículo se modifica e incorpora aspectos multiculturales en algunos de sus programas educativos.
- Educación intercultural: Este modelo fomenta la interacción entre todo el alumnado con independencia de su origen cultural.
- Holístico de Banks: Este modelo no solo tiene en cuenta la interacción de todo el alumnado, sino también el rechazo a las actitudes racistas y segregacionistas de toda la comunidad escolar.
- Proyecto educativo global: Busca la equidad de oportunidades de todo el alumnado y aprovecha la diversidad cultural para el enriquecimiento de toda la sociedad.

Además de adoptar un modelo educativo que unifique criterios sobre el enfoque que la escuela debe adoptar hacia la diversidad, hay otro elemento fundamental que se debe considerar para lograr el éxito escolar con el alumnado inmigrante. Este elemento es el currículum oculto, relacionado con los estereotipos, prejuicios o actitudes del profesorado ante la pluralidad cultural (Lovelace, 1995).

4.2. Actitudes frecuentes del profesorado ante la diversidad cultural

De acuerdo con Aguilera et al. (2009), la diversidad provoca actitudes diferentes en los demás, las más comunes que se dan entre el profesorado van de una actitud etnocentrista a una actitud intercultural, pasando por una actitud relativista.

- *Actitud etnocentrista*

Esta actitud se basa en juzgar al resto de culturas desde la comparación con la propia cultura, la cual está considerada como la mejor o la más idónea para toda la sociedad. Esta forma de entender la diversidad cultural es bastante negativa, ya que se basa en juzgar comportamientos y costumbres diferentes sin tener en cuenta los valores que los originan, dando por sentado, que lo propio siempre es lo mejor.

Actualmente, esta actitud está desapareciendo de forma explícita en nuestra sociedad, en gran parte gracias a la educación en valores; sin embargo, sigue existiendo de forma tácita. Un ejemplo claro de etnocentrismo implícito sería la tendencia forzosa que siguen diferentes países al occidentalizarse.

▪ *Actitud relativista*

Esta actitud consiste en respetar la existencia de otras culturas, sin mostrar supremacía por ninguna de ellas. La tolerancia es la base de esta perspectiva; sin embargo, no tiene en cuenta la relación, la convivencia y la mezcla de culturas, por lo que, podría considerarse racista. Un ejemplo de esta actitud sería la aceptación y el respeto a la diversidad cultural mientras cada persona permanezca en su país de origen. Esta forma de pensar provoca en sociedades multiculturales consecuencias como:

- La formación de guetos: Se produce cuando las personas de diferentes culturas que conviven en un mismo lugar solo se relacionan con los que comparten la misma cultura. En muchas ocasiones, los inmigrantes se relacionan y conviven especialmente con personas procedentes del mismo país.
- Romanticismo: En algunas ocasiones, las personas que conviven o trabajan con personas inmigrantes, las cuales proceden de otras culturas, pueden llegar a pasar del etnocentrismo a la admiración desmesurada por otra cultura. Este caso provoca en las personas una distorsión de la realidad que puede hacer se crea que esa forma de vivir es la más adecuada para la humanidad y que la raza a la que pertenece a esa cultura es la mejor, perdiendo la objetividad hacia la realidad cultural.
- Conservacionismo: Esta forma de pensar se sostiene sobre la base de la identidad de culturas. Este pensamiento defiende que para que las culturas no pierdan su esencia es mejor no mezclarlas.

Como hemos visto anteriormente, una de las características de toda cultura es su desarrollo activo, flexible y evolutivo. La convivencia con otras culturas no solo favorecen esa evolución sino que también la enriquecen.

▪ *Actitud intercultural*

Esta forma de entender la diversidad es la más positiva, adecuada y justa, ya que, además de respetar la heterogeneidad cultural busca la convivencia armonizada de todos en igualdad de condiciones y de forma relacional. Este tipo de actitud se caracteriza por:

- Entender al resto de culturas desde sus valores y su contexto.
- Defender las relaciones interculturales desde un punto de vista integrador.
- Defiender la igualdad.
- Desarrollar un pensamiento crítico hacia su propia cultura y la de los demás de forma objetiva y sensata, sin caer en adulaciones ni en fanatismo.

En las escuelas multiculturales, la actitud intercultural debe ser la adoptada por toda la Comunidad Educativa, de forma que exista una verdadera educación de calidad y equidad para todo su alumnado.

5. Macroperspectiva de estudios relacionados con educación intercultural

La investigación-acción debe abarcar diferentes niveles de estudio, que van desde la visión macroperspectiva hasta la microperspectiva. El primer nivel hace referencia a los estudios generales realizados sobre cuestiones educativas y el segundo, a los casos

particulares. En este apartado se exponen estudios generales sobre educación intercultural para, posteriormente, aplicarlos en un contexto concreto (Carr y Kemmis, 1986).

De esta forma, comenzaremos destacando que Lovelace (1995) afirmó que las primeras indagaciones sobre la necesidad de una educación intercultural aparecieron como consecuencia de la gran cantidad de movimientos migratorios surgidos en el mundo y, especialmente, en Estados Unidos desde 1820 hasta nuestros días. Precisamente, en ese país surgieron las primeras investigaciones referidas al ámbito educativo. Una de las más significativas, como nos cuenta Jordán (1994) fue el estudio elaborado por Grant y Sleeter en 1989 sobre la creación de nuevas metodologías y estrategias educativas llevadas a cabo en las escuelas con diversidad cultural. En aquel momento, no se consideraba la perspectiva intercultural, por lo que, solo se hablaba de educación multicultural. Los resultados de la investigación fueron los siguientes:

- La mayoría de los docentes mostraron entusiasmo con esta nueva forma de entender la educación; sin embargo, pocos lo llevaron a la práctica.
- Entendían la educación multicultural como un medio para lograr la aceptación social y no como una respuesta educativa a la diversidad desde el punto de vista curricular. Por lo tanto, no existía una igualdad de oportunidades real.
- La metodología multicultural consistía en dedicar una pequeña parte del curso al estudio de otras culturas, el resto del curso se continuaba con el curriculum habitual y ordinario.
- Por último, la educación multicultural fue entendida desde un punto de vista democrático e idílico en cuanto a convivencia; pero, a nivel curricular, los objetivos seguían estando orientados a un tipo de alumnado local y homogéneo.

La conclusión del estudio reveló que la educación multicultural necesitaba superar una serie de dificultades del tipo: falta de comunicación con otros docentes que trabajaban bien con alumnado inmigrante, la ausencia de concreción curricular en cuanto a la heterogeneidad del alumnado, la carencia de recursos materiales y formativos en el campo de la diversidad cultural y la negativa de algunos profesores al cambio educativo tradicional.

Para solucionar estos problemas, Aguilera et al. (2009) afirman que cualquier propuesta educativa intercultural debe cumplir los siguientes requisitos:

- Fomentar la comunicación y participación entre todas las personas que conviven juntas en un mismo lugar.
- Respetar la diversidad cultural y rechazar los estereotipos y actitudes racistas.
- Aprovechar la pluralidad cultural para el enriquecimiento de toda la sociedad.
- Compensar las desigualdades y dificultades de las personas inmigrantes.
- Utilizar la educación intercultural como medio para resolver conflictos entre grupos heterogéneos.

Continuando con esta línea, cuando se revisan propuestas de éxito en entornos desaventajados como, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje analizadas por Flecha y Puigvert (2002) o las escuelas aceleradas investigadas por Bernal y Gil (1999) y Bonal (1992), se observa que para poder llevar a la práctica una actuación educativa eficaz se deben combinar los siguientes factores: el trabajo cooperativo, la compensación educativa para las desigualdades y la colaboración de las familias inmigrantes y otros miembros en la vida del centro educativo.

5.1. Trabajo cooperativo y estrategias metodológicas para el aula

Uno de los aspectos que más preocupa a los docentes es la consideración relativa a los efectos negativos que trabajo cooperativo puede provocar en el alumnado con mejores resultados académicos. Sin embargo, estudios realizados sobre esta afirmación han demostrado que son falsos y que el alumnado con alto nivel académico, además de continuar aprendiendo conocimientos, adquiere competencias sociales que no podría desarrollar con otras metodologías individuales (Lovelace, 1995).

La calificación, suele ser otro de los problemas a la hora de trabajar de forma cooperativa. Este autor propone no evaluar solo el trabajo grupal, sino también calificar la implicación individual de cada miembro del grupo en el trabajo realizado.

En cuanto a la forma de organizar el aprendizaje cooperativo, existen diversas maneras que Kagan (1993), citado en Lovelace (1995), resume en las siguientes:

- Dividir la clase en grupos reducidos, en los que los diferentes miembros tendrán sus responsabilidades individuales y grupales.
- Las actividades planteadas estarán orientadas al desarrollo de las capacidades de todos los miembros del grupo.
- Se evaluará la progresión realizada por el grupo en relación a la tarea.

Díaz (2004) afirma que el aprendizaje cooperativo crea unas relaciones positivas de dependencia entre los miembros del grupo, debido a que la única forma de lograr los objetivos grupales es a través del trabajo individual de cada alumno. Además, las encuestas realizadas por Díaz y Andrés (1999) a distintos profesores obtuvieron como respuesta las ventajas de este método, no solo en la adquisición de los contenidos curriculares, sino también en la educación en valores, puesto que favorece la cohesión, el respeto y la

integración de todo el grupo-clase, siendo una metodología fundamental en escuelas con diversidad cultural y lingüística.

Por último, cabe destacar la propuesta de educación intercultural y trabajo cooperativo diseñada por Márquez y García (2006) conocida como el proyecto CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts) y su versión en castellano AMIGHA (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula) que se enmarca dentro del programa educativo europeo COMENIUS.

Esta metodología busca que el alumnado se involucre en el aprendizaje a través de la interacción con los compañeros. El docente organiza esa interacción formando grupos heterogéneos y rotatorios, en el que sus miembros adquirirán diferentes responsabilidades para lograr aprendizajes y trabajos grupales.

Para crear una igualdad real en el aula es necesario romper jerarquías y estatus de poder entre el alumnado. La consideración de igualdad entre alumnado está relacionado con el efecto *Pígmalión*, en el que las expectativas que el docente tiene sobre cada alumno influyen en su rendimiento académico.

Márquez y García (2006) destacan como conclusiones del estudio, los beneficios que manifestaron algunos docentes que habían aplicado esta metodología. Estos docentes afirmaron que el proyecto fomentaba la interacción del alumnado, el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias sociales. Además, ayudaba a la resolución de conflictos en el aula, propiciaba un clima de respeto en el aula, enseñaba a trabajar en equipo y provocaba que el alumno adquiriera protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2. Compensación educativa para las desigualdades lingüísticas

La desigualdad lingüística es uno de los principales factores a tener en cuenta en los centros educativos (Lovelace, 1995). Además, a medida que el alumno inmigrante adquiere la nueva lengua va perdiendo la materna, lo que puede provocar dificultades de comunicación entre padres e hijos. Por ello, propone una política lingüística diferente que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- La diversidad lingüística de las familias inmigrantes.
- El impulso de la diversidad lingüística en los programas educativos.
- Participación de las familias inmigrantes en el mantenimiento del idioma de origen.
- Formación docente sobre nuevas metodologías multiculturales.

En este apartado cabe destacar la investigación realizada por Núñez y Cervera (2018) sobre una propuesta de compensación educativa con alumnado inmigrante en la que se utilizó la animación a la lectura para la mejora de la comunicación escrita y el aprendizaje del español. Esta actuación propuso un cambio metodológico en el aprendizaje de los idiomas y se estructuró en varias partes. En primer lugar, 9 estudiantes inmigrantes de un centro educativo realizaron unas actividades de escritura creativa que fueron puntuadas del 1 al 5 en las variables de: coherencia, cohesión, corrección, adecuación, presentación y estilo. En segundo lugar, se realizaron varios talleres de lectura y escritura a lo largo del curso. Finalmente, se volvieron a repetir las pruebas iniciales de escritura para poder contrastar los resultados obtenidos y, de esa forma, poder observar la progresión obtenida en las diferentes variables de estudio. La conclusión de este estudio mostró como el alumnado mejoraba ligeramente la comunicación escrita gracias a los talleres de lectura. Sobre todo, mejoró en la

cohesión de los textos escritos donde se evaluaban: el léxico, los signos de puntuación y el uso de conectores. Aunque esta metodología resultó interesante para el aprendizaje del idioma del alumnado inmigrante, existen otras propuestas basadas en el trabajo cooperativo que permiten mejorar otros aspectos como, por ejemplo, la socialización y la educación en valores.

5.3. Colaboración de las familias inmigrantes en la escuela

Según el estudio de Salas et al. (2012) sobre las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural, mostraron que un 72% de los docentes entrevistados no buscaban fórmulas para traducir las diligencias e informaciones que el centro educativo enviaba a las familias extranjeras. La consecuencia fue que solo el 17% de las familias inmigrantes participaron de forma activa en la vida de la escuela.

Según Cummins (1989), citado por Lovelace (1995), la relación entre familia inmigrante y escuela puede darse de dos maneras:

- Desde la colaboración.
- Desde la exclusión.

Desde la perspectiva de la *colaboración*, las familias se sienten parte activa de la comunidad escolar y participan en la vida escolar de sus hijos, asistiendo a las reuniones y colaborando en las actividades del centro educativo. Para lograr esta actitud es fundamental tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística del alumnado inmigrante e incluirlo dentro de los programas educativos. De esa forma, las familias inmigrantes se sentirán aceptadas por la escuela y, por consiguiente, los hijos se beneficiarán de las consecuencias positivas que este hecho producirá en sus vidas. Por otra parte, desde la perspectiva de la *exclusión*, se anula

toda participación de las familias en la vida del centro, provocando su desvinculación, desconsideración y marginación.

En este sentido, es importante destacar las investigaciones realizadas por Garreta (2008) en las que la participación de las familias inmigrantes en la vida de la escuela suponían el mayor obstáculo a superar por muchos centros multiculturales. Por eso, se deben promover actuaciones positivas en torno a las familias y a los docentes. En su investigación preguntó a las familias qué se podría hacer para mejorar la relación entre familia y colegio y los resultados mostraron que el 32% de las familias no sabía o no respondía, mientras que el 30% solicitaban la realización de tareas conjuntas entre familias y colegio. En la siguiente tabla se muestran los resultados en porcentajes de esta investigación. (Véase **tabla 1**)

Es bueno	1,5
Difícil mejorarla	1
Educar para participación social	7,6
Escuela de padres	6,7
Sensibilizar sobre la importancia participación padres	18,9
Concienciar/motivar a los padres	13,6
Actividades conjuntas padres/hijos	12
Más información de las AMPAS	5,2
Más información padres sobre AMPAS	7,2
Información funcionamiento centro	16,2
Más actividades padres-profesionales	29,3
Favorecer horarios	4,5
Actividades dirigidas a familias de origen inmigrante	2,9
Otros	5,2
No sabe/no responde	32,7

Tabla 1. Tabla de actuaciones para mejorar la relación entre familia y escuela. *Fuente:* Garreta (2008)

El fomento de actuaciones dirigidas a la participación de toda la comunidad escolar en las actividades escolares es el tercer principio fundamental del proyecto de escuelas aceleradas investigado por Bernal y Gil (1999) y Bonal (1992) desarrollado con éxito en algunas escuelas con entornos desfavorecidos. En la misma línea, se dirige el programa de comunidades de aprendizaje, donde Flecha y Puigvert (2002) destacan la importancia de la participación de las familias en la vida escolar para formar una comunidad de aprendizaje que permita obtener los mejores resultados posibles en los ámbitos: curriculares, sociales y emocionales.

Esta afirmación también la comparte Lovelace (1995) al recoger las características comunes que se dieron en el estudio de casos de éxito escolar de alumnado inmigrante que realizó Nieto (1992). Curiosamente en todos los casos se dieron dos características. Por un lado, la participación de las familias en la vida escolar del centro y, por otro, el mantenimiento de su lengua materna y su cultura de procedencia.

Según las investigaciones de Sánchez, Macías y Martínez (2014) estos son, precisamente, los aspectos más olvidados en muchas escuelas multiculturales. En su investigación sobre la participación de las familias inmigrantes en distintos centros multiculturales, observaron como la mayoría de las familias extranjeras estaban satisfechas con el nivel curricular impartido en España; sin embargo, declararon como aspecto negativo que los programas educativos no tenían en cuenta la diversidad cultural y lingüística del alumnado inmigrante.

Por otra parte, Payet y Dashayes, citados por Walton y Parker (2019), realizaron análisis en contextos escolares multiculturales donde los docentes promovían públicamente la conservación de la lengua materna, siempre y cuando, fuera en su entorno familiar, pues veían que el multilingüismo podía ser perjudicial para el aprendizaje del lenguaje mayoritario

y, por ende, para la adquisición de los contenidos curriculares. De esta forma, el estudio reveló que el fomento del uso de la lengua materna dentro de la escuela es un tema discutible para algunos docentes.

6. Microperspectiva de la investigación-acción

Una vez realizada una visión general sobre la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en el ámbito educativo, se debe pasar a una dimensión más específica, denominada por Carr y Kemmis (1986) como microperspectiva. Esta se basa en la realización de una investigación-acción llevada a cabo en un contexto concreto.

La realización de una propuesta educativa que satisfaga las necesidades, las dificultades y la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias de una escuela concreta exige el análisis del lugar donde se va a realizar la acción.

En este punto se exponen apartados relacionados con la consideración legislativa hacia la inclusión del alumnado inmigrante, el análisis del contexto del centro educativo donde se va a realizar la investigación sobre la práctica y las actitudes del profesorado del centro de referencia hacia la diversidad cultural.

6.1. La inclusión del alumnado inmigrante en el marco legislativo

La LOE 2/2006 de 3 de mayo de Educación en su título II hace referencia a la equidad en la educación desde el artículo 71 al 83, en los cuales modifica el término ACNEES (alumnado con necesidades educativas especiales) que acuñó la LOCE (2002), por el de

ACNEAE (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo). Además, considera como discente que requiere una atención específica, al alumnado de integración tardía al sistema educativo español que por proceder de otros países o por motivos personales o de historia escolar se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.

Con la aprobación de la Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa (2013) se modificaron y ampliaron algunos artículos de la LOE. En relación al tema que nos ocupa, cabe destacar la modificación del artículo 1.1 de la LOE, concerniente a la libertad de enseñanza por parte de los padres o tutores para elegir libremente el tipo de educación y centro para sus hijos.

Respecto a la normativa aragonesa es importante destacar la aprobación por parte del Departamento de Educación, Cultura y deporte del vigente Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia de las comunidades educativas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Este decreto se desarrolla en sus tres órdenes:

1. Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

En la cual, se marca la metodología a seguir para lograr un ambiente positivo de convivencia de todo el alumnado. (BOA 2018)

2. Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la red integrada de orientación educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA, 2018)

3. Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

En esta orden caben destacar los siguientes artículos:

- Artículo 9. El plan de formación irá orientado a la inclusión educativa.
- Artículo 16.4. Las metodologías de enseñanza y aprendizaje deberán tener en cuenta la diversidad familiar y las diferentes culturas del alumnado. A su vez, los docentes se formarán en educación intercultural.
- Artículo 21. Las administraciones educativas promoverán “programas educativos fomenten el arraigo con la cultura de origen, el desarrollo de la competencia intercultural, la diversidad y pluralidad familiar, así como los que promuevan el aprendizaje del español.” (BOA 2018)

6.2. Análisis del escenario de la investigación-acción

La investigación de este TFG se desarrolla fundamentalmente a través de la práctica educativa. De acuerdo con el Proyecto Educativo de Centro (2020) el escenario en el que se va a realizar la propuesta de intervención educativa intercultural es un Centro de Educación Infantil y Primaria de una zona rural que pertenece a la Provincia de Zaragoza, concretamente a la Comarca Campo de Cariñena. Su cercanía con la capital evita el éxodo rural y la despoblación, puesto que las familias pueden disfrutar de las ventajas de vivir en un pueblo y, además, disfrutar de todos los servicios de la ciudad que se encuentra a menos de media hora de coche. Según los datos del padrón, cuenta con 1725 habitantes censados a principios del 2020, de los cuales un 39,9 % son inmigrantes, siendo una de las localidades de Aragón con más inmigrantes.

Uno de los motivos que han provocado la numerosa presencia de familias inmigrantes han sido los principales sectores productores de la localidad que se dedican especialmente a

la agricultura y en menor medida a los servicios y fábricas. El trabajo agrícola también provoca que haya familias de temporeros, por lo que, el número de estudiantes varía en función de la época del año que sea en relación con la recolecta de cosechas, especialmente: cereales, viñedos y frutales.

Las actividades culturales que se realizan están promovidas principalmente por asociaciones y servicios locales y comarcales (AMPAS, tercera edad, servicio comarcal de deportes, etc.). Además, cuenta con un apoyo del servicio social de base, sobre todo en el caso del alumnado inmigrante, y el programa de ludotecas que lleva a cabo el servicio de proximidad comarcal.

En relación al centro, los datos que aparecen en la PGA (2019-2020) muestran que el centro cuenta con catorce profesores, uno de Pedagogía Terapéutica, un profesor de audición y lenguaje compartido con una localidad contigua, un maestro especialista en música con tutoría, dos maestros de educación física con tutoría y tres maestras de inglés, dos con tutoría y una que ejerce las funciones de apoyo e inglés de infantil, y una profesora de religión. Además, el aula de 3º de infantil, cuenta con una auxiliar de educación especial.

Además, el Equipo de Orientación Pedagógica de la zona atiende los casos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, junto con Atención Temprana de Cariñena.

En relación al horario del centro, tiene jornada continua, con un horario lectivo de nueve a dos, y un horario de jornada laboral de nueve a tres. El proyecto de tiempos escolares cuenta con un programa de refuerzos educativos destinados a aquellos estudiantes que presentan dificultad en aprendizajes instrumentales. Destinándose un día a la semana con una sesión de una hora y media a cada etapa.

Respecto al alumnado del centro cabe destacar que, según los datos del GIR, el alumnado inmigrante ocupa 45,6% del total de los niños matriculados en el centro. Además, es frecuente que el número de discentes pueda cambiar en función de la época del año, debido a la presencia de familias temporeras que viven en la localidad durante la temporada de recogida de cosechas. La situación del alumnado del centro se puede observar de manera gráfica en las siguientes tablas:

	3a.	4a.	5a.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	total
INMIGRANTES	8	4	6	6	8	9	12	5	4	62
ESPAÑOLES	7	10	3	5	11	11	10	15	2	74
TOTAL ALUMNADO	15	14	9	11	19	20	22	20	6	136
PORCENTAJE INMIGRACIÓN	53,3%	28,6%	66,7%	54,5%	42,1%	45,0%	54,5%	25,0%	66,7%	45,6%

Tabla 2. Porcentaje del alumnado extranjero y español del centro de referencia. Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se puede comprobar el reparto desigual del alumnado inmigrante en los distintos cursos de infantil y primaria. Además, se puede observar que en cinco de los nueve cursos del colegio hay mayor presencia de alumnado inmigrante que español. Por consiguiente, estamos ante un colegio multicultural que necesitará una metodología educativa e innovadora que se ajuste a las necesidades particulares de su alumnado.

Los datos de esta tabla en relación al número total de alumnado que hay en cada clase se puede ver de forma más sencilla en la siguiente figura: (véase **figura 3**)

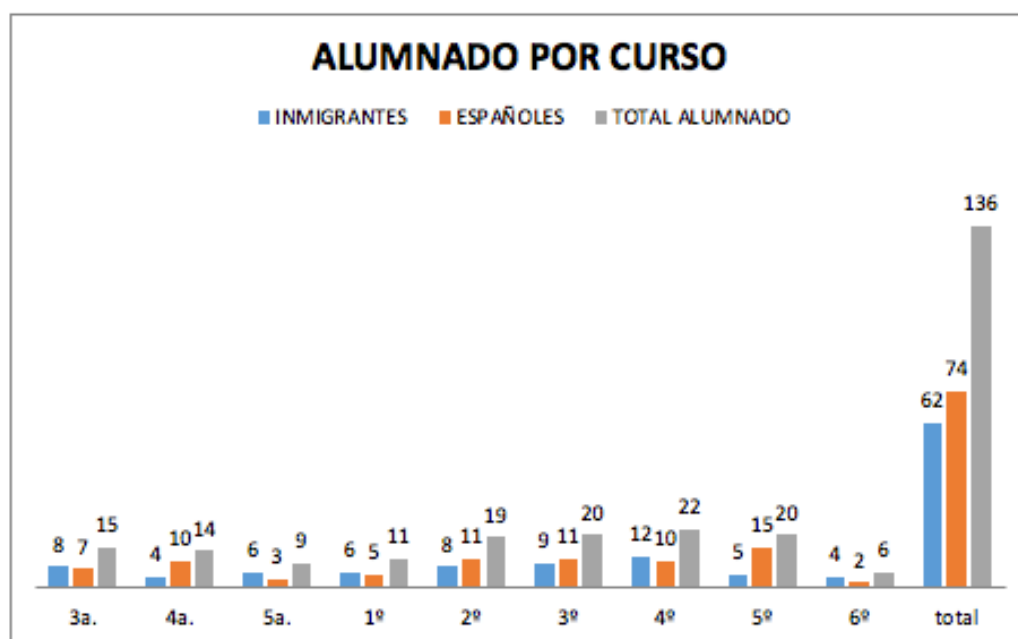


Figura 3. Gráfica de barras del alumnado extranjero y español del centro de referencia por cursos Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, también se debe tener en cuenta las distintas nacionalidades del alumnado del centro para poder responder a las necesidades que exige la diversidad cultural de la Comunidad Educativa. (Véase la **tabla 3** y **figura 4**)

	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	total
Ghana	1									1
Senegal	1									1
Italia	1									1
Marruecos					1					1
Portugal					1		1			2
Rumanía	5	4	6	6	6	9	11	4	4	55
Ucrania										0
España	7	10	3	5	11	11	10	15	2	74
INMIGRANTES	8	4	6	6	8	9	12	5	4	62

Tabla 3. Porcentaje del alumnado extranjero y español del centro de referencia. Fuente: Elaboración propia.

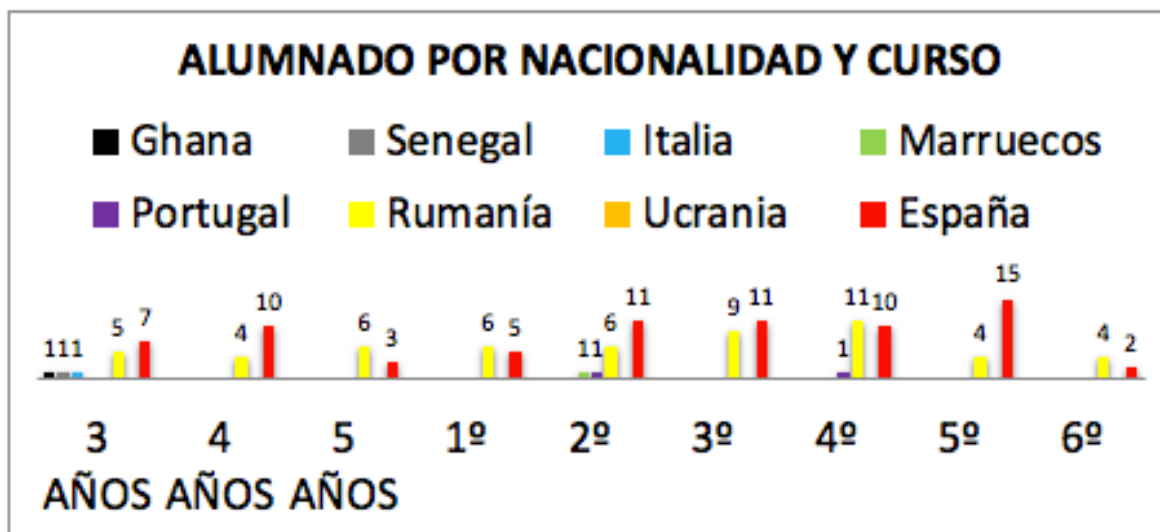


Figura 4. Gráfica de barras del alumnado extranjero y español del centro de referencia por cursos Fuente: Elaboración propia.

En el caso del centro de referencia, podemos observar como conviven ocho nacionalidades distintas con ocho culturas diferentes. Cabe destacar que el 88,7% del alumnado inmigrante procede de Rumanía. Por lo que, la cultura rumana supone el 40,7% del alumnado total del centro. Se debe tener en cuenta, que en el colegio confluyen nueve lenguas maternas como se puede observar en la **tabla 4** y en la **figura 5**.

	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	total
Inglés	1									1
Italiano	1					1				2
Árabe					2	1		1		4
Francés	1				1	1		1		4
Portugués					1		1			2
Rumano	5	4	6	6	6	9	11	4	4	55
Ucraniano								1		1
Castellano	7	10	3	5	11	11	10	15	2	74
Lengua de signos								1		1

Tabla 4. Número de idiomas maternos del alumnado extranjero y español del centro de referencia por cursos. Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Gráfica comparativa con los idiomas maternos del alumnado extranjero y español del centro de referencia por cursos. Fuente: Elaboración propia.

Podemos comprobar como el rumano y el español son los idiomas maternos más hablados en el centro. Según Lovelace (1995), esta diversidad lingüística crea una situación de desigualdad en el alumnado que está relacionada con el fracaso escolar. En este sentido, Aguilera et al. (2009) destaca que, ante la llegada de un alumno inmigrante de lengua materna diferente, el centro tendrá que dotarle de los recursos materiales y humanos que garanticen el aprendizaje del castellano. Además, hemos podido comprobar en el estudio que desarrolló Salas et al. (2012), el idioma era uno de los motivos por los que solo el 17% de las familias inmigrantes participaban en las reuniones y actividades del centro donde se realizó la investigación.

Para dar respuesta a esta situación es necesario conocer cómo acoge y actúa el centro educativo ante la pluralidad lingüística y cultural del alumnado inmigrante y sus familias en la localidad de referencia.

6.3. Recogida de información

El análisis desde la microperspectiva del método utilizado para la investigación, requiere una recogida de información sobre la actuación protocolaria del centro de referencia frente al alumnado inmigrante, así como, las actitudes docentes y metodológicas en relación a la diversidad cultural. Para eso, se usarán técnicas de recolección de datos como la observación, las entrevistas, las encuestas y los cuestionarios. Posteriormente, se analizarán los resultados y se realizará una intervención educativa intercultural basada en la investigación-acción sobre el objetivo inicial planteado en este trabajo.

- *Actuación del centro participante frente al alumnado inmigrante*

El centro sigue la dirección que marca su plan de acogida para la escolarización y atención del nuevo alumnado.

La realización de este Trabajo de Fin de Grado exige conocer cómo es la acogida y la actuación del centro con el alumnado inmigrante y sus familias en colegios multiculturales. Para posteriormente, poder diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta didáctica que mejore la inclusión de las familias y el alumnado inmigrante en las escuelas multiculturales, a través del trabajo cooperativo, la escritura creativa de cuentos y la traducción de los mismos en diferentes idiomas hablados en la localidad del centro de referencia.

El método elegido para el conocimiento del protocolo de actuación con el alumnado inmigrante ha sido la realización de una entrevista con la especialista en pedagogía terapéutica del centro. (*Véase anexo 1*)

En primer lugar, se ha tratado la propuesta de intervención educativa intercultural que se va a desarrollar en este Trabajo de Fin de Grado, basada en la escritura de cuentos, el aprendizaje cooperativo y la traducción de los textos en diferentes idiomas. La especialista ha comentado:

Creo que los compañeros van a acoger esta propuesta de forma muy positiva, ya que supondrá un enriquecimiento para todos y una forma de fomentar la multiculturalidad.

En cuanto al alumnado, estoy segura de que lo acogerá con ilusión y motivación, ya que cualquier propuesta creativa les entusiasma, más si ellos son partícipes y pueden aportar sus conocimientos, acercarse al idioma o la cultura de sus compañeros. [...] También están muy predispuestos a trabajar de forma cooperativa.

Después, ha comentado su experiencia educativa en una escuela multicultural:

Mi experiencia ha sido acoger a algunos de los estudiantes que han llegado al centro con desconocimiento del idioma para acompañarlos en los primeros momentos, mostrarles las instalaciones... También les he apoyado durante los primeros meses con el aprendizaje del español. En Educación Infantil dentro del aula y en Primaria fuera, en sesiones individuales o en pequeños grupos.

En cuanto al motivo u origen de la pluralidad cultural y lingüística presente en la localidad, la especialista ha afirmado que: “La principal fuente de trabajo es el sector primario, concretamente la agricultura. Se necesita mucha mano de obra para trabajar en la

recolección de la fruta. Son trabajos duros que normalmente terminan desempeñando personas inmigrantes o temporeros.”

A la hora de afrontar la diversidad cultural en el aula y la educación intercultural, destaca lo siguiente:

Tampoco creo que se aproveche lo suficiente esta interculturalidad para enriquecernos unos de otros. Se podrían realizar muchas más actividades que fomentasen este tipo de aprendizajes y los estudiantes se sentirían más tenidos en cuenta, más visibilizados. A veces caemos también en el error, bajo mi punto de vista, de prohibirles ciertas conductas como hablar entre ellos en su idioma natal. Si se permitiese esto cuando un alumno nuevo con desconocimiento del idioma llega, se sentiría mucho más seguro y acompañado y, seguramente, no necesitaría trabajar fuera de su clase para aprender el vocabulario básico español, lo cual es muy descontextualizado.

Hay que tener en cuenta que el cambio de país supone una carga importante a nivel emocional que el centro educativo debe considerar, por eso, es importante conocer cómo se recibe al alumnado inmigrante, la maestra añade:

En primer lugar, se actúa según el plan de acogida del centro para después realizar una valoración de su conocimiento del idioma y su escolarización previa para ver si es aconsejable escolarizarlo en el nivel que le corresponde por edad o, por el contrario, es más apropiado realizar una flexibilización. Esto consiste en escolarizarlo un curso menos del que corresponde, bien porque se prevé que no va a poder alcanzar el nivel de competencia curricular (hay mucho desfase), por desconocimiento total del idioma. Esta valoración la realiza el Equipo de Orientación Educativa.

La docente explica que, en la mayoría de los casos, el alumnado procede de entornos sociales desfavorecidos. Por lo que, suelen tener un nivel socioeconómico bajo, unido al desconocimiento o bajo conocimiento de nuestro idioma.

En cuanto a los problemas económicos se les informa que pueden contar con becas, ayudas y con el reciente banco de libros, que es un sistema que facilita a las familias la adquisición de los libros de textos impulsando la reutilización.

Uno de los obstáculos más importantes que debe superar el alumnado inmigrante es el desconocimiento del idioma, pues es fundamental para poder relacionarse con los compañeros y para poder adquirir los conocimientos e informaciones del centro escolar. En este sentido, la especialista afirma:

En cuanto a los problemas con el idioma, salvo en casos muy puntuales, siempre contamos con alguna familia del mismo país o que hable su mismo idioma, y que nos pueda hacer de traductor. Aunque cuando llega alguna familia procedente de países africanos con un dialecto específico podemos contar con los servicios de traducción del CAREI, tanto para traducir documentación y diligencias como para poder llevar a cabo reuniones con las familias.

Por último, se ha reseñado en la entrevista las ventajas que la diversidad cultural y lingüística tienen en un colegio multicultural. En este sentido, la docente concluye la entrevista remarcando las posibilidades de enriquecimiento que la heterogeneidad ofrece:

En un mundo tan globalizado como en el que vivimos hoy en día, cuanto más nos conozcamos los unos a los otros y compartamos, más nos enriqueceremos. Esta convivencia nos permite aprender de otras culturas, y, con ello, aprender a respetar a los demás, aprender otros idiomas y mejorar nuestra competencia lingüística y conocer al otro, eliminando conductas racistas que muchas veces vienen impuestas por el desconocimiento.

En definitiva, darnos cuenta de que todos somos personas, movidas por las mismas cosas, que no somos tan diferentes porque vengamos de un sitio u otro, porque hablemos un idioma u otro, por nuestro color de piel, etc.

Las recomendaciones de la especialista del colegio concuerdan con las propuestas de Aguilera et al. (2009) en relación a los tres pilares que deben cumplir los centros educativos para favorecer la convivencia intercultural:

- Evitar la marginación racial y cultural del alumnado.
- Realizar actividades interculturales y promover la educación en valores.
- Realizar todas las modificaciones necesarias para la práctica educativa intercultural.

▪ *Actitudes docentes del centro participante ante la diversidad cultural*

Para poder obtener los datos necesarios en esta investigación, se ha utilizado una encuesta cuantitativa realizada que permita conocer las actuaciones metodológicas y la valoración que el profesorado del centro de referencia hace sobre educación intercultural y diversidad del alumnado.

La encuesta que ha realizado el claustro de profesores del centro de referencia está basada en características de la educación intercultural, el aprendizaje cooperativo y los principios fundamentales de la educación inclusiva establecidos por García y Goenechea (2009) expuestos en este documento.

Los objetivos de este cuestionario son: analizar las actuaciones y actitudes del profesorado en relación a la diversidad cultural, conocer el nivel de aprovechamiento que la diversidad cultural y lingüística tiene en el centro, conocer el grado de utilización de metodologías cooperativas en un colegio multicultural, averiguar el grado de participación de las familias inmigrantes en la vida del centro, conocer la valoración docente sobre la desigualdad del alumnado inmigrante y su necesidad de actuación para compensarla, analizar los casos de actitudes racistas y estereotipos culturales entre alumnado, docentes y familias y conocer el nivel de aceptación en el uso de la lengua materna del alumnado inmigrante en la escuela.

El cuestionario ha sido completado por 16 docentes de infantil y primaria del centro de referencia, los cuales han contestado las 13 cuestiones siguientes: (*Véase anexo 2*)

1. ¿Cómo valoraría la diversidad cultural que existe en el centro?
2. ¿Cree que la diversidad cultural produce desigualdades entre el alumnado?
3. ¿Cómo valora la importancia de la educación en valores en los centros multiculturales?
4. ¿Con qué frecuencia observa actitudes racistas entre el alumnado del centro?
5. ¿Con qué frecuencia observa actitudes racistas entre las familias del alumnado del centro educativo?
6. ¿Con qué frecuencia observa actitudes racistas del profesorado hacia las familias y el alumnado del centro educativo?
7. ¿Con qué frecuencia realiza actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural del alumnado?
8. ¿Cree que la diversidad cultural enriquece a todo el alumnado?
9. ¿Cree que el aprendizaje cooperativo del alumnado es una metodología fundamental en escuelas multiculturales?
10. ¿Cómo valora la participación de las familias inmigrantes en reuniones y otras actividades del centro?
11. ¿Le gustaría recibir formación en educación intercultural?
12. ¿Cree que el alumno inmigrante que no conoce el castellano debe recibir un apoyo especial?
13. ¿Considera positivo que el alumnado inmigrante pueda hablar su idioma materno en el colegio?

6.4. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario

Los resultados obtenidos en este cuestionario están basados en las premisas de los objetivos planteados al principio de la investigación como, por ejemplo: identificar cuáles son las prácticas y experiencias previas que tienen los docentes sobre la educación intercultural.

Para ello, se ha utilizado un formulario Google que permite observar los resultados resumidos y en gráficas, lo que facilita el análisis de cada ítem.

La encuesta ha sido realizada por 16 docentes de Educación Infantil y Primaria, de los cuales 4 son de Infantil, 2 de primaria, 2 especialistas de lengua extranjera, 2 maestros de educación física, 1 de religión, 1 especialista en audición y lenguaje, 1 especialista en pedagogía terapéutica y 3 miembros del equipo directivo. Los resultados permiten obtener las siguientes conclusiones:

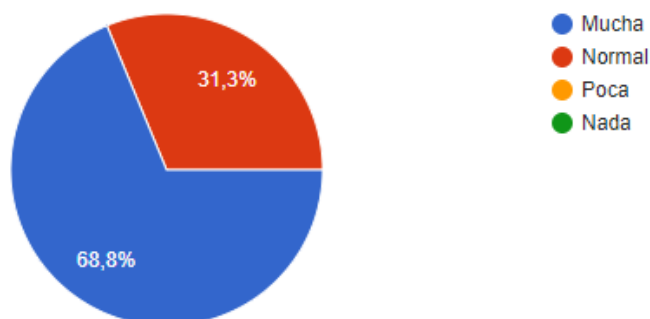


Figura 6. Datos de la pregunta 1. Fuente: Formulario Google.

11 docentes afirman que es mucha la diversidad cultural del alumnado; sin embargo, 5 docentes consideran que la diversidad cultural es normal. Según los datos del Gir, el porcentaje de inmigración es del 45,6%. De los cuales un 40,7% del total pertenece a alumnado rumano y solo el 5% del total del alumnado pertenecen a otras culturas que no sean rumanas o españolas.

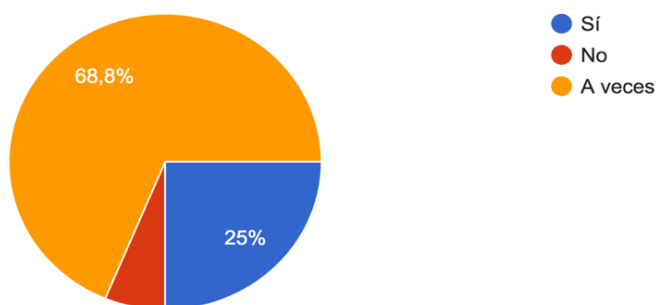


Figura 6.1. Datos de la pregunta 2. Fuente: Formulario Google.

En el segundo ítem, solo un docente considera que la diversidad cultural no produce desigualdades en el alumnado, por lo que, casi todos los docentes están de acuerdo con las investigaciones realizadas por Aguilera et al. (2009), Banks (1994), Blanco (2001), García y Goenechea (2009), Jordán (1994) o Lovelace (1995) sobre las desigualdades educativas que sufre el alumnado inmigrante.

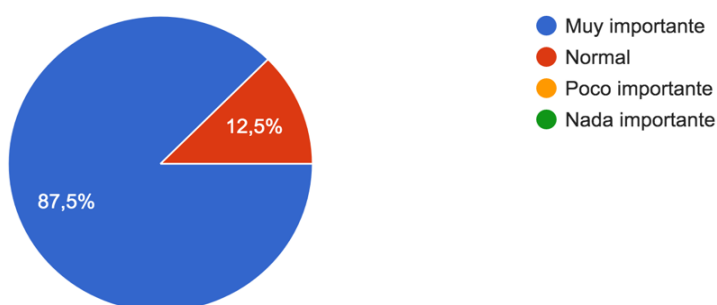


Figura 6.2. Datos de la pregunta 3. Fuente: Formulario Google.

El 87,5% del claustro concuerda con las ideas de Aguilera et al. (2009) al destacar la importancia de la educación en valores como pilar fundamental de la convivencia intercultural. Además, tal y como hemos visto en el marco legislativo, la normativa vigente tanto nacional como autonómica hace referencia a la importancia de la educación en valores.

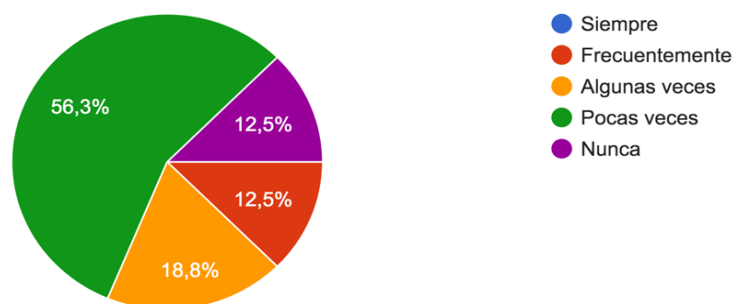


Figura 6.3. Datos de la pregunta 4. Fuente: Formulario Google.

El cuarto ítem muestra la diversidad de opiniones que tiene el profesorado respecto a la observación de actitudes racistas entre el alumnado del centro. Aunque la mayor parte de esa disparidad, se reparte entre el nada, pocas veces o algunas veces. Por otra parte, solo 2 docentes afirman que las actitudes racistas son frecuentes.

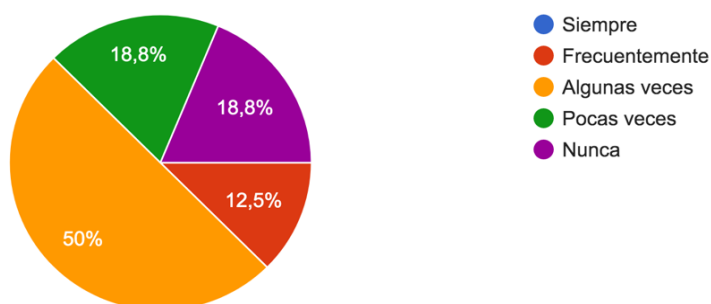


Figura 6.4. Datos de la pregunta 5. Fuente: Formulario Google.

En la quinta cuestión, 8 docentes afirman que algunas veces han observado actitudes racistas como, por ejemplo, en invitaciones de fiestas de cumpleaños de algunos compañeros de distinta nacionalidad; sin embargo, la mayor parte de las familias afrontan la diversidad cultural desde la convivencia, la tolerancia y el respeto.

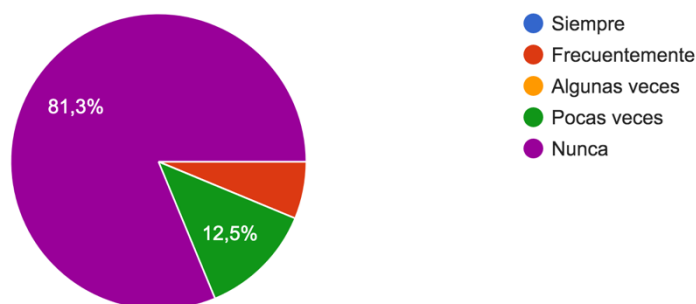


Figura 6.5. Datos de la pregunta 6. Fuente: Formulario Google.

Respecto a las actitudes racistas del profesorado hacia el alumnado o las familias inmigrantes: 13 docentes no observan ningún tipo de actitud racista del profesorado hacia la diversidad cultural de su alumnado; sin embargo, 3 docentes afirman haber observado estereotipos raciales en algunas de las actuaciones de otros docentes.

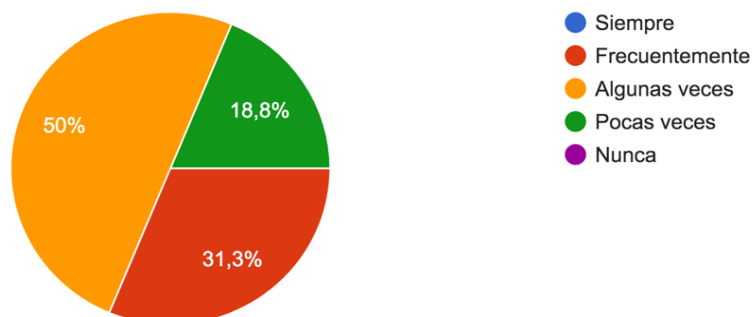


Figura 6.6. Datos de la pregunta 7. Fuente: Formulario Google.

Las actividades multiculturales como hemos visto en las investigaciones que desarrolló Nieto (1992) y que cita Lovelace (1995) están relacionadas con el éxito escolar. En el caso del centro de referencia, 8 docentes confiesan realizar actividades multiculturales algunas veces y 3 pocas veces; sin embargo, 5 profesores hacen uso frecuente de ellas por el enriquecimiento educativo que la diversidad ofrece al todo el alumnado.

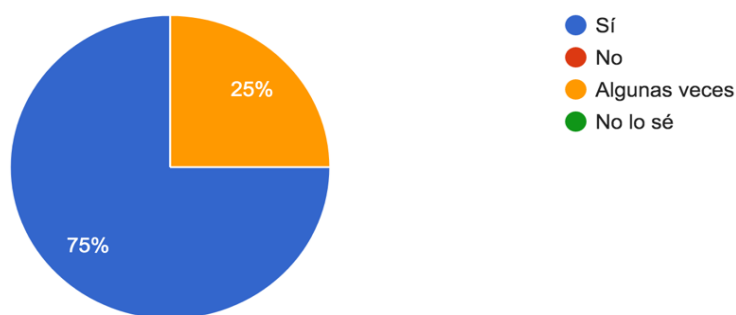


Figura 6.7. Datos de la pregunta 8. Fuente: Formulario Google.

En esta gráfica referente a la octava cuestión, se observa como el 75% de los docentes afirman que la diversidad cultural enriquece al alumnado y el 25% algunas veces, por lo que, todos reconocen los beneficios de la diversidad. En este sentido, contrasta que solo el 50% del claustro confiese realizar de forma frecuente actividades multiculturales en el aula.

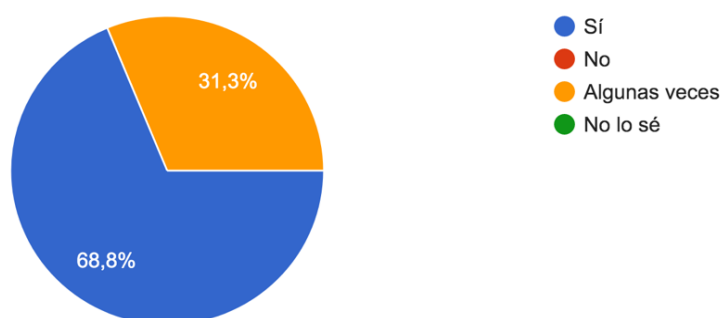


Figura 6.8. Datos de la pregunta 9. Fuente: Formulario Google.

Autores como Díaz (2004) y Márquez y García (2006) con su proyecto AMIGHA (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula), destacan las ventajas del trabajo cooperativo para mejorar la convivencia del alumnado, fomentar actitudes de respeto y tolerancia y la resolución de conflictos en el aula. En el caso de la novena pregunta, el 68,8% de los docentes reconocen que el aprendizaje cooperativo es una metodología fundamental en las escuelas multiculturales.

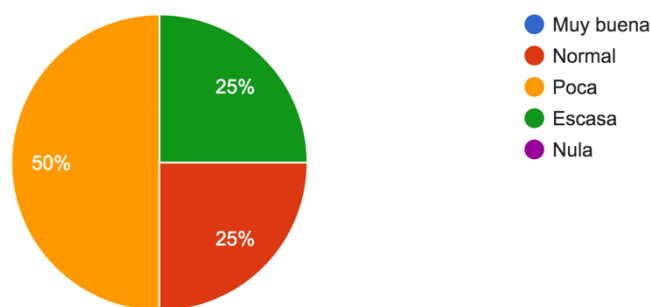


Figura 6.9. Datos de la pregunta 10. Fuente: Formulario Google.

La décima cuestión está relacionada con el estudio de Salas et al. (2012) respecto a la poca participación de las familias inmigrantes en las actividades de algunas escuelas multiculturales; sin embargo, fomentar la participación de las familias es uno de los pilares fundamentales de autores como Bernal y Gil (1999), Bonal (2017) y Flecha y Puigvert (2002). En el estudio de este caso podemos observar que, el 50% de los docentes manifiesta que la participación de las familias inmigrantes es poca y solo 4 docentes afirman que la participación es normal.

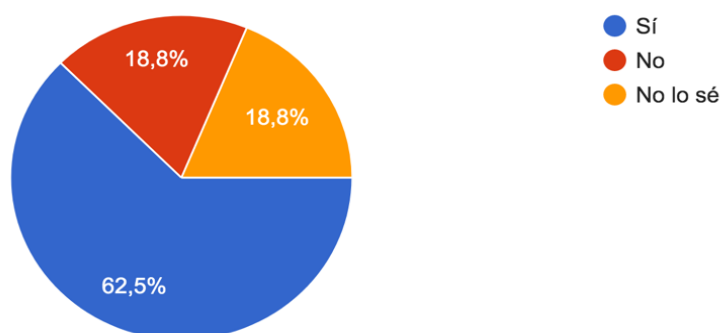


Figura 6.10. Datos de la pregunta 11. Fuente: Formulario Google.

La undécima pregunta está relacionada con uno de los principios de la educación inclusiva de García y Goenechea (2009). En la gráfica se observa como 10 docentes muestran

interés por el tema en cuestión, mientras que 3 consideran que no es importante y otros 3 no lo saben, uno de ellos manifiesta que ya ha realizado formación sobre educación intercultural.

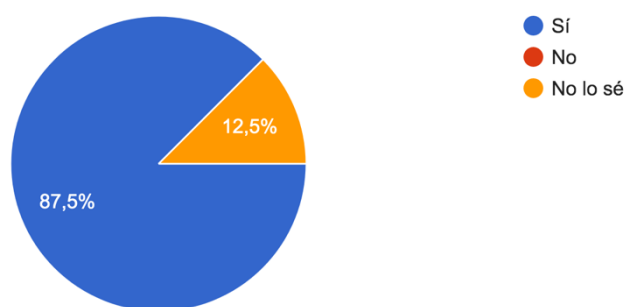


Figura 6.11. Datos de la pregunta 12. Fuente: Formulario Google.

Según Lovelace (1995), las dificultades del alumnado cuyo idioma materno es distinto al castellano, es una de las desigualdades más significativas que hay que compensar en los centros educativos. La gráfica de la duodécima pregunta, muestra como 14 docentes apoyan esta afirmación, 2 no los saben y ninguno se opone.

En la entrevista con la especialista en Pedagogía Terapéutica hemos visto que al alumnado inmigrante que llega al centro se le realiza una valoración sobre su conocimiento del idioma para poder adoptar medidas de compensación como, por ejemplo, la flexibilización, que consiste en escolarizarlo un curso menos del que corresponde porque se prevé que por desconocimiento total del idioma no va a poder alcanzar el nivel de competencia curricular de su curso.

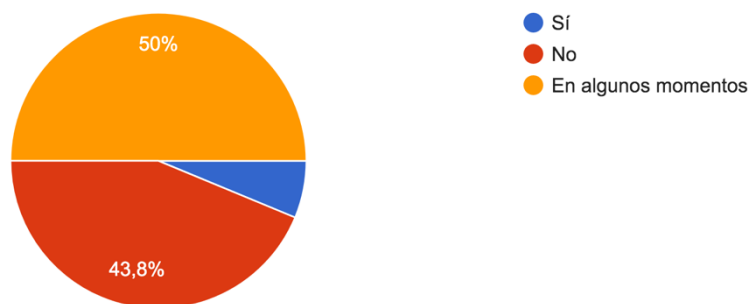


Figura 6.12. Datos de la pregunta 13. Fuente: Formulario Google.

De acuerdo con el estudio de Nieto (1992) citado por Lovelace (1995), el éxito escolar del alumnado inmigrante está relacionado con dos aspectos: la participación de las familias en la vida escolar del centro y el mantenimiento de su lengua materna. Según este estudio, es muy positivo que el alumnado pueda hablar su idioma materno en el colegio. Sin embargo, la gráfica de la última pregunta muestra que solo el 6,3% del profesorado, es decir, 1 docente, está totalmente de acuerdo con las conclusiones de ese estudio, pues la mayoría considera que el alumnado inmigrante tendrá más dificultad en aprender el nuevo idioma si en el colegio utiliza su lengua materna.

Esta controvertida hipótesis será uno de los aspectos a analizar en la práctica intercultural que se va a desarrollar en el siguiente apartado.

7. Propuesta educativa intercultural basada en el método de investigación-acción de Carr y Kemmis

La intervención intercultural se enmarca dentro de un proyecto titulado: “Las aventuras del joven Kikito I de Aragón”, el cual está inspirado en el método de investigación-acción planteado por Carr y Kemmis (1986) y se basa en la autorreflexión docente a través de la praxis, convirtiendo al docente en investigador. La aplicación de esta propuesta de indagación se estructura en 3 fases fundamentales diferenciadas por estos autores. La primera fase es la planificación de la praxis, que toma como punto de partida los conocimientos previos y teóricos del docente para la organización de una idea general u objetivo que se quiere desarrollar, en este caso se plantea el diseño de una propuesta de trabajo que favorezca la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en una escuela multicultural. La segunda fase, denominada acción, consiste en llevar a la práctica la idea planificada, analizando la propia praxis para ajustarla al objetivo inicial planteado. Finalmente, la tercera fase, observación y reflexión, se valorarán los resultados obtenidos, con el fin de mejorar futuras situaciones de enseñanza-aprendizaje en relación a la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en centros educativos con diversidad cultural.

7.1. Planificación de la praxis

La propuesta educativa intercultural que se plantea como idea inicial consiste en la elaboración, por parte del alumnado, de 12 cuentos relacionados con la educación en valores y la diversidad cultural. Posteriormente, otros estudiantes del centro realizarán las ilustraciones de los cuentos y, finalmente, las familias inmigrantes y otros voluntarios,

traducirán los cuentos en diferentes idiomas, dando como resultado un auténtico trabajo cooperativo en el que participan profesores, alumnado, familias y otros miembros de la Comunidad Educativa. Además, tiene como broche final la unión de todos los cuentos para la creación de un libro.

▪ *Etapas educativas en las que se ha desarrollado la investigación-acción*

La puesta en práctica está guiada por la tutora de 3º de Educación Infantil y por el tutor de 6º de primaria. Aunque se requiere la colaboración de otros voluntarios de la Comunidad Educativa, como:

- Las familias del centro educativo.
- El alumnado inmigrante del colegio.
- El claustro de profesores, especialmente, las maestras de lengua extranjera del centro para la ayuda y realización de algunas de las traducciones de los cuentos.
- El Equipo de Orientación Pedagógica.
- Otros voluntarios, como el escritor Enrique Gracia García, creador del libro: “Kikito I D’Aragó e due Sicilias”, cuyos protagonistas son utilizados en el proyecto.

En cuanto a las áreas en las que se realizó el proyecto, cabe distinguir la etapa de educación Infantil de la de Primaria. La labor realizada por el alumnado de 6º Educación Primaria se llevó a cabo en las áreas de Lengua y de Proyecto de Centro; sin embargo, se trabajaron contenidos de todas las áreas curriculares y los valores democráticos de forma interdisciplinar. Respecto a la parte elaborada por el alumnado de 5 años de Educación

Infantil, cabe destacar que, al trabajar por proyectos, se utilizó esta práctica intercultural de forma transversal y como eje principal de cada una de las unidades didácticas.

Además, participan de forma voluntaria otros estudiantes, profesores y familias inmigrantes para labores de traducción de los cuentos, haciendo de la propuesta educativa un proyecto educativo de centro abierto a toda la comunidad escolar en la misma línea que recomiendan autores como Bernal y Gil (1999), Bonal (1992) y Flecha y Puigvent (2002).

▪ *Objetivos y Competencias de la acción educativa*

Según las recomendaciones de Aguilera et al. (2009), las propuestas educativas interculturales se deben basar en unos principios fundamentales que se pueden agrupar en los objetivos siguientes:

1. Fomentar la participación de las familias inmigrantes en la vida del centro.
2. Compensar las desigualdades y dificultades de las personas inmigrantes.
3. Favorecer al participación y el trabajo cooperativo de todo el alumnado del centro educativo para mejorar la inclusión del alumnado inmigrante.
4. Aprovechar la diversidad cultural para el enriquecimiento de la Comunidad Educativa.
5. Utilizar la educación en valores para fomentar actitudes de tolerancia y respeto entre las diferente culturas.

Para la consecución de los objetivos planteados, se trabajarán contenidos de todas las asignaturas de forma transversal y relacionados con los temas de las 12 unidades didácticas del curso. Estos contenidos específicos se exponen en el apartado: “Unidades didácticas”.

Respecto al desarrollo de las Competencias Clave del currículum es importante destacar la *Competencia en comunicación lingüística* como pilar de todas las Competencias Clave del Currículum de la Orden del 16 de junio de 2014 de la Comunidad Autónoma de Aragón:

- *Competencia en comunicación lingüística*. La escritura, lectura y traducción de los cuentos son los ejes fundamentales de la propuesta educativa intercultural.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*. Especialmente relacionado con el tiempo y operaciones básicas. En algunos cuentos los protagonistas deben resolver acertijos matemáticos.
- *Competencia digital*. Uso de procesadores de textos y búsqueda de información sobre los temas y contenidos de cada cuento.
- *Aprender a aprender*. El alumnado utilizará la investigación y el trabajo cooperativo como método de aprendizaje.
- *Competencias sociales y cívicas*. La convivencia y el respeto a la diversidad cultural y lingüística es uno de los objetivos principales. Además, la educación en valores es un contenido obligatorio de todos los cuentos.
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. La capacidad de escribir un libro y la libertad creativa favorecen el desarrollo de esta competencia.
- *Conciencia y expresiones culturales*. La utilización de todas las culturas que conviven en la localidad para el enriquecimiento de toda la sociedad.

▪ *Metodología de la propuesta educativa intercultural*

La metodología está basada en el trabajo cooperativo de Márquez y García (2006), las propuestas de participación de las familias de Nieto (1992), citado por Lovelace (1995), los estudios de Bernal y Gil (1999), Bonal (1992) y Flecha y Puigvent (2002), y la compensación de desigualdades lingüísticas y culturales de Núñez y Cervera (2018).

El desarrollo y práctica de la intervención educativa intercultural se va a llevar a cabo en torno a 12 unidades didácticas, las cuales van a estar interrelacionadas por un hilo conductor con triple funcionalidad:

1. El cuento como eje vertebrador de todas las unidades didácticas. Para ello, nos hemos basado en la creación de cuentos sobre aspectos multiculturales de la localidad, la educación en valores y contenidos curriculares de infantil y primaria de la Orden del 16 de junio de 2014 de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, los personajes protagonistas están basados en el libro: “Kikito I D’Aragó e Due Sicilias”, de Enrique Gracia García.
2. La pluralidad cultural y la diversidad lingüística de la población de la localidad de referencia, como contexto de todas las unidades didácticas. De esta forma, trabajamos los contenidos específicos dentro de dicho espacio. Se trata de un trabajo cooperativo anual llevado a cabo entre 3º de infantil y 6º de primaria. Este, se desarrollará a la largo de todo el curso y finalizará con la elaboración de un libro de cuentos. Los estudiantes de 6º escribirán cuentos protagonizados por el Rey Kikito y en cuyos argumentos se tratarán contenidos que se van a desarrollar en el aula de 5 años. Al comienzo de cada unidad, el alumnado de 5 años, escucharán los cuentos y, a partir de ahí, serán los artistas encargados de ilustrar

cada uno de los cuentos. Llevándose así, un trabajo interciclos entre los discentes de 5 años y los de 6º, siendo ambos partícipes de un mismo hecho educativo. (Anexos 4 y 5)

3. La participación de las familias y otros voluntarios de la Comunidad Educativa que traducirán los doce cuentos en los doce idiomas hablados en la localidad. Además, se tendrá en cuenta la atención a la diversidad al traducir uno de los cuentos en lengua de signos, debido a la presencia de una alumna con discapacidad auditiva. (Anexo 6 y 7)

7.2. Acción educativa intercultural

La segunda fase del método de investigación-acción de Carr y Kemmis (1986) corresponde con la acción educativa, es decir, la práctica. En este apartado se muestran: el título de la unidad y del cuento, el tema, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, la educación en valores, la temporalización y el idioma de traducción de cada una de las unidades didácticas desarrolladas en la propuesta educativa intercultural. Además, se deben tener en cuenta los objetivos generales mencionados con anterioridad y el desarrollo de la Competencia en comunicación lingüística como pilar de todas las Competencias Clave del Currículum.

Posteriormente, se expondrá la metodología y el desarrollo de la práctica educativa intercultural llevada a cabo para el fomento de la inclusión del alumnado inmigrante y sus familias en la escuela de referencia donde se realiza la investigación-acción.

- *Unidades didácticas*

La **Unidad Didáctica 1** titulada: “Kikito I de Aragón y el mamut peludo”, se desarrolla del 17 de septiembre al 10 de octubre y trata sobre el tema de la prehistoria. Por este motivo, los *objetivos didácticos* están dirigidos a integrar la riqueza que supone la diversidad de cultural, enriquecer el vocabulario básico relacionado con la prehistoria e identificar los cambios del paso del tiempo.

En cuanto a los *contenidos* a desarrollar encontramos el vocabulario de la prehistoria, el tiempo cronológico, las pinturas rupestres y los animales prehistóricos. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores el respeto a las diferencias culturales y la igualdad de género.

Para alcanzar los objetivos, se plantean como *criterios de evaluación*, los siguientes: conoce las principales características de la prehistoria a través de la observación de imágenes y manipulación de objetos, descubre las transformaciones del cuerpo humano a lo largo del tiempo y a través de la investigación.

Por último, *el árabe* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 2** titulada: “Los animales y la capa del Emperador Samot”, se desarrolla del 15 al 31 de octubre y trata sobre el tema de los seres vivos. Por este motivo, los *objetivos didácticos* están orientados a investigar acerca de flora y fauna de la localidad y crear actitudes de cuidado y conservación de la naturaleza.

Respecto a los *contenidos* a desarrollar encontramos los cinco reinos de los seres vivos y los seres vivos en peligro de extinción. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores la educación ambiental.

Como *criterios de evaluación* se plantean los siguientes: conoce el hábitat vegetal y natural de Aragón investigando e interactuando con él y crea actitudes de cuidado y conservación del entorno.

Finalmente, *el italiano* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 3** titulada: “Las olimpiadas tradicionales de Aragón”, se desarrolla del 5 al 16 de noviembre y trata sobre el tema de los juegos tradicionales y populares. Por este motivo, los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer los principales juegos tradicionales de cada cultura.

En cuanto a los *contenidos* a desarrollar encontramos los juegos tradicionales y los juegos populares. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores la educación para la paz.

Para alcanzar los objetivos, se plantean como *criterios de evaluación*, los siguientes: conoce los principales juegos de tradicionales de cada cultura y participa activamente en los juegos que se proponen.

Por último, *el aragonés* es el dialecto escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 4** titulada: “Kikito I de Aragón en las fiestas de Alfamén”, se desarrolla del 19 de noviembre al 15 de diciembre y trata sobre el tema del folclore. Por este motivo, los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer diferentes tipos de fiestas de las diversas culturas que conviven en la localidad.

Respecto a los *contenidos* a desarrollar encontramos las fiestas, los festivos y las costumbres. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores el respeto y tolerancia a la diversidad cultural.

Para alcanzar los objetivos, se plantea como *criterio de evaluación*, el siguiente: conoce y respeta las fiestas de su localidad y las de otras culturas a través de la investigación y la búsqueda de información.

Finalmente, *el rumano* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 5** titulada: “Las momias del cabezo de Altomira”, se desarrolla del 7 al 18 de enero y trata sobre otras civilizaciones: Egipto.

Por este motivo, los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer las principales características de la antigua civilización egipcia y tener una actitud de respeto hacia otras culturas.

En cuanto a los *contenidos* a desarrollar encontramos vocabulario relacionado, como: momias, pirámides, sarcófagos, jeroglíficos... Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural.

Como *criterios de evaluación* se plantean los siguientes: conoce las principales características de Egipto a través de la observación de imágenes y manipulación de diferentes objetos y respeta la diversidad cultural.

Por último, *el inglés* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 6** titulada: “La aventura medieval de Kikito I de Aragón”, se desarrolla del 21 de enero al 15 de febrero y trata sobre el tema de la Edad Media.

Los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer la forma de vida y costumbres de la época medieval.

Respecto a los *contenidos* a desarrollar encontramos las formas de vida de la Edad Media, los escudos, los castillos y las pirámides sociales. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural.

Para alcanzar los objetivos, se plantea como *criterio de evaluación*, el siguiente: reconoce las principales características y construcciones medievales a través de la investigación.

Finalmente, *el alemán* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 7** titulada: “Kikito I de Aragón luchando contra el cierzo”, se desarrolla del 18 de febrero al 5 de marzo. El tema es el viento y las energías renovables.

Por este motivo, los *objetivos didácticos* están dirigidos a diferenciar entre energías renovables y no renovables y conocer los fenómenos atmosféricos.

En cuanto a los *contenidos* a desarrollar encontramos las energías renovables y no renovables y los fenómenos atmosféricos como el viento o la lluvia.

Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores la educación ambiental.

Para alcanzar los objetivos, se plantean como *criterios de evaluación*, los siguientes: conoce los efectos del viento a través de los experimentos y sabe las principales fuentes de energías renovables.

Por último, *el rumano y la lengua de signos* son los lenguajes escogidos para la traducción del cuento. (*Anexo 6 y 7*)

La **Unidad Didáctica 8** titulada: “Kikito I de Aragón y su cohete de cartón”, se desarrolla del 11 al 22 de marzo y trata sobre el tema del universo.

Los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer los planetas del sistema solar, investigar acerca de las estrellas, distinguir las fases lunares y conocer las funciones de la luna.

Respecto a los *contenidos* a desarrollar encontramos los planetas, el sol, las estrellas, la tierra. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores la educación ambiental y la igualdad de género.

Como *criterio de evaluación*, se plantea el siguiente: conoce los elementos más significativos del sistema solar.

Finalmente, *el francés* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 9** titulada: “El misterio de los pinceles de Goya”, se desarrolla del 25 de marzo al 12 de abril y trata sobre los instrumentos musicales.

Por este motivo, los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer a Goya como uno de los pintores más importantes del mundo, reconocer algunas de sus obras más importantes y disfrutar de las artes plásticas.

En cuanto a los *contenidos* a desarrollar encontramos la vida de Goya, las obras del autor, el retrato, los colores, los utensilios de pintura. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores el respeto al patrimonio cultural y artístico.

Para alcanzar los objetivos, se plantean como *criterios de evaluación*, los siguientes: conoce algunas de las obras más importantes de Goya y participa activamente en actividades de plástica.

Por último, *el japonés* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 10** titulada: “Los instrumentos mágicos”, se desarrolla del 24 de abril al 10 de mayo y trata sobre la música y los instrumentos musicales.

Los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer y valorar la variedad musical, distinguir los diferentes instrumentos musicales y conocer las siete notas musicales.

Respecto a los *contenidos* a desarrollar encontramos los instrumentos, las notas musicales y la banda de música. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores el respeto a la diversidad musical.

Como *criterios de evaluación* se plantean los siguientes: conoce los instrumentos musicales de la banda municipal, las notas musicales y las figuras musicales básicas.

Por último, *el portugués* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 11** titulada: “La batalla de los tomates”, se desarrolla del 13 al 24 de mayo y trata sobre frutas y verduras.

Los *objetivos didácticos* están dirigidos a crear actitudes de alimentación sana y equilibrada e investigar acerca de la fruta y verdura de la localidad.

Respecto a los *contenidos* a desarrollar encontramos los hábitos alimenticios, la agricultura y las frutas y verduras. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores la educación para la salud.

Los *criterios de evaluación* que se plantean son los siguientes: conoce la importancia de una alimentación sana y reconoce las principales frutas y verduras de la localidad.

Finalmente, *el ucraniano* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

La **Unidad Didáctica 12** titulada: “La epidemia de los humanos-lagartija”, se desarrolla del 27 al 12 de junio y trata sobre el tema de la salud y el cuerpo humano.

Por este motivo, los *objetivos didácticos* están dirigidos a conocer las principales partes del cuerpo y respetar las diferencias raciales de los seres humanos.

En cuanto a los *contenidos* a desarrollar encontramos las razas, los huesos, los músculos, los órganos y los sistemas. Además, en esta unidad se trabaja como educación en valores el respeto a la diversidad racial.

Para alcanzar los objetivos, se plantean como *criterios de evaluación*, los siguientes: conocer el cuerpo humano a través de la investigación y experimentación y crear actitudes de respeto hacia las diferencias, realizando actitudes reflexivas.

Por último, *el ruso* es el idioma escogido para la traducción del cuento.

▪ *Desarrollo de la práctica intercultural*

La metodología de trabajo se puede dividir en diferentes momentos del curso. En primer lugar, los tutores explican la propuesta educativa intercultural al alumnado. Después, presentan los 12 temas que se van a trabajar en curso. Como la clase de 6º de primaria está compuesta por 6 estudiantes, deben elegir libremente 2 temas cada uno y siguiendo la metodología de compensación educativa de Núñez y Cervera (2018) deben realizar unas actividades de lectura e investigación sobre los temas propuestos para después comenzar a escribir los cuentos, los cuales deberán cumplir una serie de instrucciones:

- El argumento del cuento recogerá contenidos curriculares de infantil y primaria del currículo aragonés, relacionados con el tema que han elegido de los 12 presentados por los tutores. (*Anexo 4*)

- Se incluirá la educación con valores.
- Todos los cuentos estarán protagonizados por el joven Rey *Kikito I D'Aragó*, y vivirá divertidas aventuras rodeado de su gran amigo y consejero, *Plastópoles* y su gran amor, *La Gran Dorada*. Juntos se tendrán que enfrentar al malvado Emperador Samot que siempre intentará fastidiar sus planes.

En cuanto al posterior trabajo cooperativo y siguiendo las investigaciones de Márquez y García (2006) para escuelas con diversidad cultural, se tendrán en cuenta la realización de diversas actividades en grupos.

En primer lugar, los cuentos escritos de forma individual por el alumnado de 6º de primaria serán corregidos y arreglados por resto de compañeros de la clase, los tutores del proyecto y el escritor Enrique Gracia García para dejarlos definitivos.

En segundo lugar, el alumnado de 6º de primaria leerá los cuentos al alumnado de 3º de infantil al comienzo de cada Unidad Didáctica.



Alumnado de 6º de primaria leyendo un cuento al alumnado de infantil.

Posteriormente, se dramatizará el cuento de forma conjunta y, por último, el alumnado de infantil, con la ayuda del alumnado de 6º de primaria, ilustrará los cuentos.

(Anexo 5)



Trabajo cooperativo para realizar las ilustraciones de los cuentos.

En tercer lugar, las familias del alumnado inmigrante, con la ayuda del alumnado del centro y el resto de las familias que quieran colaborar, realizarán las traducciones de los cuentos en diferentes idiomas. (Anexo 6 y 7)



Familias inmigrantes traduciendo los cuentos.

Por último, se unirán los doce cuentos escritos e ilustrados por el alumnado del centro con las traducciones realizadas por las familias inmigrantes. Además, otros voluntarios de la Comunidad Educativa colaborarán para finalizar el trabajo con la elaboración de un libro de cuentos que recoja todas las actividades realizadas. (*Anexo 3*)

7.3. Observación de los resultados y reflexión

La tercera fase del método de investigación-acción propuesto por Carr y Kemmis (1986) se corresponde con la observación y reflexión de los resultados obtenidos en la práctica. Los cuales están dirigidos al trabajo cooperativo, a la compensación de las desigualdades lingüísticas y culturales del alumnado inmigrante y a la colaboración de las familias.

- *Trabajo Cooperativo*

Como se ha expuesto en los estudios previos, la metodología más adecuada para trabajar en escuelas multiculturales es el trabajo cooperativo. Para poder analizar si se ha utilizado correctamente esta metodología, se ha realizado una autoevaluación docente basada en las características de García López (1996), citado en Pliego (2011) sobre trabajo cooperativo:

CARACTERÍSTICAS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Grupos heterogéneos.	X		Las actividades de escritura se realizaron en pequeños grupos heterogéneos. Para las ilustraciones de los cuentos se mezclaron los escolares de infantil con los de primaria y para las traducciones, se mezclaron alumnado, docentes y familias.
Liderazgo compartido.	X		El alumnado de 6º de primaria dirigió la realización de los cuentos, los niños de 5 años lideraron la realización de las ilustraciones y las familias se encargaron de organizar las traducciones.
Responsabilidad individual.	X		Cada alumno tuvo asignado un tema para la elaboración del cuento.
Responsabilidad grupal.	X		El alumnado se ayudó en la elaboración de los cuentos, en la ilustración y en la traducción.
Aprendizaje máximo.	X		Según los datos del GIR, todos los estudiantes superaron los criterios de evaluación de su curso.
Habilidades sociales.	X		El trabajo cooperativo y la educación en valores favorecen la convivencia de todo el alumnado. Según la ficha de registro de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, durante la realización de la práctica educativa intercultural no se produjo ninguna conducta contraria a la convivencia.

▪ *Compensación de las desigualdades lingüísticas*

Uno de los obstáculos más importantes del alumnado inmigrante es el aprendizaje del idioma. Por eso, Nuñez y Cervera (2018) realizaron una investigación de compensación educativa con alumnado inmigrante en la que se utilizó la animación a la lectura para la mejora de la comunicación escrita y el aprendizaje del español.

Esta propuesta educativa ha realizado el mismo estudio con los 4 estudiantes inmigrantes de 6º de primaria.

A principio de curso, los discentes realizaron una redacción escrita de tema libre en la que fueron calificados del 1 al 5 en las siguientes variables:

- Coherencia: Estructura del texto y ordenación de ideas.
- Cohesión: Uso de enlaces y conectores entre oraciones y párrafos.
- Corrección: Ortografía y construcción de las oraciones.
- Adecuación: Contenido apropiado a la edad del alumno.
- Presentación: Caligrafía y limpieza en la presentación del texto.
- Estilo: Vocabulario y creatividad.

Después, participaron en la propuesta educativa intercultural en la que tuvieron que realizar diferentes lecturas, talleres y escritura de algunos de los cuentos. A final de curso, volvieron a repetir la prueba inicial y se compararon los resultados obtenidos, los cuales se pueden observar en la siguiente tabla realizada según el modelo de Núñez y Cervera (2018) y utilizando la estadística deductiva T-Student (Murray y Abellanas, 1988):

Variable	Distribución de las frecuencias			T-Student (g.l:4-1+4-1=6) P-valor (estadístico: Diferencia medias pre y post)	Media		Mediana		Moda		Desviación estándar	
	P.	Pre	Post		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Coherencia	1	1	0	0,0300	1,75	2,75	2	3	2	3	0,5	0,5
	2	3	1									
	3	0	3									
	4	0	0									
	5	0	0									
Cohesión	P.	Pre	Post	0,0033	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
	1	1	0		1,75	4	2	4	2	4	0,5	0,82
	2	3	0									
	3	0	1									
	4	0	2									
	5	0	1									
Corrección	P.	Pre	Post	0,0027	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
	1	2	0		1,5	3,5	1,5	3,5	bimodal: 1;2	bimodal: 3;4	0,58	0,58
	2	2	0									
	3	0	2									
	4	0	2									
	5	0	0									
Adecuación	P.	Pre	Post	0,2283	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
	1	0	0		2,5	3,25	2,5	3,5	bimodal:2;3	4	0,58	0,96
	2	2	1									
	3	2	1									
	4	0	2									
	5	0	0									
Presentación	P.	Pre	Post	0,0686	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
	1	2	0		1,75	3,25	1,5	3,5	1	4	0,96	0,96
	2	1	1									
	3	1	1									
	4	0	2									
	5	0	0									
Estilo	P.	Pre	Post	0,0038	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
	1	2	0		1,5	3,25	1,5	3	bimodal:1;2	3	0,58	0,50
	2	2	0									
	3	0	3									
	4	0	1									
	5	0	0									

Tabla 5. Comparación de los resultados obtenidos para cada una de las variables de la comunicación escrita en el pretaller y en el postaller realizado en el centro de referencia.

En esta tabla podemos observar:

- Las diferentes variables que fueron calificadas: Coherencia, cohesión, corrección, adecuación, presentación y estilo.
- La distribución de frecuencias con la valoración del 1 al 5 de los cuatro estudiantes inmigrantes de 6º que participaron en la escritura de los cuentos de la propuesta educativa.
- El p-valor que es una probabilidad asociada a la hipótesis nula en el que las medias poblacionales las consideramos son iguales entre el pretest y en el posttest. Cuando el valor es inferior al nivel de insignificancia del 0,05 rechazaremos esta hipótesis nula y aceptaremos la hipótesis alternativa en la que se acepta la posibilidad de que las actividades realizadas influyan en las medias poblacionales, variando los resultados del pretest y posttest. Por el contrario, cuando el valor es superior al 0,05 será aceptada la hipótesis nula en la que no existe influencia de las actividades realizadas en los resultados del pretest y posttest.
- Además, aparece la media, la mediana, la moda y la desviación estándar del pretest y posttest.

Por lo tanto, tras el análisis de la tabla y la observación del p-valor podemos afirmar que los discentes mejoraron de forma significativa en los aspectos de coherencia, cohesión, corrección y estilo. Sin embargo, la tabla muestra como la actuación educativa intercultural propuesta en este trabajo no tuvo repercusión en las variables de adecuación y presentación.

▪ *Colaboración de las familias*

Diversos autores como Banks (1994), Bernal y Gil (1999), Bonal (1992), Flecha y Puigvert (2002), García y Goenoechea (2005) o Lovelace (1995) hacen referencia al fomento de la participación de las familias inmigrantes en la escuela y a la importancia de la integración de su cultura e idioma en la vida escolar. En las encuestas realizadas a los tutores antes de realizar la práctica educativa se pudo comprobar como el 75% del profesorado afirmaba que la participación de las familias en la vida de la escuela era poca o escasa.

En esta propuesta se solicitó la participación de las familias inmigrantes del centro para la traducción de los cuentos en los diferentes idiomas que se hablan en la localidad. Se convocaron a las familias inmigrantes de 3º de infantil y de 6º de primaria para las traducciones al rumano y se solicitó la colaboración de otras 8 familias inmigrantes del resto de clases para la traducción de los cuentos en otros idiomas. Además, voluntarios de la Comunidad Educativa de la localidad tradujeron cuentos en otras lenguas, como: el japonés, el alemán, el ruso, el aragonés o la lengua de signos. (*Anexo 6 y 7*)

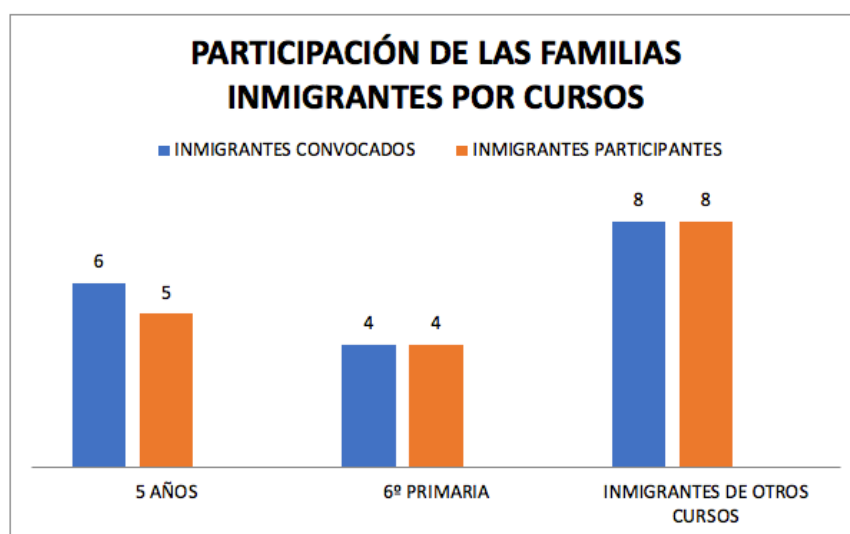


Figura 7. Gráfica de participación de las familias inmigrantes del centro de referencia en la propuesta educativa intercultural. *Fuente:* Elaboración propia.

Esta gráfica muestra como 17 de las 18 familias convocadas participaron en la propuesta educativa. La única familia que no participó fue por condiciones personales del alumno que impidieron que pudiera participar. Tras el análisis de estos resultados se puede afirmar que las familias inmigrantes sí participan en la vida del centro escolar cuando las actividades están relacionadas con sus culturas e idiomas. Además, se mostraron entusiasmadas con el proyecto y con la oportunidad de participar en la elaboración de un libro.



Familias inmigrantes traduciendo uno de los cuentos al rumano.

8. Conclusiones, implicaciones y repercusiones

El diseño y desarrollo de esta propuesta educativa intercultural muestra como las prácticas educativas interculturales favorecen la inclusión del alumnado inmigrantes en escuelas multiculturales, siempre y cuando, se compensen las desigualdades, se utilicen metodologías de trabajo cooperativo y se fomente la participación activa de las familias en la escuela, integrando su variedad cultural y lingüística como una oportunidad de enriquecimiento en el aula. Tras realizar una reflexión a partir de los datos obtenidos, podemos afirmar una serie de conclusiones finales que nos sirven para la comprobación de la consecución de los objetivos generales y específicos diseñados al comienzo de la investigación.

Por un lado, se puede observar como estudios realizados en escuelas multiculturales hacen referencia a la poca participación de las familias inmigrantes en la vida de la escuela. En el contexto en el que se ha realizado este trabajo, vimos como el 75% del profesorado afirmaba que la participación de las familias en la vida de la escuela era poca o escasa. Sin embargo, 17 de las 18 familias inmigrantes convocadas han participado en esta práctica educativa intercultural. Por consiguiente, se puede afirmar que la apertura de la escuela a toda la comunidad educativa fomenta la participación de las familias inmigrantes.

Por otro parte, el estudio realizado sobre la influencia de la lectura para la mejora de la comunicación escrita en estudiantes inmigrantes cuya lengua materna es distinta al castellano, muestra que el alumnado mejoró en casi todas las variables analizadas; sin embargo, sería interesante realizar este estudio a nivel autonómico para obtener una muestra representativa de toda la población inmigrante de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En cuanto al trabajo cooperativo, hemos visto como diversos autores afirman que es la metodología más adecuada para trabajar en escuelas multiculturales. El análisis de los resultados muestra como esta propuesta educativa ha sido el resultado de un trabajo en equipo en el que han colaborado alumnado, docentes, familias y otros miembros de la Comunidad Educativa. Para su realización se ha distribuido el trabajo en pequeños grupos heterogéneos a los que se le han atribuido distintas funciones. Por un lado, el alumnado de 6º de primaria se ha encargado de la realización de los cuentos en cuyos argumentos se han tratado contenidos curriculares y educación en valores. Después de la lectura de los cuentos, el alumnado infantil ha realizado las ilustraciones de cada uno de los cuentos, llevándose así, un trabajo interciclos entre el alumnado de infantil y primaria, siendo ambos partícipes de una misma actividad educativa. Por último, el resto de la Comunidad Educativa ha realizado la traducción de los doce cuentos en doce idiomas que se hablan en la localidad. Además, también han colaborado otros voluntarios para otras funciones relacionadas con el proyecto y se ha tendido en cuenta la atención a la diversidad al traducir uno de los cuentos en lengua de signos por la presencia en el centro de una alumna con discapacidad auditiva.

Por último, cabe destacar que el equipo directivo del centro decidió unificar todo este trabajo cooperativo para la creación de un libro de cuentos en el que han participado un total de 46 personas entre alumnado, profesorado, familias y otros voluntarios de la Comunidad Educativa de la localidad. Además, el Ayuntamiento de la localidad colaboró con el proyecto en la presentación del libro y el Área de Educación y Cultura de la Comarca Campo de Cariñena, subvencionó 30 ejemplares del libro para repartirlo por todas las escuelas de la Comarca y otros lugares de lectura. (*Anexo 3*)

9. Referencias bibliográficas

- Aguilera, B., Gómez, J., Morollón, M., & De Vicente, J. (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernal, J. L., & Gil, M. T. (Noviembre de 1999). Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de pedagogía*(285), 33-38.
- Blanco, C. (2001). La intervención de los inmigrantes. Fundamentos para abordar una política global de intervención. *Migraciones*, 10, 207-248.
- Bonal, X. (Marzo de 1992). Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados. *Cuaderno de pedagogía*(201), 60-65.
- Bonal, X. (2017). La segregación escolar: asignatura pendiente de nuestro sistema educativo. *Revista Asociación de enseñantes gitanos* (33), 35-39.
- Cabrera, F., Del campo, J., Espín, J. V., Marín, M. Á., Del Rincón, D., Rodríguez, M., & Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Díaz, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*(22), 59-82.
- Elosegui, M. (2009). *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Flecha, R., & Puigvent, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. *Rexe: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

- Freire, P. (December de 1998). Cultural Action and Conscientization. *Harvard Educational Review*, 68(4), 476-522.
- García, J. A., & Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Garreta, J. (enero-abril de 2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*(345), 133-155.
- Harris, M. (1983). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Lamo de Espinosa, E. (1995). *Culturas, Estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Márquez, E., & García, M. (2006). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Una propuesta de innovación educativa en el aula. *Innovación Educativa*(16), 121-131.
- Mendoza, A., Hernández, I., & Calzadilla, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(3), 217-226.
- Murray, R., & Abellanas, L. (1988). *Fórmulas y tablas de matemática aplicada*. Madrid: McGraw Hill Editorial.
- Navarro, D., & Amor, E. M. (Julio de 2012). Inclusión Educativa, ¿es posible? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*(41), 71-81.
- Núñez, M. P., & Cervera, T. (2018). Incidencia de la animación a la lectura en la mejora de la competencia escrita: Una investigación con alumnado inmigrante. *Porta Linguarum: revista internacional de las lenguas extranjeras*.(30), 177-191.

- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*(8), 63-76.
- Sánchez, J. A., Macías, B., & Martínez, V. (2014). The value positions of school staff and parents in immigrant and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia. *Learning, Culture and social interaction*, 3, 217.223.
- Salas, A., Urbano, C., Prada, E., Palomar, V., Suarez, N., Zapico, R., & Guatierri, J. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(Extra 1), 15.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.
- Valero, J. R. (2002). Hacia una escuela multicultural. La presencia creciente de inmigrantes en el sistema educativo español. *Cuaderno de Geografía*(72), 157-172.
- Walton, J., & Parker, J. (22 de february de 2019). Ethnography and multicultural/intercultural education: uncovering the unforeseen complexities practices and unintended outcomes. *Ethnography and Education*, 14(3), 259-263.

10. Anexos

Anexo I. Entrevista

Persona Entrevistada: Ana Aranda Marín

Fecha: 30-04-20

Lugar: Centro escolar.

Entrevistador: Tomás Digón

En primer lugar, quiero presentar el motivo de la entrevista. Para la realización del Trabajo de Fin de Grado necesito conocer cómo es la acogida y la actuación del alumnado inmigrante y sus familias en colegios multiculturales. Para posteriormente, poder diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta didáctica que mejore la inclusión de las familias y el alumnado inmigrante en las escuelas multiculturales, a través del trabajo cooperativo, la escritura creativa de cuentos y la traducción de los mismos en diferentes idiomas hablados en la localidad de referencia.

¿Cómo crees que acogerán el proyecto los compañeros/as? ¿Y el alumnado?

Creo que los compañeros lo van a acoger de forma muy positiva, ya que supondrá un enriquecimiento para todos y una forma de fomentar la multiculturalidad.

El alumnado estoy segura de que lo acogerá con ilusión y motivación, ya que cualquier propuesta creativa les entusiasma, más si ellos son partícipes y pueden aportar sus conocimientos, acercarse al idioma o la cultura de sus compañeros... También están muy predispuestos a trabajar de forma cooperativa.

¿Cómo describirías tu experiencia vivida en el centro a la educación multicultural?

Mi experiencia ha sido acoger a algunos de los estudiantes que han llegado al centro con desconocimiento del idioma (los más mayores) para acompañarlos en los primeros momentos, mostrarles las instalaciones...

También les he apoyado durante los primeros meses con el aprendizaje del español. En Educación Infantil dentro del aula y en Primaria fuera, en sesiones individuales o en pequeño grupo.

¿Por qué esta localidad es un centro con tanta diversidad cultural?

La principal fuente de trabajo es el sector primario, concretamente la agricultura. Se necesita mucha mano de obra para trabajar en la recolección de la fruta. Y son trabajos duros que la normalmente terminan desempeñando personas inmigrantes o temporeros.

¿Qué función desempeñas en el colegio?

Soy la maestra de Pedagogía Terapéutica.

¿Cómo se trabaja la educación intercultural?

Creo que no se trabaja de forma muy específica porque no es necesario, dada la cantidad de alumnado con distintas nacionalidades que hay en el centro.

Tampoco creo que se aproveche lo suficiente esta interculturalidad para enriquecernos unos de otros. Se podrían realizar muchas más actividades que fomentasen este tipo de aprendizajes y los discentes se sentirían más tenidos en cuenta, más visibilizados. A veces caemos también en el error, bajo mi punto de vista, de prohibirles ciertas conductas como

hablar entre ellos en su idioma natal. Si se permitiese esto cuando un alumno nuevo con desconocimiento del idioma llega, se sentiría mucho más seguro y acompañado y, seguramente, no necesitaría trabajar fuera de su clase para aprender el vocabulario básico español, lo cual es muy descontextualizado.

Creo que podríamos sacar más partido a la gran variedad intercultural que tenemos.

¿Cómo se recibe al alumnado inmigrante que procede de diferentes culturas?

En primer lugar, se actúa según el plan de acogida del centro para después realizar una valoración de su conocimiento del idioma y su escolarización previa para ver si es aconsejable escolarizarlo en el nivel que le corresponde por edad o, por el contrario, es más apropiado realizar una flexibilización. Esto consiste en escolarizarlo un curso menos del que corresponde, bien porque se prevé que no va a poder alcanzar el nivel de competencia curricular (hay mucho desfase), por desconocimiento total del idioma... Esta valoración la realiza el Equipo de Orientación Educativa.

¿Qué dificultades y problemas tienen? ¿Cómo se solucionan?

En la mayoría de los casos, el alumnado procede de entornos sociales desfavorecidos. Suelen tener un nivel socioeconómico bajo, unido al desconocimiento o bajo conocimiento de nuestro idioma.

En cuanto a los problemas económicos se les informa que pueden contar con becas, ayudas y con el reciente banco de libros, que es un sistema que facilita a las familias la adquisición de los libros de textos impulsando la reutilización.

En cuanto a los problemas con el idioma, salvo en casos muy puntuales, siempre contamos con alguna familia del mismo país o que hable su mismo idioma, y que nos pueda

hacer de traductor. Aunque cuando llega alguna familia procedente de países africanos con un dialecto específico podemos contar con los servicios de traducción del CAREI, tanto para traducir documentación y diligencias como para poder llevar a cabo reuniones con las familias.

¿Qué ventajas aporta la pluralidad cultural?

Creo que muchas. En un mundo tan globalizado como en el que vivimos hoy en día, cuanto más nos conozcamos los unos a los otros y compartamos, más nos enriquecemos.

Nos permite aprender de otras culturas, y con ello aprender a respetar.

Nos permite aprender otros idiomas, y con ello mejorar nuestra competencia lingüística.

Nos permite conocer al otro, eliminar conductas racistas que muchas veces vienen impuestas por desconocimiento. En definitiva, darnos cuenta de que todos somos personas, movidas por las mismas cosas, que no somos tan diferentes porque vengamos de un sitio u otro, porque hablemos un idioma u otro, por nuestro color de piel, etc.

Anexo II. Cuestionario para los docentes

Nombre:

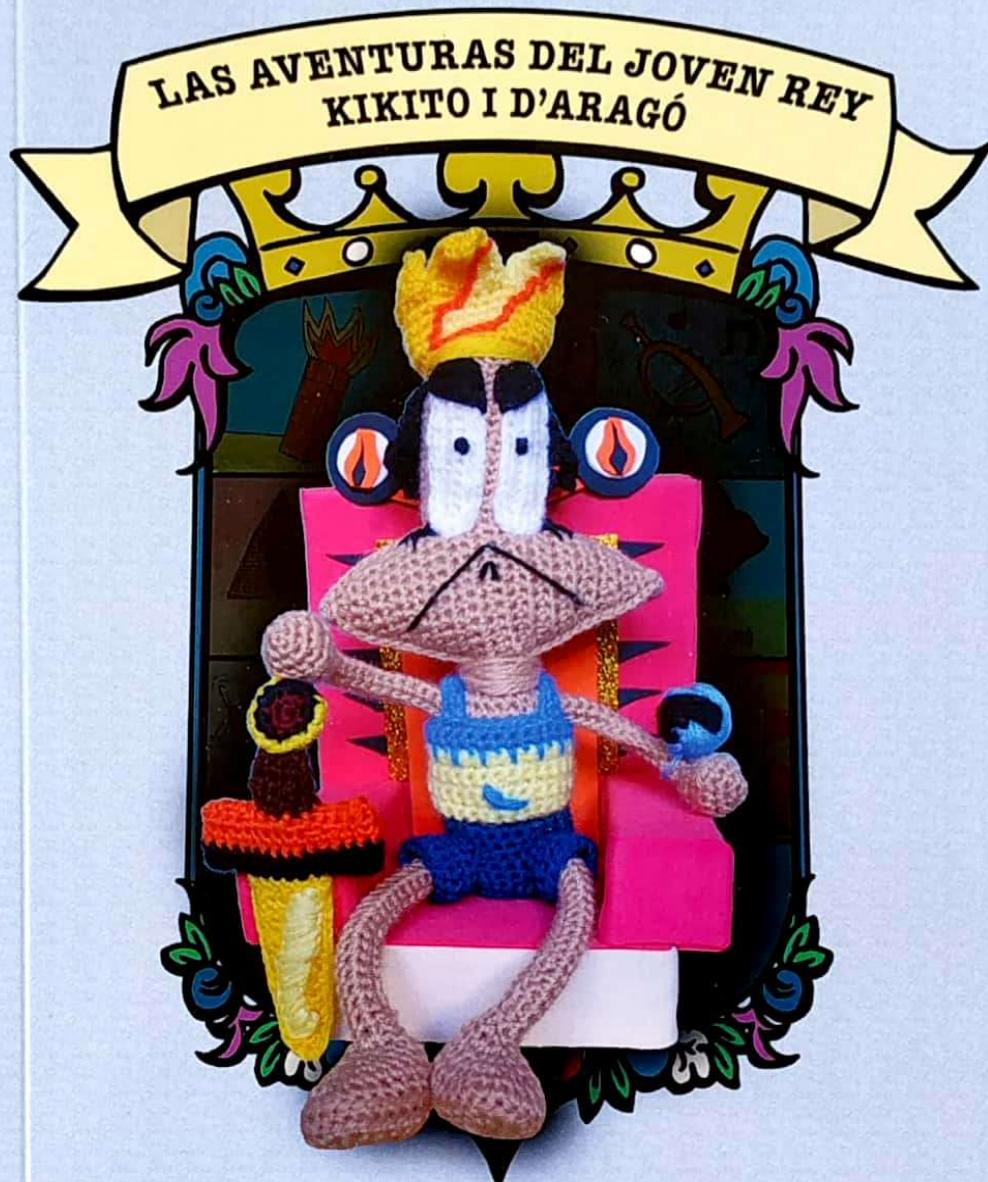
Etapas:

Ítems:

1. ¿Cómo valoraría la diversidad cultural que existe en el centro educativo? Mucha, normal, poco, nada.
2. ¿Cree que la diversidad cultural produce desigualdades entre el alumnado? Sí, no, a veces.
3. ¿Cómo valora la importancia de la educación en valores en los centros multiculturales? Muy importante, normal, poco importante, indiferente.
4. ¿Con qué frecuencia observa actitudes racistas entre el alumnado del centro educativo? Frecuentemente, algunas veces, pocas veces, nunca.
5. ¿Con qué frecuencia observa actitudes racistas entre las familias del alumnado del centro educativo? Frecuentemente, algunas veces, pocas veces, nunca.
6. ¿Con qué frecuencia observa actitudes racistas del profesorado hacia las familias y el alumnado del centro educativo? Frecuentemente, algunas veces, pocas veces, nunca.
7. ¿Con qué frecuencia realiza actividades que tengan en cuenta la diversidad cultural del alumnado? Frecuentemente, algunas veces, pocas veces, nunca.
8. ¿Cree que la diversidad cultural enriquece a todo el alumnado? Sí, no, algunas veces, no lo sé.
9. ¿Cree que el aprendizaje cooperativo es una metodología fundamental en escuelas multiculturales? Sí, no, algunas veces, no lo sé.
10. ¿Cómo valora la participación de las familias inmigrantes en reuniones y otras actividades del centro? Muy buena, normal, poca, escasa.
11. ¿Le gustaría recibir formación en educación intercultural? Sí, no, no lo sé.
12. ¿Cree que el alumno inmigrante que no conoce el castellano debe recibir un apoyo especial? Sí, no, no lo sé.
13. ¿Considera positivo que el alumnado inmigrante pueda hablar su idioma materno en el colegio? Sí, no, en algunos momentos.

Anexo III. Libro de cuentos

María Abad, Mario Catana, Andréi Feraru, Mari Mocanu, Javier Sagasta, Bianca Spermezan, Ema Dima, Sergio González, María Ispas, Andreea Manea, Roberto Medina, Diego Panait, Ana Ungureanu y Paula Valero.



**CEIP Mateo Valero. Proyecto dirigido por:
Estela Sorando Berges, Tomás Digón Rodríguez y
Enrique Gracia García.**

Anexo IV. Muestra de cuento

EL REY KIKITO I D'ARAGÓ LUCHANDO CONTRA EL CIERZO

Algo extraño pasaba por las noches, las cosas se caían y se escuchaban silbidos. Aunque Kikito sentía miedo, no podían evitar querer investigar sobre lo ocurrido.

- ¿Qué sucede, Plastópoles?
- Tranquilícese, Majestad. Aunque el cierzo sopla fuerte, su reino no corre peligro, ni tampoco La Gran Dorada.

Al día siguiente, cuando el Rey Kikito I se despertó, empezó a buscar pistas. Salió a la calle en zapatillas de ir por casa y vio que la calzada estaba destrozada, no por topes precisamente. Una alcantarilla se abría y se cerraba, movida por un potente viento que asustaba hasta a las ratas. Kikito las salvó apartando la alcantarilla y, allí mismo, encontró un pergamino que ponía:

“Soy el malvado Emperador Samot. Voy a destruir tu reinado, haciéndolo
volar por los aires.”

Kikito inclinó su cabeza para otear el horizonte. Sorprendido, divisó en la montaña unos molinos que giraban tan fuerte que hacían que el reinado se tambaleara, como si fuera empujado por un tornado.

Rápidamente regresó al palacio en busca de Plastópoles, su buen amigo y consejero.

- ¿Qué sucede, Majestad?
- ¡El malvado Emperador, Samot, quiere utilizar la central eólica para hacer volar mi reinado! –vociferó el Rey despeinado por el aire frío y fuerte.

Plastópoles se asomó por la ventana y vio como el cierzo empujaba todo lo que se le ponía por delante.

- El viento viene de los molinos, Majestad. ¿Para qué sirven?
- Aquello es una central eólica. Un parque formado por molinos gigantes que tienen tres hélices que giran por la fuerza del viento y consiguen generar energía eléctrica sin contaminar. Gracias a ellos funcionan nuestras neveras, nuestras televisiones y, algún día, nuestros coches.
- Pero, ¿Por qué giran tan rápido las hélices? –preguntó el consejero.
- Porque Samot ha convertido los molinos de viento en potentes ventiladores capaces de derribar el reinado entero. ¡Mira, Plastópoles!

—ordenó indicando con el dedo—. Solo le quedan dos molinos por encender, si los enciende... ¡todo el reinado saldrá volando! Tenemos que desconectar los ventiladores antes de que sea demasiado tarde.

El valiente Rey de Aragón, Kikito I, y su fiel consejero, Plastópoles, fueron al monte a desenchufar molinos.

- ¿Y los cables, Plastópoles?
- Aquí hay uno, Majestad.

Siguieron el cable y cuando llegaron al final. Apareció el malvado Emperador Samot, con los ojos rojos y también, despeinado por el fuerte viento. Sus manos grandes y alargadas le daban un aspecto aterrador e invencible.

- Kikito, ¡tu reino va a volar por los aires! — se reía a carcajadas el malvado Samot.
- He venido a desenchufar esos ventiladores gigantes de viento para salvar mi reinado y... ¡no me lo vas a impedir, por Shiargtum! — respondió valiente el Rey Kikito I D’Aragó desenvainando su famosa espada la Bolivianita.

Empezaron a luchar con sus espadas, la Bolivianita, tan poderosa gracias a La Gran Dorada, que la fundió con sus propias manos. Plastópoles, como era muy torpe con su espada, se escondió detrás de un molino de viento, que acabó despeinándole también. El malvado Samot y Kikito intercambiaban golpes de

espada, mientras intentaban llegar a los interruptores. Uno, para encender los molinos que faltaban por conectar y otro, para desenchufarlos.

Cuando Samot alcanzó los últimos interruptores, Kikito gritó: “¡Por Shiargtum!” Y de un bolivianitazo, consiguió inclinar la torre de uno de los ventiladores encendidos, provocando que apuntara directamente a Samot. El potente tornado empujó fuertemente al malvado Emperador que, por suerte, consiguió agarrarse a una roca. El viento tiraba de él, de tal manera, que sus piernas colgaban al aire mientras sus manos resistían el tirón. Primero le voló un zapato, luego el otro, después un calcetín, luego el otro, a continuación, el pantalón y, como solo le quedaban los calzoncillos... se soltó de la roca y acabó volando por los aires, más allá del Reino de Aragón, es decir, muy lejos.

Kikito celebró una gran fiesta en su castillo e invitó a muchas personas de Alfamén, Aguarón, Aguilón, Aladrén, Cariñena, Cosuenda, Encinacorba, Longares, Mezalocha, Muel, Paniza, Tosos, Villanueva de Huerva y Vistabella de Huerva. Todos lo pasaron de maravilla y bebieron refrescos fríos gracias a las neveras alimentadas con energía renovable. Pensó que, colocando placas solares en todas las casas del reino de Aragón, los quesos no se derretirían, los móviles no se apagarían y los tejados no saldrían volando.

FIN

Querido lector:

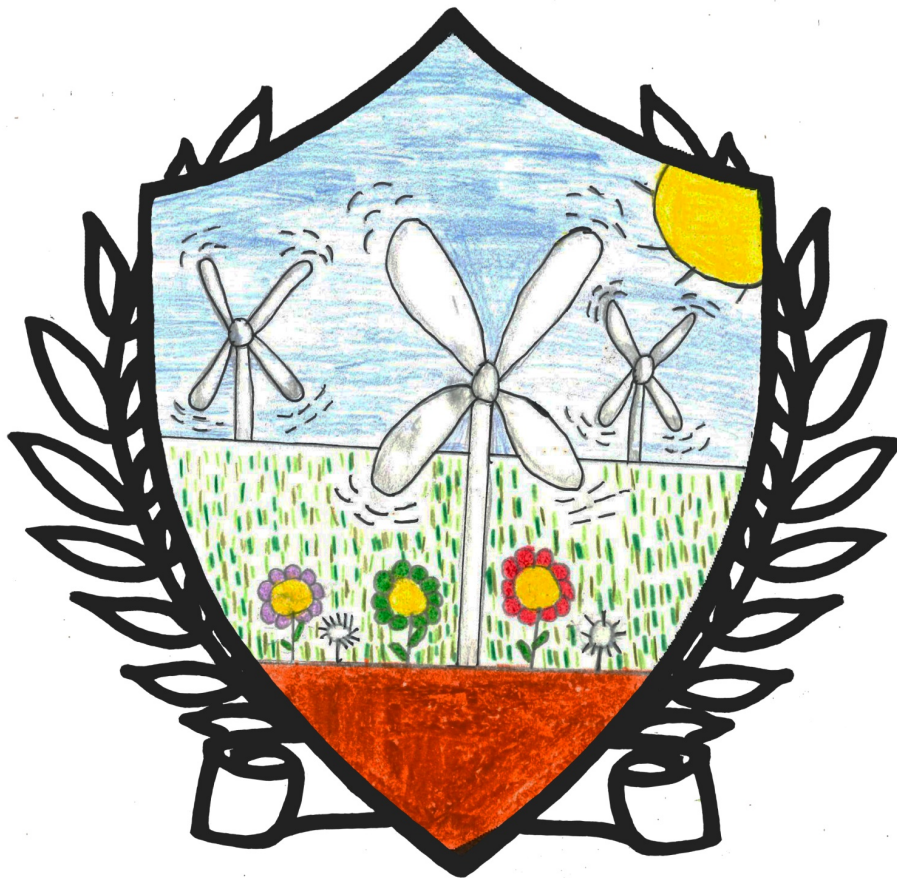
¡Placas solares! ¡Coches eléctricos! ¡Molinos de viento! Se hermanarán para siempre y Aragón lucirá esplendoroso, por los siglos de los siglos venideros. Gracias al Rey, el hijo del todopoderoso Shiargtum.

¡Vivan las energías renovables!

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Emblema: Aerogeneradores.



Anexo V. Muestras de ilustraciones

Ilustración del cuento I: Kikito I de Aragón y el mamut peludo

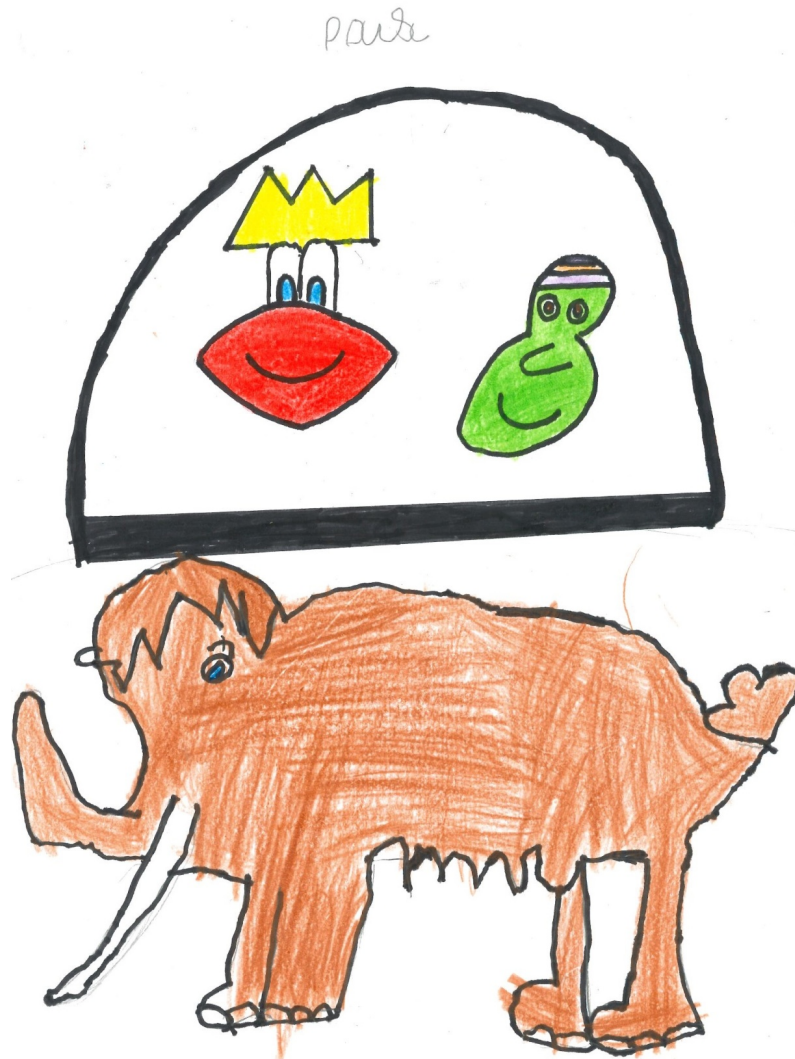


Ilustración del cuento II: Los animales y la capa del Emperador Samot



Ilustración del cuento III: Las olimpiadas tradicionales de Aragón



Ilustración del cuento IV: Kikito en las fiestas de Alfamén

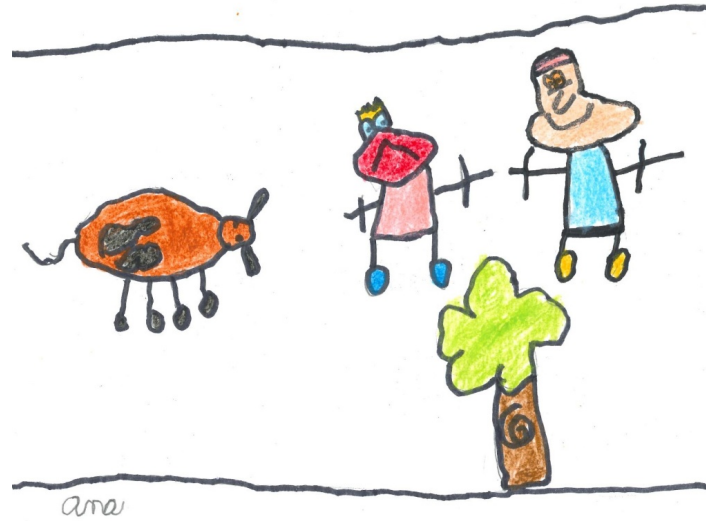


Ilustración del cuento V: Las momias del cabeza de Altomira



Ilustración del cuento VI: La aventura medieval del Kikito I de Aragón



Ilustración del cuento VII: El Rey Kikito I de Aragón luchando contra el cierzo



Ilustración del cuento VIII: Kikito I de Aragón y su cohete de cartón



Ilustración del cuento IX: El misterio de los pinceles de Goya



Ilustración del cuento X: Los instrumentos mágicos



Andrea

Ilustración del cuento XI: La batalla de los tomatazos

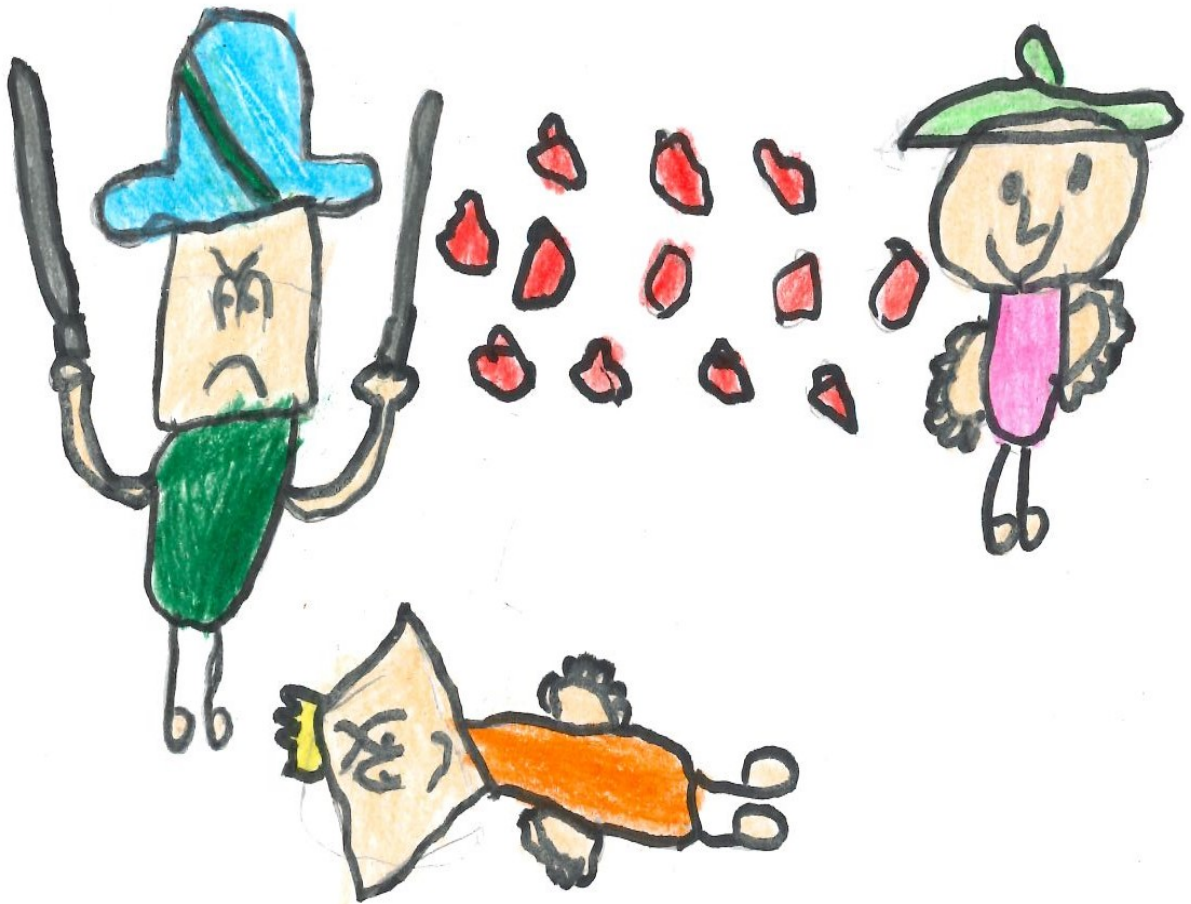
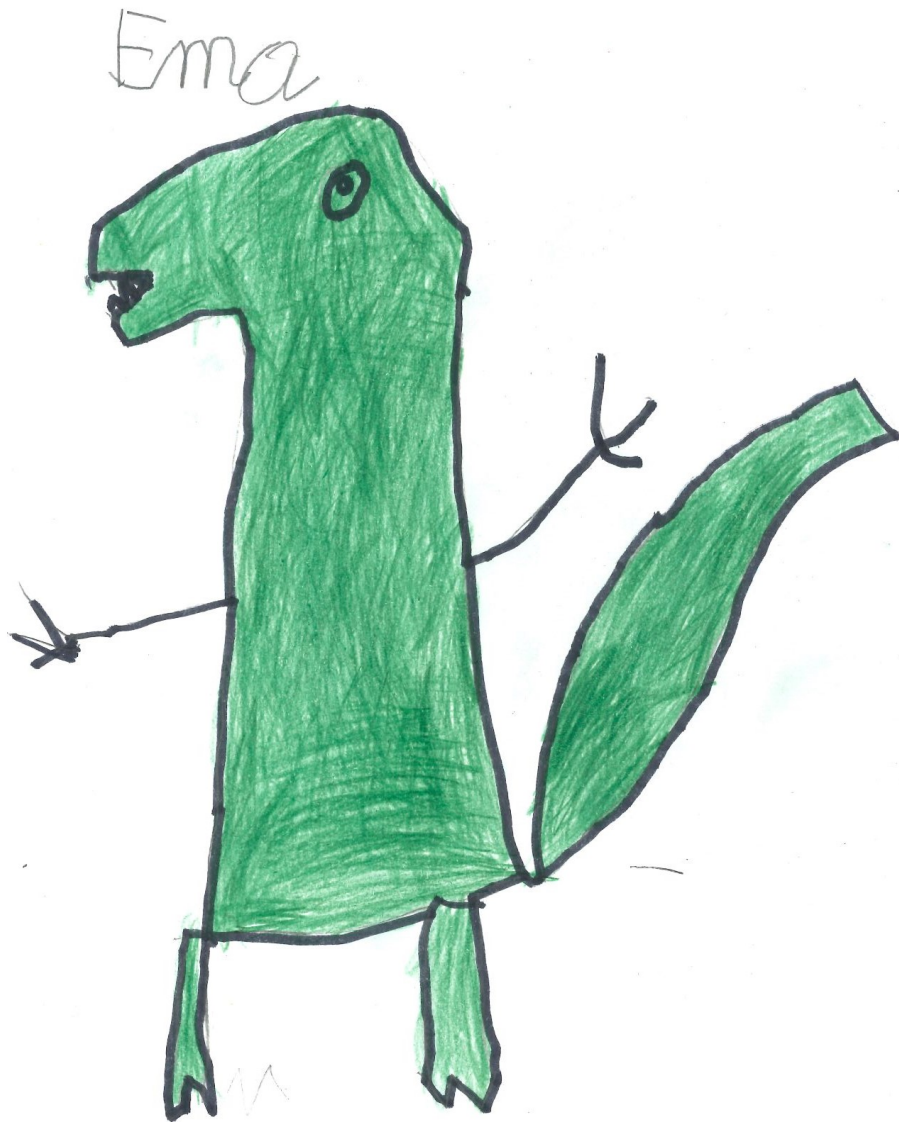


Ilustración del cuento XII: La epidemia de los humanos-lagartija



Anexo VI. Muestra de traducción de uno de los cuentos

Cuento traducido al rumano por:
Simona Ungureanu y Catalina Dima

Cuento en lengua de signos por la Guerrera:
Susana Gracia



REGELE KIKITO I D' AROGÓ LUPTÂND ÎMPOTRIVA **URAGANULUI**

Ceva ciudat se întâmpla în fiecare noapte, cad lucrurile și se aude fluerând. Chiar dacă lui Kikito îi era frică, nu putea să evite, să investigeze ce sa întâmplat.

- ¿Ce se întâmplă, Plastópoles?
- Linișteste, Majestate. Deși bate vântul tare, regatul său nu este în pericol, nici La Gran Dorada.

A doua zi, când regele Kikito I s-a trezit, a început să caute indicii. A ieșit pe stradă cu papucii de casă și a văzut că șoseaua a fost spulberată, nu de cârțițe. O canalizare de apă când se închidea, când se deschidea din cauza vântului puternic, care speria până și șobolanii. Când Kikito a reparat țevile, de apă a găsit acolo un bilet unde scria:

Sunt cel mai rău împărat. O să-ți distrug regatul, făcându-l să zboare în
aer.

Kikito sa întors spre stânga pentru a vedea orizontul, surprins ce a văzut pe munte o groază de mori ce se învârtteau foarte tare și la dreapta era un perete, dintre pereții castelului. De departe în partea stângă se vedeau morile de vânt ce să se învârtea atât de tare în cât regatul se clătina, cum ar fi împins de o tornadă.

Kikito foarte repede a ajuns la castel să-l caute pe Plastópoles, bunul său prieten de inimă.

- Ce să întâmplă, Majestate?
- Împăratul Samot, vrea să utilizeze centrala eolică ca să facă să zboare regatul meu!- țipa Regele Kikito.

Plasópoles se uita pe fereastră și a văzut cum vântul distrugea tot ce i-se punea în cale.

- Vântul vine de la mori, Majestate. Pentru ce este?
- Aceea este o centrală eolică. Un parc format din mori foarte mari, care are trei elice ce să învârtă prin puterea vântului de unde obținem energia electrică fără să contamineze. Mulțumită lor funcționează frigiderele noastre, televizoarele și într-o zi mașinele.
- De ce să învârtă atât de repede elicile?—întreba Plastópoles.
- De ce Samot a transformat morile de vânt în ventilatoare potente încât să distrugă întreg regatul. Uite, Plastópoles! —ordona cu degetul-. Doar mai treăbuie dou ventilatoare de pornit, dacă le pornește... tot regatul o să

iasă zburând! Trebuie să desconectăm toate ventilatoarele înainte de a fi totul prea târziu.

Curajosul Rege de Aragón, Kikito I, și Plastópoles, s-au dus la munte să desconecteze morile.

- Și cablurile, Plastópoles?
- Aici este doar unul, Majestate.

Au urmărit cablul și când au ajuns la capăt. A apărut răul înparat Samot, cu ochii roși și zbârlit de la vânt. Cu mâinele mari și largi îi dădea un aspect fricos și rău.

- Kikito, regatul tău va zbura în aer! –râdea înparatul Samot.
- Am venit să desconectez ventilatoarele gigante de vânt ca să salvez regatul meu ... iar tu nu mă vei putea împiedica, por Shiargtum! – răspundea curajosul Regele Kikito I D’Aragó scotând faimoasă lui sabie Bolivianita.

Au început lupta cu săbile,la Bolivianita, cea puternică datorită La Gran Dorada, care a făcut-o cu propriile mâini. Plastópoles, cum era neîndemânatic cu sabia lui, sa ascuns în spate la un ventilator de vânt. Împăratul Samot și

Kikito se băteau cu săbile, în timp ce încerca să ajungă la întreruptor. Unul, pentru a aprinde morile care nu erau conectate și altul ca să îl scoată din priză. Când Samot a ajuns la întreruptoare, Kikito țipa: „Por Shiargtum!” și dintr-o lovitură, a reușit să încline unul dintre ventilatoare care mergeau, provocând ca ventilatorul să se ducă înspre Samot. Puternica tornadă începuse foarte tare, pe împăratul, din fericire, Samot s-a prins de o piatră foarte mare. Vântul trăgea de el, în așa fel picioarele lui atârnav în aer, în timp ce mâinile lui rezista la tragerea de vânt.

Mai întâi ia zburat un adidas, după aia, celălalt, după aia un ciorap, după aia celălalt, după aia pantalonii și cum îi mai rămâneau chiloții... Și s-a dat drumul de la stâncă și a terminat zburând prin aer, dincolo de regatul Aragónului, adică foarte departe. Kikito a organizat o mare petrecere în castelul lui și a invitat mulți oameni din Alfamén, Aguarón, Aguilón, Aladrén, Cariñena, Cosuenda, Encinacorba, Longares, Mezalocha, Muel, Paniza, Tosos, Villanueva de Huerva y Vistabella de Huerva. Toți s-au distrat de minune și au băut băuturi reci mulțumită frigiderelor care funcționează pe bază de energie renovabilă.

Kikito s-a gândit să pună plăci solare în toate casele din regatul de Aragón, brânza nu o să se mai topească, telefoanele n-o să se mai stingă și acoperișurile caselor nu o să mai zboare.

Sfârșit

Dragi cititori:

Plăcile solare! mașini electrice! Elice de vânt! Se vor unii pentru todeauna și regatul de Aragón va strălucii splendid, pentru secolele următoare. Mulțumită regelui, fiul a totputernicul Shiargtum.

Trăiască energiile renovabile!

Majestatea voastră,

Kikito I D´Aragó e Due Sicilia

Anexo VII. Fragmentos traducidos de todos los cuentos

Fragmento del cuento I: Kikito I De Aragón y el mamut peludo

Cuento traducido al árabe

Querido lector:

El descubrimiento del fuego en la Prehistoria fue un avance gigantesco para que el ser humano de la prehistoria pudiera sobrevivir en un mundo muy peligroso.

Es por esto que, en palacio, se decidió que una antorcha se representara en un cuadrante del escudo de Aragón.

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilas.

عزيزي القارئ:

كان اكتشاف النار في عصور ما قبل التاريخ، تقدماً هائلاً للإنسان، مكّنه من ضمان البقاء في عالم مليء بالمخاطر.

لهذا السبب، في القصر، تقرر وضع رمز الشعلة وسط شعار راية أراغون. صاب الجلالة،

كيكيتو الأول لأراغون و سيسيلىا.

الشعار: شعلة النار.

Fragmento del cuento II: Los animales y la capa del Emperador Samot

Cuento traducido al italiano

Querido lector:

Los animales son muy importantes para el equilibrio de la naturaleza. Por eso debemos cuidarlos y protegerlos. Además, hay algunos que no se pueden cazar y que están protegidos por la ley, esos animales se denominan: “animales en peligro de extinción” como: el lince ibérico, el quebrantahuesos, la margaritona y el visón europeo.

Amad a los animales, pero no os olvidéis que los humanos también necesitamos ser amados. Cuanto más os améis, mejor viviréis.

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Caro lettore:

Gli animali sono molto importanti per l'equilibrio della natura. Ecco perché dobbiamo prenderci cura di loro e proteggerli. Anzi, ci sono alcuni che non possono essere cacciati e che sono protetti dalla legge, questi animali sono chiamati: "animali in pericolo d'estinzione" come: la lince iberica, il gipeto, la margaritona e il visone europeo.

Amate gli animali, ma non dimenticare che anche gli umani devono essere amati. Quanto più ami, meglio vivrai.

Vostra Maestà,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento III: Las olimpiadas tradicionales de Aragón

Cuento traducido al aragonés

Queridos lectores:

Bien es cierto que lo importante es participar, pero para jugar bien y de verdad, hemos de dar lo máximo. Debemos jugar limpio, creer en nosotros e identificar nuestras habilidades para poder así competir mejor con nuestros amigos.

También es importante saber trabajar en equipo. En la edad media a los Reyes de Aragón los coronaban los nobles con estas hermosas palabras:

*“Nos, que somos y valemós tanto como vos, pero juntos más que vos, os coronamos
como nuestro Rey”*

Su Majestad,

Kikito I D’Aragó e Due Sicilias.

Quiestos leutors:

Bien ye zierto que lo important ye partizipar, pero ta chugar bien y de verdat, hemos de dar o maximo. Hemos de chugar limpio, creyer en nusatros y identificar as nuestras habilidaz ta poder asinas competir millor con os nuestros amigos.

Tamién ye important saber treballar en equipo. En á Edat Meya, á los Reis d’Aragón lis coronaban os nobles con istas fermosas parolas:

*“Nos, que somos y valemós tanto como vos, pero chuntos mas que vos, tos coronamos como
lo nuestro Rei”*

La suya Machestat,

Kikito I D’Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento IV: Kikito en las fiestas de Alfamén

Cuento traducido al rumano

Querido Lector:

Os aseguro, caballeros y princesas, que en las fiestas uno se lo pasa bien, solo cuando ha hecho bien su trabajo.

No hay diversión sin esfuerzo. Intentemos divertirnos, tanto en el trabajo como en la fiesta, y seréis felices siempre.

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Drag cititor:

Va asigur , cavaleri și prințese,că de fiestele Alfamenului omul care se distrează,numai când ș-a făcut bine treaba.

Nu există distracție fără efort. Încercăm să ne distrăm,atât la muncă cat și la fieste, și veți fi fericiți mereu.

Majestatea voastră,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento V: Las momias del cabeza de Altomira

Cuento traducido al inglés

Querido lector:

¿Debemos dedicar nuestra vida a luchar hasta el final por la persona que amamos? Será honorable y os honrará, siempre que lo hagan con respeto, pero no dejen de ser felices en el camino por ese amor. Nadie es merecedor de que suframos por aquella persona que anhelamos.

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Dear reader:

Should you dedicate your life to fighting to the end for the person that you love? It would be honorable, as long as you do it respecting yourself. Anyway, never let yourself be unhappy in the search for that love. It's not worth making such an effort for the person we love if our happiness stays on the road.

His Majesty,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento VI: La aventura medieval del Kikito I De Aragón

Cuento traducido al alemán

Queridos lectores:

Los castillos como el de Samot se caen, no por hechizos, sino porque no los cuidamos. ¡Hay que conservar todos los castillos! Independientemente de a quien pertenezcan, para que no se derrumben y podamos disfrutarlos cientos de años más.

Sabemos que el Rey de Aragón, quien nos representa en la tierra, de momento, ha conquistado en Aragón: el castillo de Loarre y el de Monzón.

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias

Liebe Leser:

Alle die Schlösser (wie Samot) sind zerstört nicht wegen Zauber, sondern weil wir sie nicht richtig pflegen. ¡Wir müssen alle die Schlösser erhalten unabhängig von dem Besitzer! Wir wollen hundert Jahren genießen, deswegen sollen sie nicht beschädigt werden.

Wir wissen dass unsere Rey de Aragón, der ist der haupt Repräsentant von unsere Heimat, hat schon zwei Schlösser in Loarre und Monzón erobert.

Der König,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento VII: El Rey Kikito I De Aragón luchando contra el cierzo

Cuento traducido al rumano y lengua de signos

Querido lector:

¡Placas solares! ¡Coches eléctricos! ¡Molinos de viento! Se hermanarán para siempre y el Reino de Aragón lucirá esplendoroso, por los siglos de los siglos venideros. Gracias al Rey, el hijo del todopoderoso Shiargtum.

¡Vivan las energías renovables!

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Dragi cititori:

Plăcile solare! mașini electrice! Elice de vânt! Se vor unii pentru todeauna și regatul de Aragón va strălucii splendid, pentru secolele următoare. Mulțumită regelui, fiul a totputernicul Shiargtum.

Trăiască energiile renovabile!

Majestatea voastră,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilia



Fragmento del cuento VIII: Kikito I De Aragón y su cohete de cartón

Cuento traducido al francés

Querido lector:

La tierra, es tan hermosa como La Gran Dorada, debemos cuidarla igual que a ella, no echar basura y ser buenos con la naturaleza para que se mantenga bella por los siglos que queden, en nombre de Shiargtum.

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Cher lecteur,

La terre est si belle comme La Gran Dorada, nous devons prendre soin d'elle comme elle prend soin de nous. Ne pas jster les ordures et être respectueux de la nature pour qu'elle se maintienne belle pour les siècles qui restent pour le compte de Shiargtum.

Votre majesté,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento IX: El misterio de los pinceles de Goya

Cuento traducido al japonés

Querido lector:

Pintad vuestra vida, pintad sin parar. Pintad amigos míos, quién sabe, si seremos algún día el próximo Maestro Don Francisco de Goya y Lucientes.

Si no pintamos, no seremos pintores. Si no escribimos, no seremos escritores y si no jugamos... no seremos jugadores.

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias

このお話を読んでもくれたみなさんへ：

描き続けることをやめず、人生に色をつけていこう。次のフランシスコ・デ・ゴヤ

やルシエンテスになりうるおともだちのみんな、画を描こう。

絵を描かなければ、画家にはなれません。本を書かなければ、作家にはなれません

。練習しなければ、スポーツ選手にもなれません。

王様より、

キキトー世 アラゴ・エ・ドゥエ・シシリ阿斯

Fragmento del cuento X: Los instrumentos mágicos

Cuento traducido al portugués

Querido lector:

En la vida, se aconseja en palacio, que la música nos acompañe y podamos, con paciencia, intentar aprender un instrumento porque, el día de mañana, nos vendrá muy bien para poder hacer sonreír a nuestros seres queridos. Y, ojalá, en mi caso, a La Gran Dorada... Yo toco el Didgeridoo y el cajón flamenco, el piano y la flauta. El djembe y las castañuelas...

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Caro leitor:

Na vida, é aconselhável no palácio, que a música nos acompanhe e possamos, pacientemente, aprender um instrumento porque, o dia de amanhã, nos vai vir muito bem para poder fazer os nossos seres queridos. E, ouxalá, no meu caso, a La Gran Dorada... Eu toco o Didgeridoo e o caixão flamenco, o piano e a flauta. O djembe e as castanhas...

Sua Majestade,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento XI: La batalla de los tomates

Cuento traducido al ucraniano

Querido lector:

La fruta son las chucherías que nos regala la naturaleza. Plastópoles y yo comemos mucha fruta y pocas grasas, y no nos ponemos malos en todo el año.

¿Será por las frutas?

Su Majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Дорогий читатель:

Фрукти це дрібнички, які дає нам природа. Platópoles і я їмо багато фруктів і мало жиру, і ми не хворіємо цілий рік.

Чи буде за фрукти?

Ваше Величі,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Fragmento del cuento XII: La epidemia de los humanos-lagartija

Cuento traducido al ruso

Querido lector,

Si no leemos, jamás podremos curar a nadie. Ni investigar lo desconocido.

Elegid lo que estudiáis, desde el corazón, y si os gusta curar a las personas que están malitas. ¿Por qué no soñar con ser médicos cuando seáis mayores?

Su majestad,

Kikito I D'Aragó e Due Sicilias.

Уважаемый читатель,

Если мы не читаем, мы никогда не сможем вылечить кого-либо. или
расследовать неизвестное.

Выберите то, что вы изучаете, от сердца, и если вы хотите исцелить людей,
которые malita. Почему бы не мечтать о том, врач, когда вы старше?

Ваше величество,

Кикито I Арато е должное Сицилией.