

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

**Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la
investigación**

Diversidad cultural y escuela

Percepciones del profesorado y prácticas de aula

Curso académico 2019-2020

**Autora: Pilar Lasheras
Lalana**

**Directora: Begoña Vigo
Arrazola**

Agradecimientos:

A mi profesora y tutora Begoña Vigo, por su ayuda, orientaciones y apoyo constante. Gracias por compartir conmigo tu tiempo y conocimientos. Gracias por confiar en mí.

Gracias al profesorado y al alumnado que me dejaron entrar en su escuela y en sus aulas.

Resumen

En un contexto marcado por un sistema educativo que sigue favoreciendo la homogeneización cultural, gestionar la diversidad cultural desde una educación socialmente justa se convierte en un prioritario reto. A través de una metodología cualitativa de carácter etnográfico, este estudio trata de conocer las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural, la escuela y sus prácticas y, en segundo lugar, identificar las prácticas de aula que tienen en cuenta la diversidad cultural. La investigación se ha llevado a cabo en una escuela de Aragón situada en un espacio de desventaja socio-económica que atiende mayoritariamente a alumnado procedente de culturas minoritarias. Para ello se han usado la entrevista, la observación participante y las conversaciones informales de forma complementaria como técnicas para la extracción de datos.

Los resultados muestran la presencia de visiones contradictorias entre el profesorado respecto a la diversidad cultural y la escuela. El profesorado reflexiona sobre sus prácticas y encuentra dilemas entre su deseo por llevar a cabo una educación que realmente responda a su alumnado y la exigencia de cumplir con un currículum que no representa la diversidad cultural. Aunque son minoritarias, se identifican prácticas de aula que reconocen la diversidad cultural. Estas se basan en conectar el currículum con la vida de los alumnos.

Palabras clave: Diversidad cultural; Escuela; Educación Intercultural; Etnografía; Percepciones profesorado; Práctica educativa.

Abstract

In a context marked by an educational system that continues to favor cultural homogenization, the challenge of managing cultural diversity from a socially just educational system becomes a priority. This study explores the perception of teachers on their school practices regarding cultural diversity and aims to identify classroom practices that take cultural diversity into account through a qualitative ethnographic methodology. The research has been carried out in a school in Aragon located in a socio-economic disadvantaged area that predominantly hosts students from minority cultures. Interviews, participant observations and informal conversations have been used in a complementary way as techniques for data extraction.

The results show contradictory teacher views regarding cultural diversity and the school. Teachers reflect on their practices and find dilemmas between their desire to carry out an education that truly responds to their students and the requirement to comply with a curriculum that does not represent cultural diversity. We found a minority of classroom practices that recognize cultural diversity. These are based on connecting the curriculum with the lives of the students.

Key Words: Cultural diversity; School; Intercultural Education; Ethnography; Teacher perceptions; Educational practice.

Indice

| | |
|---|----|
| Presentación del estudio | 1 |
| Justificación del tema elegido | 3 |
| Primera parte: Fundamentación teórica | 8 |
| 1. Significados de diversidad cultural | 8 |
| 1.1. Cultura | 9 |
| 1.2 Diversidad Cultural. Del etnocentrismo al interculturalismo crítico | 10 |
| 2. Diversidad cultural y escuela | 14 |
| 2.1. Reproducción y escuela | 14 |
| 2.1.1. Enfoque educativo segregacionista | 16 |
| 2.1.2. Enfoque educativo integracionista | 16 |
| 2.2. Reconstrucción y escuela | 17 |
| 2.2.1. El modelo de Educación Intercultural | 19 |
| 3. Estado de la cuestión | 21 |
| 3.1. La diversidad cultural en la escuela | 22 |
| 3.2. Diferentes visiones sobre la diversidad cultural en la escuela | 23 |
| 3.3. Prácticas excluyentes frente a prácticas interculturales-inclusivas..... | 26 |
| 3.4. Cuestiones de interés | 28 |
| Segunda parte: estudio empírico | 29 |
| 4. Problema y propósito de la investigación | 29 |
| 5. Objetivos del estudio | 31 |
| 6. La etnografía como diseño de investigación | 32 |
| 6.1. Técnicas de investigación | 33 |
| 6.2. Instrumentos de investigación | 34 |
| 7. Escenario de investigación | 36 |
| 7.1. Selección del centro y acceso al centro | 40 |

| | |
|--|-----|
| 7.2. Descripción del centro y de los participantes | 41 |
| 8. Acceso al campo y recogida de la información..... | 48 |
| 9. Análisis de la información..... | 52 |
| 10. Validez del estudio | 53 |
| 11. Ética de la investigación..... | 54 |
| 12. Resultados y discusión del estudio..... | 55 |
| 12.1. Percepciones de profesorado sobre la diversidad cultural: como valor, como problema y a partir de las dificultades..... | 57 |
| 12.2. Percepciones del profesorado sobre la escuela y sus prácticas | 62 |
| 12.3. Prácticas educativas que conectan las exigencias curriculares de la escuela con la vida del alumnado, la de sus familias y la de la comunidad. | 69 |
| 13. Conclusiones e implicaciones del estudio | 84 |
| Bibliografía | 89 |
| ANEXOS | |
| ANEXO I: Ejemplo de entrevista | 100 |
| ANEXO II: Fragmento diario de campo | 117 |
| ANEXO III Tabla con categorías del proceso de análisis | 122 |

Presentación del estudio

La presente investigación tiene como fin último contribuir al conocimiento sobre la gestión de la diversidad cultural en la escuela para promover la justicia social y la lucha contra la pobreza y la discriminación. Para ello, el propósito de este estudio es explorar las percepciones y prácticas del profesorado en torno a la diversidad cultural y la escuela.

Para alcanzar el propósito referido, la intención del estudio se materializa en dos objetivos. En primer lugar, se trata de 1) conocer cuáles son las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural, la escuela y sus prácticas educativas de aula. En segundo lugar, 2) identificar las prácticas educativas de aula que reconocen la diversidad cultural en estos centros.

El contenido del documento que se presenta queda estructurado en dos partes principales. La primera consta de un marco teórico mientras que la segunda recoge los elementos referentes a la parte práctica de investigación.

El marco teórico contiene, en primer lugar, las definiciones de cultura y de diversidad cultural. Ambos son abordados desde un punto de vista socio-histórico que lleva a hablar de enfoques de gestión social como son el etnocentrismo, el pluralismo cultural y el interculturalismo. Seguidamente se aborda el concepto de escuela, entendida como institución social a través de dos teorías de referencia, que son la Teoría de la Reproducción y la teoría de la Resistencia. Teniendo en cuenta el concepto de diversidad, los enfoques sociales de su gestión y la funciones que desempeña la escuela según las teorías referidas, se abre un tercer apartado para hablar de los enfoques y modelos educativos a los que se ha acogido la escuela para responder a la realidad social diversa, los cuales son el enfoque segregacionista, el enfoque asimilacionista o integrador y el enfoque crítico o inclusivo. En el último punto del marco teórico, se estudia el estado de la cuestión analizando investigaciones recientes que hacen referencia a la diversidad cultural en la escuela. Este análisis orienta las cuestiones de investigación que guiarán la segunda parte del trabajo.

La segunda parte del trabajo enlaza las cuestiones de investigación señaladas en el apartado anterior y presenta, en primer lugar, las preguntas de investigación, el propósito y los objetivos. Se continúa con la explicación del diseño y la metodología. El estudio de la realidad se lleva a cabo desde una metodología etnográfica basada en la

entrevista semi-estructurada y observación participante como técnicas para la recogida de la información. Los datos extraídos han sido categorizados en torno a núcleos de interés que finalmente han permitido la obtención de unos resultados. La exposición de los resultados de investigación se presenta de forma simultánea con la discusión de los mismos. El estudio concluye con la presentación de las conclusiones del estudio, sus implicaciones y limitaciones y las líneas de investigación que de él pueden derivarse.

Justificación del tema elegido

Antes de comenzar con el grosso del estudio, en este apartado se procede a realizar su justificación atendiendo al marco el social, el geográfico, el institucional, el legislativo, el pedagógico y el personal.

Marco social

El devenir histórico ha llevado a la sociedad a un contexto de globalización en el que las transformaciones políticas, económicas y sociales han sido de magnitudes antes inimaginables (Enguita, 2016). En muchos casos, las transformaciones se han sustentado en un paradigma neoliberal que se basa en principios como la competición, el individualismo, la propiedad privada, el pensamiento único, el libre mercado y el capital económico. El neoliberalismo encuadra un panorama idóneo para la pérdida de derechos humanos y el aumento de la desigualdad económica y social, tanto inter como intraterritorialmente (Martínez-Rodríguez, 2013). El contexto que se acaba de describir unido a la crisis económica mundial de 2008, generó grandes movimientos migratorios humanos motivados por la necesidad de tener una vida mejor o incluso de sobrevivir.

España experimentó especialmente a partir de los años 90 la llegada de población migrante con raíces y perfiles muy diversos. Estas personas, en un gran número de casos, terminaban en situaciones de pobreza, exclusión e injusticia social (Garreta, 2016), realidad sobre la que a día de hoy no hay indicios de grandes mejoras. Esto sucede especialmente entre aquellos colectivos nacidos fuera de la Unión Europea, lo que se refleja en las altas tasas de pobreza que siguen sufriendo (Consejo Económico y Social [CES], 2019). Esta situación exige dar respuesta a retos sociales e institucionales de forma que lleven a hacer realidad poder vivir en una sociedad justa para todos, en la que la diversidad cultural tenga cabida.

Marco geográfico

Las migraciones a las que se ha hecho referencia tuvieron y tienen más impacto en las zonas urbanas, donde se asienta la mayor parte de la población procedente del extranjero (CES, 2019; Domingo-Coll, 2016). Los cambios demográficos hicieron más evidente que la desigualdad no afecta únicamente al plano socio-económico, sino también al geográfico.

Existen áreas urbanas en las que la concentración de pobreza y población perteneciente a minorías culturales es notoriamente mayor que en el resto de áreas municipales (Madariaga, Martori y Oller, 2020), las cuales son denominadas como zonas gueto, estigmatizadas o abandonadas, entre otros (Beach, 2017). Estos barrios suelen etiquetarse como espacios socialmente problemáticos al mismo tiempo que se asocian con el fracaso educativo, dándose una estrecha vinculación entre la diversidad cultural y la exclusión territorial, social y educativa (Beach, From, Johnsson y Öhrn, 2018; Cortés, Rivas y Leite, 2016).

En este sentido, también en el territorio español, se han ido generando redistribuciones desequilibradas entre la población mayoritaria y la minoritaria) dando lugar a una realidad territorial dual (Domingo-Coll, 2016). Tal es el caso de la comunidad autónoma en la que este estudio se desarrolla, Aragón (Achebak, Bayona y Domingo, 2017), en la que la población de origen extranjero se asienta principalmente en las tres capitales de provincia Zaragoza, Huesca, y Teruel.

Diferentes teorías sobre la importancia del espacio en la vida de los individuos hacen que este marco cobre relevancia para este estudio en cuanto que el espacio puede generar tanto oportunidades como restricciones (Flores, 2006). Las expectativas de vida de las personas que habitan barrios pobres y marginados suelen percibirse negativamente tanto por ellas mismas como por su entorno más próximo, fomentando la reproducción de sus condiciones de vida socialmente injustas (Flores, 2006).

Marco Legislativo

La Constitución Española (1978) declara en el art. 27 el derecho de todos a recibir una educación de calidad, apoyando la búsqueda de la justicia y la equidad social y educativa. De este derecho parten las distintas leyes educativas que han regulado la educación formal en este país. En la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8, 2013) defiende la no discriminación y la igualdad para el acceso y permanencia en el sistema educativo de España. Más específicamente, casi todas las comunidades autónomas disponen de un Decreto de inclusión. Por ejemplo, en Aragón, en el año 2017 se emitió el Decreto 188 por el cual se regula las respuestas inclusivas en dicha comunidad a través de su concreción en distintos órdenes. Además, para hacer frente a las desigualdades sociales y educativas y tratar de asegurar una educación de calidad, los principales organismos internacionales, como la UNESCO (2016) y la CE, también señalan como medida el tratar de promover una educación

sustentada en principios de inclusión, equidad y calidad para todos (Echeita 2013; UNESCO, 2016). Sin embargo, estas premisas no se cumplen de manera general para todos los escolarizados en España, encontrándose una brecha entre el discurso y la práctica educativa. Este distanciamiento lleva a reforzar la segregación entre colectivos por cuestiones de sexo, capacidades, etnia, clase socio-económica y nivel educativo (Echeita, 2013; Vigo y Dieste, 2017).

Además, la neo-liberización del sistema educativo lleva a elaborar políticas educativas que dificultan la transformación social hacia la justicia social. El Estado aplica legislaciones que esconden bajo un discurso basado en la defensa de la eficacia educativa y la competitividad de mercado, el fomento de la exclusión frente a la inclusión (Rodríguez-Martínez, 2014; Vigo y Dieste, 2017). La estandarización educativa uniformiza los aprendizajes de sus usuarios y conduce a una “parte importante del alumnado hacia el suspenso y el fracaso escolar, académico, a la repetición y a itinerarios educativos excluyentes” (Rubia, 2017, p.86).

Es necesario promover una revisión crítica de las políticas educativas, cuestionarlas para, en palabras de Giroux (2004), ejercer «resistencia» y hacer los reajustes necesarios que lleven a eliminar la desigualdad escolar, cultural y social (cit. En Olmos- Alcaraz, 2016; Rodríguez-Martínez, 2014).

Marco institucional

Teniendo en cuenta el marco legislativo, geográfico y contextual neoliberal al que se ha venido haciendo referencia, se encuentran grandes diferencias en los resultados de aprendizaje obtenidos en las escuelas según su ubicación y el perfil de alumnado al que da respuesta (Eurydice, 2019).

El alumnado con bajo capital económico y cultural, como es el caso de muchas personas procedentes de minorías étnicas, termina concentrado en determinados centros públicos. Las estadísticas reflejan este hecho en Aragón, donde el tipo de centro en el que se han matriculado el alumnado de origen extranjero ha sido muy desigual, ya que los centros públicos acogen al 80,4% de este alumnado mientras que los privados solamente al 19,6% (Consejo Escolar de Aragón, 2019). Tanto estas escuelas como su alumnado encuentran más dificultades para alcanzar y promover el éxito educativo y social (Eurydice, 2019; Palaudarias y Feu, 2016).

La escuela se enfrenta a barreras políticas y a desigualdades territoriales y sociales que afectan a su gestión interna y a su imagen externa. Como consecuencia, estas escuelas y su entorno son rechazadas por considerarse prejuiciosamente fuentes de déficit o centros educativos de baja calidad (Vigo y Dieste, 2017). Por tanto, se considera necesario aumentar el conocimiento de estas realidades de forma local para poder fomentar cambios que permitan salir a estas escuelas y sus agentes de su situación de segregación.

Marco pedagógico

En el ámbito educativo, si bien es cierto que se han ido produciendo avances, hay suficiente evidencia de que la progresión y el éxito del alumnado en el sistema educativo tienen una relación casi directa con su origen socio-cultural (Escarbajal, Navarro y Arnáiz, 2019; Wiewioka, 2016). Priorizar un enfoque democrático e inclusivo en las prácticas educativas se convierte en un verdadero reto en un sistema educativo que conserva un modelo de pensamiento único, en el que la diversidad cultural casi no tiene espacio (Enguita, 2016; Olmos-Alcatraz, 2016).

Son numerosos los reclamos de una educación que deje de poner en su centro de atención los contenidos y las calificaciones para dar paso a un enfoque más humanista que dé prioridad a las personas (Olmos-Alcaraz, 2016). Es necesario que distintos ámbitos de acción aúnen esfuerzos para cerrar la brecha causada por la desigualdad desde una preocupación ética que busque fomentar la solidaridad, la equidad y la justicia social comenzando por ofrecer desde la escuela una educación holística e integral, de calidad y que realmente sea para todos (Echeita, 2013; Martínez-Rodríguez, 2013).

Marco profesional y personal

El presente Trabajo Fin de Máster nace de un interés e inquietud personal por saber entender y respetar la diversidad de modo que permita mejorar mi propia práctica docente en relación a este tema. Este interés se consolidó en los estudios de máster en los que se abordó la temática en una de las asignaturas optativas abriendo mis perspectivas hacia una posible tesis doctoral. Investigación, práctica y educación han de ir de la mano.

Mis prácticas educativas de Grado en una escuela socialmente estigmatizada cuyo desempeño educativo y pedagógico me fascinó y me hizo adquirir la convicción de que

ese contexto y esa forma de educar o de vivir la educación por parte del profesorado no debían existir sólo en esa escuela. Esta experiencia junto con los estudios de máster me hizo ir en busca de algunos porqués que convierten este trabajo en un pequeño paso hacia la profundización en el complejo ámbito de educar a la diversidad, y con el que se intentará también mejorar la realidad en la que el estudio se enmarca. Finalicé las asignaturas del máster en junio de 2017. Sin embargo, el interés por saber más y mi implicación en el estudio han hecho que este trabajo se haya extendido en el tiempo hasta este momento.

Primera parte: Fundamentación teórica

Esta investigación se abre con una primera parte dedicada a conceptualizar los términos principales para este trabajo, como son cultura y diversidad cultural. La conceptualización de diversidad cultural se aborda desde una perspectiva socio-histórica que lleva a hablar de los distintos posicionamientos teóricos que existen en torno a la misma y, dado que se derivan de estos, de los enfoques para gestionarla a nivel social.

En segundo lugar, sin perder de vista el significado de diversidad cultural, se conceptualiza la escuela como institución que cumple distintas tareas dentro de una sociedad, como es la de responder a la diversidad cultural. Para ello se parte de dos enfoques teóricos que son la Teoría de la Resistencia y la Teoría de la reproducción.

En tercer lugar, y teniendo en cuenta la información anterior, se trata de concretar como la escuela ha tratado de responder a la diversidad cultural a través de la exposición de los enfoques y modelos educativos a los que se ha acogido a lo largo del tiempo como son el 1) enfoque segregacionista, 2) el enfoque asimilacionista o integrador, que engloba los modelos de educación multicultural, y 3) el enfoque crítico o inclusivo que se concreta en el modelo de educación intercultural.

Finalmente, un último apartado se centra en el estado de la cuestión, que ha sido elaborado a través del análisis de distintas investigaciones que han abordado el tema de la diversidad cultural en la escuela. De este análisis se extraerán diferentes cuestiones y líneas de investigación que permiten centrar el estudio que se presenta y que dará paso a la segunda parte de este estudio, el trabajo de campo.

A lo largo de estas primeras líneas se tratará de mostrar la importancia que adquiere la perspectiva crítica, tanto desde el punto de vista social como educativo, para terminar con la injusticia y la desigualdad socio-educativa, postura desde la que esta investigación trata de posicionarse.

1. Significados de diversidad cultural

Con el objetivo de poder atender a la finalidad de este trabajo, es necesario clarificar qué es la Diversidad Cultural, término central de este estudio. El estudio de la diversidad cultural sigue ocupando a día de hoy el centro de numerosos debates. Diferentes autores, abordan la conceptualización actual del término objeto de estudio desde una perspectiva histórica en la que muestran su evolución a partir del término

cultura (Giménez-Montiel, 2005; Cervantes-Barba, 2006; Nieto, 2015). Partiendo de las aportaciones de los autores mencionados, en este primer apartado del marco conceptual del trabajo se aborda primero el concepto de 1) cultura y, después el de 2) diversidad cultural.

1.1. Cultura

Diferentes autores han explicado el significado de cultura. Giménez-Montiel (2005) explica que el concepto actual de cultura supone la evolución de una primera conceptualización en la que dicho término era concebido como una categoría estática y sólida del ser humano. Este autor, además de otros (Nieto, 2015) afirman que, debido a su complejidad, la cultura ha de ser entendida como un constructo holístico que puede ser definido atendiendo a sus diferentes dimensiones, como motor de producción cultural, como dimensión subjetiva del ser humano y como realidad objetiva, también denominada patrimonio (Giménez-Montiel, 2005). Para evitar caer en el reduccionismo del término, diferentes autores enfatizan la dimensión subjetiva en sus definiciones. Para sintetizar estas posturas, a continuación se parte de la definición ofrecida por Sonia Nieto, que será matizada con las aportaciones de otros autores no menos importantes.

Parafraseando a Nieto (2015), la cultura es entendida como el conjunto de valores en constante cambio, tradiciones sociales, relaciones políticas y formas de entender el mundo creadas, compartidas y transformadas por un grupo de personas que están unidas por distintos factores, como pueden ser tener una historia común, compartir localización geográfica, el lenguaje, la clase social y la religión. En otras palabras, como imaginario inter-subjetivo que es, la cultura lo invade todo, es un saber que da forma a la mente y aporta las herramientas a través de las cuales las personas construyen sus propias concepciones del mundo, de ellos mismos y de sus potenciales (Bruner, 2015).

Es importante resaltar que gracias a su dimensión de producción, la cultura es dinámica, es decir, cambia y se transforma; aunque mantiene una relación tensa entre tradición y modernización dentro de sí misma (Enguita, 2016) que se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los diferentes grupos y sociedades que componen la humanidad (UNESCO, 2016).

La forma en la que se ha considerado y tratado la variedad cultural no ha sido lineal a lo largo del tiempo, como se explicará a continuación. De hecho, hay campos, como el educativo, en los que su gestión sigue despertando grandes debates que

comienzan por plantearse cómo es entendida la diversidad. Por ello, a continuación se ofrece un apartado que muestra las distintas formas de comprender la variedad cultural desde el punto de vista social y desde una perspectiva histórica.

1.2 Diversidad Cultural. Del etnocentrismo al interculturalismo crítico

Distintos autores señalan cómo en la modernidad se han sucedido cambios socio-económicos que han sido el principal motivo para realizar modificaciones dentro de una sociedad (Enguita, 2016). Estos cambios afectan a cómo es entendida y tratada la existencia de diferentes identidades culturales dentro de un territorio, pudiendo distinguir principalmente dos periodos a lo largo de la historia. Un primer momento en el que diversidad era considerado sinónimo de diferencia, y un segundo momento en el que la diversidad se concibe como desigualdad (Cervantes-Barba, 2006; Harrison y Klein, 2007).

Cada uno de los significados de diversidad, señalados en el párrafo anterior, es concretado en distintos enfoques para gestionarla desde el punto de vista social (Deveaux, 2006, Tubino, 2020). A continuación se presentan ambas conceptualizaciones de diversidad cultural unidos a los enfoques a los que han dado forma.

Diversidad como diferencia: etnocentrismo

Conceptualizar diversidad como *diferencia* se vincula al período histórico de los grandes nacionalismos cuando, hasta los años 50, las corrientes nacionalistas buscaban resaltar la existencia de una identidad propia y sólida en relación al resto de culturas internacionales (Petit, 2012). Dentro de la nación, desde un enfoque *etnocéntrico* bajo el que la cultura propia siempre es más adecuada y mejor que las demás (Cruz et al., 2018), la diferencia era segregada o eliminada por considerarse una amenaza que podía disminuir la cohesión social y el buen funcionamiento de la sociedad (Cervantes-Barba, 2006; Harrison y Klein, 2007).

De acuerdo con García-Castaño, Rubio y Echevarría (2018), “la diversidad es una condición, la diferencia una construcción [...]. En este sentido las minorías se han considerado como objeto de diferencia. Las minorías son definidas por Carbonell (1996) como “colectivos que [...] debido a sus rasgos culturales reciben un trato diferente y desigual del que recibe el conjunto de personas [...] que pertenece a la cultura mayoritaria, concebida como superior” (p. 91).

Diversidad como variedad: pluralismo cultural

En torno a los años 70, la necesidad de gestionar el comercio internacional de un modo distinto (Petit, 2012), unida a la confluencia de movimientos sociales en rechazo del etnocentrismo, para la reivindicación de derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la representación y participación política de todos los grupos humanos, fomentaron un cambio de visión hacia los enfoques del *pluralismo cultural*.

Pluralismo cultural: Multiculturalismo e interculturalismo-funcional.

El pluralismo cultural, de tendencia liberal, entiende la diversidad cultural como la multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades (UNESCO, 2016), es decir, como sinónimo de *variedad*. El enfoque pluralista se basa en los principios de aceptación y valoración positiva de la diferencia, y es expresado a través de dos modelos de gestión social, el multiculturalismo (Deveaux, 2006) y el interculturalismo-funcional (Tubino, 2020; Walsh, 2010).

Con el *multiculturalismo*, la diversidad cultural y sus expresiones son incluidas en los Derechos Humanos (UNESCO, 2016) como estrategia para que las diversidades sean respetadas y protegidas bajo los principios de igualdad y respeto, ya que se hace una valoración positiva de la variedad humana. Sin embargo, se detectó que sus premisas obstaculizan una verdadera relación y encuentro de la diversidad. Una vez detectadas sus limitaciones, se produjo un cambio de discurso hacia el modelo *intercultural- funcionalista*, el cual, además de los principios aportados por el multiculturalismo, introduce la necesidad de la interacción como elemento indispensable para poder construir relaciones entre distintas culturas y no quedarse en el mero reconocimiento de las diferencias y derechos de grupos minoritarios dentro de una sociedad (Muñoz-Sedano, 2010).

Desde la sociología, el uso del multiculturalismo e interculturalismo-liberal ha sido criticado ya que, según distintos autores (Beuchot, 2005; Deveaux, 2006; Wals, 2010), no reflejan el carácter dinámico de la cultura, sino todo lo contrario. Promueven una esencialización y simplificación de la identidad-cultural que aumenta el distanciamiento y las barreras culturales. De acuerdo con los autores mencionados, por motivos estratégicos ninguno de estos modelos repara en las fuentes de injusticia social y desigualdad económica que sufren especialmente los grupos minoritarios. Por ello, ambos modelos son funcionales al estado-nación en cuanto que legitiman y sostienen el

sistema socio-económico puesto en marcha por sus élites sociales. Ambos modelos refuerzan una visión del mundo, unas normas y unos roles conservadores y discriminatorios (McLaren, 2015).

Por ello, se afirma la posibilidad de definir diversidad cultural como otra categoría más que queda oculta bajo el discurso del multiculturalismo y el interculturalismo-funcional pero que sí afecta a las prácticas sociales. Se trata de concebir diversidad como *desigualdad*, conceptualización en base a la cual, y como reacción a los modelos anteriores, surge el enfoque intercultural-crítico, el cual será adoptado en este trabajo.

Frente a la diversidad como desigualdad: Interculturalismo crítico

Distintos autores afirman que, desde una perspectiva crítica, la cultura no puede ser entendida como campo neutral y aislado de los demás elementos contextuales como son la política o la economía (Carbonell, 1995; Giroux, 1992; McLaren, 2015). En este contexto, la cultura, entendida como elemento dinámico, constituye un “campo de lucha y diferenciación social en el que la producción, legitimación y circulación de determinadas formas de significados y experiencias constituyen importantes áreas de conflicto” (Giroux, 1992, p.3) entre el grupo hegemónico y las minorías. Entre estos grupos, se generan relaciones verticales de poder, de modo que, mientras unos están arriba y concentran bajo su dominio aquel capital considerado valioso, otros grupos están abajo (Giménez-Montiel, 2005) sufriendo la desigualdad y la injusticia social.

Como afirmaba Frase (1997) hace dos décadas, afrontar los conflictos socio-culturales es “imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería solo a los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo” (En Tubino, 2020, p. 6). Poder y marginación, y sumisión y dominación son conflictos relacionales existentes que en lugar de ser abordados, han sido ocultados por los enfoques neoliberales.

De acuerdo con García-Castaño, Rubio y Echevarría (2018), de nuevo, la desigualdad tiene lugar cuando la diferencia se jerarquiza como superior o inferior respecto a lo bueno y lo malo, aumentando las barreras, imposibilitando la equidad y dando lugar a escenarios de exclusión social y espacial que sufren especialmente las minorías.

Las minorías son definidas por Carbonell (1995) como “colectivos que [...] debido a sus rasgos culturales reciben un trato diferente y desigual de que recibe el conjunto de personas [...] que pertenece a la cultura mayoritaria, concebida como superior” (p. 91). Aunque habría más colectivos considerados minorías por razones de género y orientación sexual, ese trabajo se centra en el caso de migrantes y gitanos.

- El término *Migrantes* engloba a aquellas personas que se han desplazado para continuar con su vida en un lugar diferente, ya sea dentro de su mismo Estado de origen o a otro Estado diferente por causas que pueden ser muy diversas. También se acogerán dentro de este término a aquellas personas para las que la migración tenga influencia en su historia de vida por crecer en un entorno bicultural marcado por el desplazamiento de sus familiares más directos. A éstos últimos se les suele denominar como migrantes de «segunda generación» (CES, 2019).
- *Gitanos*: pudiendo ser o no migrantes, el colectivo gitano es considerado minoría no tanto por sus origen como por sus rasgos físicos y culturales propios (Palaudarias y Feu, 2016).

Conscientes de esta realidad injusta, distintos autores están de acuerdo en definir el interculturalismo crítico como un movimiento en constante transformación cuya acción va dirigida a un objetivo final, que es visibilizar y hacer frente a las desigualdades e injusticias causantes del no-diálogo entre culturas hegemónicas y minoritarias. Tubino (2020), define el interculturalismo crítico como “un proyecto ético-político de reestructuración gradual [...] del marco general de la sociedad” (p.9). Ha de estar basado en una democracia real, en la que todos los seres humanos que la componen tengan verdaderas oportunidades de ser representados, de tener voz, es decir, de participar y de formar su propia identidad cultural en libertad. Aunque habría diferentes colectivos considerados minorías, sea por razones de género y orientación sexual, este trabajo se centra en el caso de migrantes y gitanos.

A modo de resumen, la siguiente tabla sintetiza los enfoques sociales de gestión de la diversidad cultural asociados a sus principios y al concepto de cultura y de diversidad cultural que los sostiene.

Tabla 1

Concepto de cultura, diversidad cultural y enfoques sociales asociados

| Concepto de cultura | Concepto de diversidad cultural | Enfoque social de gestión de la diversidad | Respuesta a la diversidad |
|------------------------|---------------------------------|--|-----------------------------|
| Tradicional-estático | Diferencia | Etnocentrismo | Rechazo |
| Tradicional - estático | Variedad | Pluralismo cultural | Reconocimiento y aceptación |
| Holístico-dinámico | Desigualdad | Interculturalismo-crítico | Interacción constructiva |

En este contexto, la escuela, como institución educativa inserta en el entramado de relaciones políticas, socio-culturales y económicas, no es ajena los conflictos que se generan dentro de la sociedad. Por este motivo se le dedica el siguiente apartado.

2. Diversidad cultural y escuela

A lo largo de la historia, con la evolución social, la escuela se ha ido acogiendo a distintos modelos para dar respuestas a la diversidad contribuyendo a construir un determinado tipo de sociedad. Diferentes marcos teóricos críticos elaborados en el siglo XX constituyen un importante punto de referencia sobre el que entender la importancia que la escuela juega en la promoción de la desigualdad y la exclusión o, por el contrario, en el fomento de la equidad y la justicia social.

Teniendo en cuenta los significados de diversidad cultural explicados en el marco anterior, este apartado parte de la exposición de dos enfoques teóricos desde los que es posible conceptualizar la escuela. Se trata de la Teoría de la Reproducción y de la Teoría de la Resistencia. Ambas permiten vincular el ámbito escolar con sus marcos contextuales de referencia más amplios de acuerdo con la función que cada una de estas teorías atribuye a la escuela dentro de una sociedad.

2.1. Reproducción y escuela

En relación con el conflicto cultural por el mantenimiento del status dentro de la sociedad, Bourdieu y Passeron (1979) hacen referencia al concepto de *reproducción* para explicar cómo los miembros de la élite social, poseedores de grandes cantidades de capital social, económico y cultural, mantienen su status privilegiado. De acuerdo con estos autores, la reproducción consiste en un entramado de relaciones humanas e

institucionales interconectadas sobre bases políticas, económicas y sociales que legitiman el poder de unos grupos sobre otros (Bourdieu y Passeron, 1979).

Bajo este prisma, la escuela sirve de mecanismo estratégico para continuar con el mantenimiento del orden social y económico establecido; es decir, coopera con el mantenimiento de la desigualdad al estar vinculada a la cultura hegemónica, la cual legitima y reproduce (Carbonell, 1995). La escuela da más facilidades a los estudiantes privilegiados procedentes de entornos favorables que cuentan con más recursos y con mejores condiciones de enseñanza-aprendizaje (McLaren, 2015). Al mismo tiempo, achaca el fracaso escolar a factores personales del alumnado, considerado producto defectuoso cuando, por su diversidad, cuenta con determinados esquemas de pensamiento y acción culturales, o «*habitus*» en términos de Bourdieu (Martínez-García, 2017), que no se amoldan a los requerimientos del sistema educativo. Estos requerimientos sí coinciden con los del grupo dominante pero no con los de las minorías.

Se resume en palabras de Martínez-Rodríguez (2013) que, de este modo, la alfabetización se vuelve un arma que [lejos de ser neutral y apolítica] puede usarse en contra de los que son «culturalmente analfabetos» (p 40), predeterminando su posición dentro de la sociedad por poseer ciertas diferencias respecto al alumnado que se considera «normal». En términos marxistas, bajo esta posición la escuela parece estar «alienada» ante las desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas en la escuela ante la diversidad cultural se han llevado a cabo a través de diferentes modelos. Distintos autores coinciden en señalar la existencia de diferentes modelos a los que la escuela se ha acogido para responder a la compleja tarea de responder a la diversidad cultural (Iyanga y Cerdá, 2017). Teniendo en cuenta la información aportada hasta el momento, se procede a explicar estos modelos en relación con el concepto de cultura y el enfoque social de los que parten, así como con la función que se entiende que la escuela desempeñaría dentro de cada uno de ellos.

En términos generales se distinguen dos enfoques educativos. El primero englobaría aquellos modelos que parten de una comprensión de la diversidad cultural como diferencia, propia del enfoque social etnocéntrico y pluricultural-liberal, en los que la escuela cumpliría una función social reproductora. En el otro enfoque se encontrarían aquellos modelos de perspectiva crítica que entienden que la gestión de la

diversidad conlleva en muchos casos desigualdades estructurales respecto a las que la escuela ejerce resistencia.

Los enfoques educativos recogidos a continuación cobran importancia por ser los más extendidos a lo largo del tiempo, haciendo que su influencia llegue hasta día de hoy (Iyanga y Cerdá, 2017). Estos enfoques son el segregacionista y el integracionista.

2.1.1. Enfoque educativo segregacionista

En sus inicios, la escuela posterior a la segunda guerra mundial de la década de los 60, contaba con enfoques educativos sustentados en un arquetipo social etnocéntrico. Por tanto, la diversidad era considerada fuente de déficit que, como tal, había de ser eliminada para poder asegurar el buen funcionamiento de la sociedad (Iyanga y Cerdá, 2017). En la práctica educativa esto suponía, desde separar a los niños «normales» de los niños «disfuncionales» en escuelas especiales, hasta dejar a las minorías directamente fuera de la escuela, totalmente excluidas del sistema (Iyanga y Cerdá, 2017).

Bajo este enfoque, atender a la diversidad supone que la escuela diseñe y dirija sus prácticas exclusivamente a aquellos cuya cultura originaria supone un déficit con el objetivo de poder corregirlos. Estas prácticas reciben el nombre de asimilación, que puede entenderse como el “efecto de una gestión de la diversidad consistente en anular los rasgos propios del sujeto o grupo minoritario y sustituirlos por los que son considerados de la mayoría social” (Essomba, 2008, p. 63).

En la década de los 70 los modelos marcadamente mono-culturales y sus programas fueron rechazados por la sociedad como consecuencia de los cambios contextuales que se estaban dando en todos los ámbitos sociales, como se ha explicado anteriormente. Como respuesta, surgen los enfoques integracionistas.

2.1.2. Enfoque educativo integracionista

Los enfoques educativos integracionistas son aquellos que nacen de un paradigma social que reconoce la coexistencia de la diversidad en un mismo espacio, es decir, del pluri-culturalismo. Sus modelos educativos más representativos son la Educación Multicultural y la Educación-Intercultural

En lo referente a la diversidad cultural, la escuela, continúa dirigiendo su foco de atención a sanar las carencias de las minorías, de aquellos que se alejan del modelo de

ciudadano deseable, dado que se sigue considerando que su cultura es la causa de la exclusión misma (Loreman, 2017). Aunque las minorías pasan a estar dentro del aula ordinaria, la formación que en ella se da sigue destinada a niños que ya tenían interiorizada la cultura dominante (Iyanga y Cerdá, 2017), mientras que el resto son objeto de prácticas asimilacionistas y compensatorias.

De acuerdo con Ballesteros, Aguado y Lievano (2014), el principal error es poner el foco de la práctica educativa en dar visibilidad al reconocimiento de la diferencia porque en muchas ocasiones se ha traducido en incluir las culturas minoritarias de forma romantizada y puntual, como en festividades y días señalados, o como unidad didáctica o tarea específica que forma parte del currículum escolar. Diferentes autores (Aguado y Benito, 2017; Ballesteros et al., 2014; Muñoz-Sedano, 2010) coinciden en señalar que la folklorización de la cultura genera una comprensión descontextualizada y acrítica de la misma (Nieto, 2017) que aumenta la estigmatización y segregación de las minorías deficitario (Muñoz-Sedano, 2010).

Consecuentemente, en la práctica se dejaron de lado otras preocupaciones también importantes como son el conflicto y la cohesión social o la verdadera equidad e igualdad de oportunidades (Gorski, 2008; Siekmann y Webster, 2019; Walsh, 2010). Así, aunque en el discurso social, político y educativo la llegada de estos modelos supuso un gran avance, la práctica se encontraba desconectada impidiendo que se superasen los verdaderos problemas de base.

2.2. Reconstrucción y escuela

Desde la Teoría de la Resistencia, entre cuyos autores representativos se encuentran Giroux (1992) y McLaren (2015), se considera un error obviar el papel activo de los individuos ante la desigualdad y la injusticia. La escuela, bajo esta perspectiva, como realidad dialéctica y social que es, constituye un espacio en el que sus miembros, como comunidad, tienen el potencial de transformar las estructuras de relación social pre-establecidos y no sólo de mantenerlos.

La teoría de la resistencia defiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está limitado a transmitir y, en consecuencia, a adquirir conocimientos. Es un proceso multidireccional en el que entran en juego las interacciones entre todos sus participantes, quienes poseen autonomía propia para decidir si aceptar o rechazar lo que se les presenta (McLaren, 2015). Del mismo modo, la escuela puede ejercer su poder

oponiendo resistencia a la ideología hegemónica que se le exige transmitir. Además, puede ser agente activo en la actualización de su propia realidad integrando cambios a través de sus propias prácticas educativas (Giroux, 1992; McLaren, 2015).

Los conceptos de poder, capital social, la participación y el contexto adquieren una gran importancia en esta teoría. Para Giroux (1992), el poder es una herramienta cultural de producción formada por mecanismos cognitivos, como el pensamiento crítico y gracias a la cual, el ser humano puede actuar para mejorar su situación. Para ello, la creación de un amplio y sólido capital social, entendido como el conjunto de relaciones sociales que los individuos de una comunidad establecen entre sí, juega un papel fundamental. Gracias al capital social las personas que comparten un contexto cooperan y trabajan en equipo para crear recursos valiosos para su comunidad. Al interaccionar, los individuos de la comunidad también crean un sistema de normas que le son propios (Bolívar, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con esta teoría, la escuela puede convertirse en espacio que dé cabida a los derechos humanos, a las diversas culturas e identidades y que construya puentes hacia la democracia. Es posible crear una escuela que tenga en cuenta y de poder a todo el alumnado (Flecha y Villarejo, 2015) haciendo uso del poder individual y el colectivo mediante la participación para pensar y actuar ejerciendo resistencia ante aquellas desigualdades e injusticias pre-establecidas.

En conclusión, según se anteponga una visión de la escuela u otra, reproducciónista o resistente, los resultados que se obtengan pueden expresarse del mismo modo que lo hace Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1970). Esto es, en términos de deshumanización o humanización como estados a los que las personas pueden llegar según como sean educadas al encontrarse en un estado de ser inacabado según este pedagogo. La deshumanización es consecuencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje en las que los implicados se caracterizan por “ser menos” al estar subordinados a aquellos que tienen la vocación de ser más, por la que oprime, violenta y explota (Freire, 1970).

Conocida la función que puede desempeñar la escuela en un contexto social, cabe preguntarse ¿qué es lo que ha hecho y hace la escuela para atender a la diversidad? En los siguientes apartados tratará de darse respuesta a esta pregunta, primero a través del estudio de los modelos educativos existentes para tal fin y, después mediante el análisis del estado de la cuestión.

Como se ha mostrado, diferentes autores han ido señalando las consecuencias negativas que generan los modelos que dan demasiado peso a las diferencias culturales. Una vez detectadas las limitaciones de los enfoques anteriores, surgen los modelos que parten de un enfoque socio-crítico, los cuales se plantean como objetivo no solo la aceptación, el reconocimiento y la interacción de y entre la diversidad, sino conseguir una sociedad más justa oponiendo resistencia a las desigualdades culturales, sociales, económicas y políticas (Muñoz-Sedano, 2010).

Los autores de esta corriente, califican a los modelos pluralistas anteriores como blandos o superficiales. Por ello, partiendo de la crítica de los mismos tratan de reconstruirlos para que la escuela realmente pueda ofrecer una educación humanizadora y liberadora que devuelva a los grupos marginados los derechos que se les habían venido negando (Giroux, 1992).

Las discusiones sobre la construcción crítica de la realidad con y a través de la educación han dado lugar a una gran variedad de modelos, como son el Modelo de Educación Antirracista, el Modelo holístico de Banks o el modelo de Educación Inclusiva. Sin embargo, a pesar de la variedad de términos y definiciones existentes, distintos autores siguen acogándose al uso del término educación intercultural para referirse a la educación que se propone ofrecer desde este enfoque crítico. El aglutinamiento de todos ellos bajo el término educación intercultural es posible ya que todos comparten una serie de principios que permiten recoger su esencia (Gorski, 2008). El conocimiento de estos principios permitirá que sus prácticas sean reconocidas y diferenciadas de las prácticas conservadoras y superficiales de los modelos anteriores (Gorski, 2008).

2.2.1. El modelo de Educación Intercultural

Aunque no es posible a día de hoy encontrar una definición sólida y consensuada de Educación Intercultural, se deja constancia en este escrito de aquella que aporta Nieto (2015), quien la define como una educación que se sitúa dentro de un contexto sociopolítico determinado, que se dirige a todo el alumnado teniendo en cuenta su diversidad étnica y racial pero también de género, clase social, orientación sexual, etc. Este enfoque concibe una educación básica que impregna todas las áreas de la escolarización y que se caracteriza por mantener un compromiso permanente con la justicia social (Aguado y Benito, 2017; Nieto, 2015)

Se parte de que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora; es un hecho constituyente de la realidad. La diversidad ha de servir como motor para el trabajo conjunto entre personas que, en igualdad de derechos, unen sus recursos para la construcción de una sociedad mejor. Por tanto, desde este modelo se cree firmemente en la posibilidad de formar una escuela mejor gracias a la construcción de las realidades intersubjetiva que las prácticas colectivas generan (Seikman y Webster, 2019), es decir, gracias a la participación.

La educación intercultural está destinada a toda la comunidad educativa, por lo que se abandona la concepción de la escuela como herramienta que sólo es necesaria y útil para atender a personas migrantes y otras minorías con objeto de compensar sus «carencias» (Aguado y Benito, 2017). Por tanto la educación intercultural es un movimiento centrado en potenciar y crear oportunidades educativas para todo el alumnado, considerando la multiplicidad de identidades que coinciden en un mismo espacio (Aguado y Benito, 2017; Banks, 2015).

Este enfoque entiende el aprendizaje desde la perspectiva constructivista de Vygotsky (Banks, 2015; McLaren, 2015; Nieto, 2015). De acuerdo con esta teoría, el contexto tiene una gran importancia en la construcción del conocimiento dado que funciona como mediador del mismo (Vygotsky). De este modo, la escuela como contexto institucional y el profesorado como parte del contexto social del alumnado tienen un papel decisivo a la hora de hacer el conocimiento accesible para el alumnado. En esta misma línea, los autores de estos enfoques defienden que el fracaso escolar no puede ser atribuido únicamente a factores individuales en cuanto que, si se parte de la experiencia personal y del conocimiento del alumnado y se proporcionan las condiciones adecuadas y necesarias tanto para el aprendizaje como para el establecimiento de buenas relaciones sociales, todos puede tener éxito (Ainscow et al., 2006).

De acuerdo con distintos autores de referencia (Aguado y Benito, 2017; Banks, 2015; Loreman, 2017; Sleeter, 2015), la educación, vista desde este enfoque, ha de considerarse un proceso a largo plazo en constante reelaboración. La justicia social no está inserta en la realidad misma de por sí, ya que, como realidad dialéctica que es, siempre surgirán nuevos conflictos socio-culturales que posicionarán a unos estudiantes en desigualdad respecto a los otros (Seikman y Webster, 2019). Por tanto, el análisis y la reflexión crítica es un elemento indispensable para evitar la simplificación que

supone la educación compensatoria (Aguado y Benito, 2017; García-Martínez, 2008), para romper las barreras a la presencia, al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado en la cotidianeidad escolar (Aguado y Benito, 2017; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Para concluir este apartado, se recaba la información referente a los distintos modelos y enfoques mencionados en la siguiente tabla.

Tabla 2

Relación de diversidad cultural, escuela y el enfoque social

| Enfoque social | Función de la escuela | Enfoque y modelo educativo | Fin socio-educativo |
|-----------------------|------------------------------|--|--|
| Enocténico | Reproducción | Segregacionista | Superponer la cultura hegemónica |
| Pluralismo cultural | Reproducción | Integracionista; Modelo multicultural | Homogeneización |
| Socio-crítico | Resistencia-reconstrucción | Inclusivo; Modelo Intercultural | Conseguir equidad y justicia social para todos |

Es necesario aclarar que la evolución de estos enfoques y modelos no se ha dado simultáneamente en todo el planeta ni ha tomado el mismo rumbo en todas las escuelas. Por ello es posible encontrar la coexistencia de varios modelos en un mismo contexto geográfico, social y espacial (Garreta, 2011; 2014). El Eurydice Report (2018) muestra que la educación intercultural es concebida simultáneamente a día de hoy como un principio educativo, una temática cros-curricular o un contenido a enseñar en días específicos o proyectos especiales.

3. Estado de la cuestión

Tras analizar el contenido teórico expuesto anteriormente, el estudio continúa con un análisis de investigaciones actuales que han abordado la educación intercultural y la diversidad cultural en la escuela. El proceso metodológico para la búsqueda y el análisis de la información fue el siguiente. Se recurrió al uso de diversas bases de datos en línea como son Dialnet, ERIC, Google Shoolar, Taylor & Francis, Scopus y Web Of Science, las cuales dan acceso a artículos de revista nacionales e internacionales. La búsqueda en estas bases de datos se focalizó en las palabras clave educación intercultural; enfoque intercultural; minorías culturales y escuela; transformación educativa; diversidad

cultural y escuela; prácticas educativas interculturales; prácticas educativas inclusivas. Los términos mencionados también se han combinado con los de justicia social, justicia educativa, práctica educativa, etnografía, observación participante y estudio de caso.

3.1. La diversidad cultural en la escuela

Las investigaciones reflejan que el fenómeno de la escuela y la diversidad cultural viene tratándose como uno de los grandes retos que la inclusión del alumnado de origen migrante o minoritario ha supuesto para la escuela (Garreta, 2014), llegando a dar cabida a un replanteamiento de su funcionamiento (Fass, Hajisoteriou y Angelides, 2014). Este replanteamiento ha sido reforzado por las políticas educativas nacionales e internacionales, traducándose en el reclamo de una educación más inclusiva y justa, como es el caso de Europa (Eurydice, 2019; UNESCO, 2016).

Sin embargo, hay investigaciones que muestran cómo la influencia de la neo-liberación en las políticas educativas sigue reforzando la exclusión y la segregación de los estudiantes más vulnerables cuando las medidas son llevadas a la práctica (Beach, 2017; Murillo y Martínez, 2019; Slee, 2019). En muchos casos, las medidas se limitan a asegurar el acceso a la educación y a ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje y participación (Eurydice, 2019), sin contar con que todos los estudiantes no parten de la misma situación y que hay casos en los que proporcionar una educación igualitaria es difícil (Beach, 2017; Slee, 2019). Cuando las medidas son llevadas a la práctica, muchas se traducen en actuaciones especiales e individualizadas a las necesidades de aprendizaje de determinados miembros del alumnado, confundiendo la respuesta a la diversidad cultural con la respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (Dyson, 2010; Murillo y Martínez, 2019).

Numerosos estudios centrados en la temática del fracaso escolar, el absentismo, el abandono educativo y el rendimiento académico, han ido dando muestra de cómo los estudiantes de origen socio-económico bajo, como es el caso de estudiantes procedentes de la migración y otras minorías étnicas, siguen sin alcanzar los mismos niveles de éxito académico que el alumnado nativo (Escarbajal, Navarro y Arnáiz, 2019; Hippe, Jakubowski y Luísa, 2018; Toro, Álvarez-Roldan y Gamella; 2017). Estos resultados dan muestra de que la escuela no está consiguiendo adaptarse a las necesidades y experiencias de este alumnado, como también apoyan otras investigaciones (Cárdenas, Terrón y Gimeno, 2019).

La UNESCO (2016) puso de manifiesto que las escuelas que seguían una orientación inclusiva eran más efectivas y eficientes en proveer una educación de calidad para todo el alumnado. Con el objetivo de contribuir al desarrollo de más prácticas que fuesen en esta línea se han desarrollado investigaciones centradas en estudiar las prácticas educativas llevadas a cabo por el profesorado en centros en los que la concentración de alumnado procedente de minorías étnicas o culturales es significativo (Jiménez, Lalueza y Fardella, 2017). No obstante, como indica el Eurydice Report (2019) cada país entiende y lleva a cabo de forma diferente las políticas y medidas educativas que influyen y dan forma tanto a los discursos del profesorado como a la práctica educativa.

Distintas investigaciones coinciden en señalar que los significados y percepciones que el profesorado tiene sobre la diversidad cultural, la escuela y la educación afectan directamente al tipo de prácticas educativas que se desarrollan para dar respuesta a la diversidad cultural. En términos generales, la tradición científica muestra cómo las estrategias adoptadas para abordar la diversidad cultural en el ámbito educativo han estado destinadas a los colectivos desfavorecidos, teniéndose en cuenta principalmente cuando la presencia de alumnado inmigrante aumentaba de forma significativa (Carrasco y Coronel, 2017; Díaz-Gutiérrez, 2012; Maiztegui, Villardón, Navarro y Santibáñez, 2019; Rodríguez-Fuentes y Fernández, 2018).

Por los motivos señalados este estado de la cuestión se ha centrado en el análisis de investigaciones que abordan las percepciones del profesorado y, por otro lado, a aquellos que abordan las prácticas educativas para atender a la diversidad cultural.

3.2. Diferentes visiones sobre la diversidad cultural en la escuela

Son múltiples los objetivos que los distintos autores han tratado de abordar analizando los discursos del profesorado. En general, los estudios están orientados a conocer las percepciones que el personal docente tiene sobre la diversidad cultural y ver de qué manera estas visiones influyen en las prácticas educativas que se desarrollan (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2017). Del análisis de las investigaciones se extraen distintas tendencias que van desde negar la presencia de diversidad cultural en las aulas hasta considerarla como un motor para el cambio educativo. Las investigaciones ponen de manifiesto que las percepciones del profesorado presentan ciertos «patrones» en función de si la labor docente es desarrollada en escuelas con escasa presencia de alumnado migrante o culturalmente minoritario, o si por el contrario

trabajaban en centros en los que el alumnado autóctono, o culturalmente hegemónico si se atiende al marco conceptual anterior, era el menos representado (Llevot y Bernard, 2017).

La diversidad cultural como problema. En términos generales las percepciones negativas sobre la diversidad cultural parecen seguir siendo una constante en los estudios a pesar de los avances (Burner, Nodeland y Asmud, 2018). Predomina un enfoque reduccionista de la diversidad cultural, constatando que el profesorado de centros en los que esta diversidad cultural es poco evidente, que no inexistente, tiene una visión de la misma como problemática y negativa para el desarrollo de su profesión y el funcionamiento del centro (Carrasco y Coronel, 2017; Garreta et al., 2020).

Garreta (2014) indica que el motivo sobre el que el profesorado justifica esa visión negativa es que, según estos docentes la presencia de alumnado migrante-gitano entorpece la marcha de la clase y del centro perjudicando al resto, por su menor rendimiento académico y por los problemas de comportamiento disruptivos que consideran más habituales en este alumnado. La falta de apoyo e implicación por parte de las familias en la educación y la vida académica de sus hijos también aparece recurrentemente (Garreta, 2014).

Jiménez y Fardella (2015) encuentran en el estudio de las percepciones del profesorado que la visión negativa de la diversidad cultural se da también en el profesorado de escuelas con altas tasas de matriculación de alumnado migrante y minoritario. Encuentran que el principal desencadenante es una sensación de incapacidad para poder dar respuesta a numerosas necesidades a las que no saben cómo enfrentarse, pero a su vez, también identifican una falta de disposición a realizar cambios tanto en la escuela como en sus prácticas para tratar de mejorar sus respuestas.

En coherencia, investigaciones llevadas a cabo en contextos similares encuentran que el profesorado entiende que la escuela constituye un espacio que permite que este alumnado se adapte al funcionamiento de la cultura hegemónica en cuanto que la escuela le ayuda a asimilar la cultura mayoritaria y, por tanto, a ser integrado en la sociedad (Jiménez y Fardella, 2015; Carrasco y Coronel 2017). Respecto a la Educación intercultural, los docentes consideran que no es necesaria en sus escuelas puesto que no hay casi presencia de alumnado extranjero o minoritario (Garreta y Torrelles, 2020). Para ellos la escuela ofrece las mismas oportunidades a todo el alumnado en cuanto que todos tienen cabida en ella. Las desigualdades educativas son atribuidas a condiciones

estructurales del alumnado ante los que ni el docente ni la escuela pueden actuar dando muestra de una falta de sensibilidad hacia las necesidades educativas del alumnado culturalmente diverso (Mayfield y Garrison, 2015; Kyuchukov y New, 2016).

La diversidad cultural como enriquecimiento. En contraposición a lo señalado en las líneas anteriores, los docentes de centros con un contexto en el que la presencia de población en situación de vulnerabilidad era mayor reconocían la presencia de diversidad cultural en sus centros y la percibían de forma positiva (Llevot y Bernard, 2017). Se aprecia *un enfoque de carácter liberal* que considera la diversidad como un elemento neutral para el profesorado, es decir, consideran que la diversidad cultural no favorece pero tampoco supone obstáculo para la escuela. De acuerdo con los resultados de Jimenez y Fardella (2015), estos docentes no consideran que las diferencias culturales puedan conllevar grandes barreras para el aprendizaje por lo que las escuelas no tienen que hacer grandes cambios en su funcionamiento porque consideran que los miembros del alumnado son capaces de obtener éxito con las propuestas curriculares estandarizadas y construidas por y para la cultura hegemónica, manteniendo una visión de la escuela como espacio para la asimilación. De acuerdo con Bolívar (2019), aquellos discursos para los que la escuela no importa para promover la igualdad llevan a la inacción.

Los docentes de escuelas culturalmente segregadas son más propensos a ver la diversidad como **factor de enriquecimiento** para toda la comunidad educativa. Además ven la escuela como un espacio de aprendizaje intercultural para todos que puede cumplir una función importante en la transformación social, aunque también son conscientes de las limitaciones de la misma (Carrasco y Coronel 2017; Jiménez y Fardella, 2015; Vigo y Dieste, 2017). No obstante, puede tener lugar la coexistencia de las distintas visiones mencionadas en el profesorado de un mismo centro (Jiménez y Fardella, 2015). Este profesorado suele tener además expectativas positivas sobre su alumnado, hecho que ha demostrado tener un impacto positivo en éxito alcanzado por este último.

Estos contextos y visiones se vinculan a su vez a distintas formas de llevar a cabo las prácticas educativas (Burner et al., 2018). En el siguiente apartado se abordarán los resultados de investigaciones que atienden a contextos multiculturales.

3.3. Prácticas excluyentes frente a prácticas interculturales-inclusivas

Cuando se revisa la literatura y los estudios relacionados con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las escuelas, se evidencia que ninguno de los modelos educativos introducidos en el marco teórico se materializa de forma pura en las prácticas educativas. En España se diferencian principalmente dos tipos de práctica educativa en escuelas cuyo profesorado reconoce la presencia de diversidad cultural en sus aulas. Se trata de las actuaciones que guardan una perspectiva intercultural e inclusiva y, por otro lado, aquellas de carácter excluyente y compensatorio (Carrasco y Coronel, 2017; Jiménez-Delgado, 2016; Llevot y Bernard, 2019; Garreta, Maciá y Llevot, 2020; Garreta y Torrelles, 2020).

Los estudios citados llevados a cabo en contextos con un predominio de alumnado procedente de progenitores migrantes y culturalmente minoritario ponen de manifiesto que en estos centros hay mayor preferencia por la incorporación de prácticas interculturales e inclusivas a sus escuelas, como se muestra a continuación.

En las investigaciones de Garreta (2014) y de Llevot y Bernard (2019) en las que se pregunta al profesorado acerca de qué prácticas desarrollan en sus escuelas para atender a la diversidad cultural, aparece una respuesta unánime en las mismas. Según el profesorado, en los centros hay una preferencia por optar por prácticas generales, término que usan para referirse a las prácticas interculturales o inclusivas. Estas consisten en incorporar la *diversidad cultural en el currículum de forma transversal* a través de proyectos educativos de centro, de ciclo o de aula en los que se trata de fomentar un enfoque de aprendizaje cooperativo.

El objetivo general de estas incorporaciones suele encaminarse a *mejorar la convivencia y la cohesión social* fomentando valores como la tolerancia y el respeto en el día a día de los centros (Garreta y Torrelles, 2020; Jiménez y Fardella, 2015; Jiménez, Fardella y Potro, 2017; Llevot y Bernard, 2019). Destaca la ausencia de concreción de acciones específicas tanto en el aula como en el currículum de las escuelas; hecho que los autores atribuyen a que, al tratarse de centros con gran presencia de alumnado culturalmente diverso, la interculturalidad es trabajada en el día a día de forma natural (Carrasco y Coronel, 2017; Garreta, Maciá y Llevot, 2020; Garreta y Torrelles, 2020; Llevot y Bernard, 2019).

Leiva (2010) confirma en su investigación la importancia del establecimiento de *buenas relaciones interpersonales* y del fomento de la comunicación respetuosa entre la comunidad educativa para la consecución de una convivencia igualitaria, identificando la confianza como uno de los principios que deberían guiar la actuación de los docentes tanto con el alumnado como con las familias.

Otra práctica a la que distintas investigaciones hacen referencia como imprescindible es el introducir *las experiencias diversas del alumnado en la vida escolar* para favorecer aprendizajes más significativos, fortalecer el vínculo de los estudiantes con la escuela dentro de su proyecto de vida y reducir así el absentismo y el fracaso escolar (Aparicio y Montserrat, 2017; Cabello, 2020; Cárdenas, Terrón y Monreal, 2019; Márquez y Padua, 2016; Vigo y Dieste, 2017). En este sentido, las investigaciones citadas destacan la inclusión de las familias en las actividades de aula y del centro.

Jiménez et al (2017), llevaron a cabo un estudio etnográfico en el que analizan las prácticas de aula habituales y las desarrolladas dentro de un proyecto educativo intercultural. En sus resultados llegan a la conclusión de que incorporar las experiencias del alumnado, dar oportunidades de participación equitativamente y el ofrecimiento de ayudas realmente ajustadas a las necesidades de los estudiantes permite que el alumnado alcance éxito educativo de forma inclusiva y culturalmente sensible como también señalan otras investigaciones

La participación, la incorporación de sus referentes culturales y experiencias de vida son elementos indispensables para aumentar la motivación y la construcción de aprendizajes significativos en el aula (Jiménez et al., 2017; Vigo y Soriano, 2014). Sin embargo, las prácticas inclusivas coexisten con prácticas excluyentes y segregacionistas como son las prácticas compensatorias o las prácticas curriculares que no representan ni dan voz a culturas presentes en la sociedad distintas a la hegemónica como han encontrado algunas investigaciones (Beltrán et al., 2019; Torres, 2008; Vigo y Dieste, 2017; Vigo y Soriano, 2014). Estas prácticas siguen poniendo obstáculos a la consecución de la justicia socio-educativa puesto que siguen fomentando la exclusión, especialmente para aquella población más vulnerable (Bolívar, 2019).

Como obstáculo a superar, Beltrán et al. (2019) destacan el diseño de la enseñanza centrada en el profesor, haciendo referencia a aquellas *prácticas educativas basadas en exponer el contenido de un currículum culturalmente hegemónico prescrito*. Este tipo

de enseñanzas deja poco espacio para que el alumnado pueda debatir y participar crítica y activamente (Jiménez et al., 2017)

Las prácticas compensatorias son aquellas que se llevan a cabo para dar respuesta a una necesidad concreta de aprendizaje. Así se trata de asegurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, prevenir el fracaso académico y favorecer la integración social dirigiendo la acción educativa exclusivamente al alumnado inmigrante o culturalmente minoritario (Jiménez-Delgado, 2016; Martínez-Usurralde, Lloret y Céspedes, 2017). En muchos casos estas actuaciones se limitan a proyectos lingüísticos que tratan de fomentar el plurilingüismo y a planes de acogida (Garreta y Torrelles, 2020) que, en España, se han reducido en ocasiones a las llamadas aulas de acogida o a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), no incluidas como acciones interculturales sino segregacionistas por mantener al alumnado fuera de aula ordinaria (Boussif, 2019).

No obstante, bajo esta perspectiva, se justifica que *la formación del profesorado* no es suficiente para atender clases culturalmente diversas. En los resultados del estudio llevado a cabo por Yurchenko (2020), los participantes señalaban que la formación recibida no había sido suficiente para concienciarse de los retos a los que los estudiantes de culturas minoritarias se enfrentan en su día a día en las aulas. A ello se suma una falta de comprensión de lo que la educación intercultural supone (Garreta y Torrelles, 2020), centrándose en aspectos de la enseñanza como los materiales o los métodos y olvidando el currículum y los contenidos, en lugar de contar con la perspectiva holística que tanto el modelo de educación inclusiva como el intercultural defienden para poder producir cambios.

3.4. Cuestiones de interés

A pesar de la utilidad de las investigaciones anteriores destinadas a identificar percepciones y prácticas del profesorado, ya que muestran una visión general del estado de la escuela en materia de prácticas interculturales o inclusivas hasta día de hoy, se detectan ciertas carencias en el conocimiento existente en torno a las mismas. Hay una línea de investigación más reciente, y también más minoritaria en España, que se aleja de una perspectiva post-positivista y que reclama la necesidad de realizar investigaciones que se centren en el conocimiento profundo de estas realidades para potenciar un cambio en la escuela desde abajo, desde la realidad misma (Burner et al., 2017; López Azuaga, 2018; Vigo y Dieste, 2017).

En referencia a las prácticas, si bien hay estudios que se han dedicado a identificar las que se llevan a cabo en escuelas autodenominadas como interculturales o inclusivas, la profundización en las mismas es insuficiente para poder distinguir si esas prácticas son superficiales o si realmente tienen en cuenta la diversidad cultural. También son minoritarios los estudios que abordan de qué manera se tiene en cuenta la diversidad cultural en las prácticas de aula, es decir, que profundicen en cómo se incluye la participación, las experiencias de vida y las necesidades del alumnado diverso en las actuaciones pedagógicas.

De igual modo, si bien se han abordado de forma más extensa las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural en relación con la escuela, son escasas las que dan cuenta de las percepciones que el profesorado tiene sobre sus propias prácticas en cuanto a qué barreras encuentro para el desarrollo de prácticas interculturales-inclusivas y qué beneficios saca de ellas.

En esta primera parte de revisión teórica y análisis de las investigaciones relacionadas con la diversidad cultural en la escuela, surge como necesidad el hecho de profundizar en el conocimiento de las prácticas educativas que se llevan a cabo con población migrante y culturalmente minoritaria, cuáles son y de qué manera tienen en cuenta la diversidad cultural dentro del aula, así como conocer cuáles son las percepciones del profesorado que las lleva a cabo sobre sus propias prácticas, la escuela y la diversidad cultural. Estas cuestiones a las que se ha hecho referencia, se convierten en los núcleos de interés que dan forma a las preguntas de investigación que permiten definir el propósito y los objetivos de investigación que guarán el estudio.

Segunda parte: estudio empírico

4. Problema y propósito de la investigación

Tras lo abordado en las líneas anteriores, surgen una serie de preguntas de investigación relacionadas con las prácticas educativas llevadas a cabo dentro del aula para dar respuesta a la diversidad cultural y las percepciones que el profesorado en cuanto a sus propias prácticas, la diversidad cultural y el papel de la escuela en relación a esta.

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes.

- ¿Se tiene en cuenta la diversidad cultural dentro del aula?

- ¿De qué manera se tiene en cuenta la diversidad cultural en las prácticas de aula?
- ¿Qué prácticas permiten dar voz al alumnado e incluir sus experiencias de vida?
- ¿Qué aspectos considera el profesorado que influyen en sus prácticas de aula?
- ¿Qué obstáculos encuentra el profesorado para responder a la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural-inclusiva en el aula?
- ¿Qué beneficios extrae el profesorado de sus propias prácticas?
- ¿De qué manera percibe el profesorado la diversidad cultural?
- ¿De qué manera entiende el profesorado el papel de la escuela?

A continuación se muestra una tabla que recoge los núcleos temáticos extraídos de las investigaciones que conforman el estado de la cuestión a partir de los cuales se han generado unas cuestiones de interés y planteado las preguntas de investigación expuestas anteriormente.

Tabla 3

Relación estado de la cuestión, núcleos de interés y preguntas de investigación

| Estado de la cuestión y cuestiones de interés | Núcleos de interés | Preguntas de investigación |
|---|--|--|
| Visión de la diversidad cultural | | |
| Problemática | | ¿De qué manera percibe el profesorado la diversidad cultural? |
| Neutral | Concepto y valoración de diversidad cultural | |
| Factor de enriquecimiento | | |
| Visión de la escuela | | |
| Neutral. | | |
| Espacio aprendizaje. | | ¿De qué manera entiende el profesorado el papel de la escuela? |
| Espacio de transformación social. | Concepto de escuela. | |
| Prácticas | | |
| Excluyentes. | Adaptaciones curriculares. | ¿Se tiene en cuenta la diversidad cultural dentro del aula? |
| Inclusivas-interculturales. | Participación. Experiencias. alumnado Prestación de ayudas. Relaciones interpersonales. | ¿De qué manera se tiene en cuenta la diversidad cultural en las prácticas de aula? |
| Auto-percepción de las prácticas de aula. | | ¿Cómo atiendes a la diversidad cultural en tu aula? |
| | | ¿Qué aspectos considera que |

| | |
|----------------------------|---|
| Formación del profesorado | influyen en sus prácticas de aula? |
| Contexto social del centro | ¿Qué obstáculos encuentra para responder a la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural-inclusiva en el aula? |

Las preguntas señaladas, permiten dar forma al propósito de investigación que este trabajo se plantea. Esto es, *explorar las prácticas educativas que tienen en cuenta la diversidad cultural a nivel de aula y las experiencias sobre las mismas del profesorado que las lleva a cabo en escuelas con un alto porcentaje de alumnado procedente de familias migrantes y/o gitanas.*

El propósito de investigación es concretado y abordado a través de los objetivos que se exponen a continuación.

5. Objetivos del estudio

Los objetivos que se exponen a continuación han sido definidos a partir del análisis del estado de la cuestión. El interés por explorar cómo se tienen en cuenta a la diversidad cultural desde un punto de vista intercultural-inclusivo teniendo en cuenta las percepciones del profesorado en contextos segregados que concentran un alto porcentaje de alumnado procedente de familias migrantes o culturalmente minoritarias, se concreta en los siguientes objetivos:

1. *Conocer las percepciones del profesorado de escuelas que concentran un alto porcentaje de alumnado de origen migrante y culturalmente minoritario respecto a la diversidad cultural, la escuela y las prácticas que lleva a cabo para atender a la diversidad cultural.*

Este objetivo se centra en conocer las experiencias y vivencias que el profesorado tiene respecto a sus prácticas, las barreras que encuentran para responder a la diversidad cultural así como los aspectos positivos que sacan de las mismas. Además, también se abordarán sus percepciones sobre la diversidad cultural y la escuela ya que se ha visto cómo pueden guardar relación con el desarrollo de las prácticas de aula

2. *Identificar las prácticas educativas de aula que tienen en cuenta la diversidad cultural que tienen lugar en escuelas que concentran un alto porcentaje de alumnado de origen migrante y culturalmente minoritario.*

El segundo objetivo está centrado en conocer cuáles son las prácticas que se llevan a cabo en la escuela para atender a la diversidad cultural, tomando como referencia prácticas interculturales frente a prácticas excluyentes. Se trata de extraer las prácticas y actividades de aula que atienden a la diversidad cultural del alumnado desde un punto de vista intercultural, atendiendo a la participación y a la inclusión de sus experiencias de vida en el aula para poder conseguir una comprensión más profunda de las mismas y entender el sentido que adquieren en el aula.

6. La etnografía como diseño de investigación

La presente investigación se desarrolla desde un diseño de investigación etnográfico que parte de una metodología cualitativa (Sabirón, 2006). Se considera que el diseño etnográfico es el más pertinente para dar respuesta a los objetivos de este trabajo, cuyo último propósito es el de obtener un conocimiento profundo de la realidad educativa de los centros con un volumen considerable de alumnado procedente de minorías étnicas en Aragón.

Lo que justifica el uso de la etnografía es que esta parte del naturalismo, entendido como una posición de investigación que defiende que las realidades sociales han de ser estudiadas en su vida cotidiana para poder conocerlas en profundidad y no en situaciones artificiales de laboratorio (Flick, 2004). Así, de forma simple, la etnografía puede entenderse como un proceso de registro “disciplinado y deliberado de eventos humanos a medida que los propios actores viven, entienden y actúan sobre ellos dentro de contextos específicos y contextos más amplios” (Trondman, Willis y Lund, 2018, p. 36), convirtiéndose en un método de gran valor y utilidad cuando se quiere captar las perspectivas y actividades de seres humanos que interactúan entre sí y con su entorno (Hammersley y Atkinson, 1994), como es el caso de esta investigación.

La presencia prolongada en el campo y el cómo esta se lleve a cabo se vuelve fundamental porque el rumbo de la investigación no puede estar pre-determinado sino que es flexible, ya que los datos de los que se sirve el etnógrafo van emergiendo a través de un proceso inductivo de análisis de la realidad. Esta última es entendida como una actitud de cuestionamiento constante sobre la realidad que se apoya en el análisis teórico previo y que debe estar presente durante todo el proceso de investigación (Hammersley y Atkinson, 1994; Martínez Migulez 1999, en Sabirón, 2006).

Con el análisis de la información se tiene una doble intención. Por un lado, se trata de generar conocimiento ideográfico sobre la realidad y, en segundo lugar, transformarla intentando que el conocimiento extraído revierta sobre las interpretaciones y preconcepciones pre-existentes y haga posible realizar cambios positivos tanto en la realidad objeto de estudio y sus actores, como en la misma práctica investigadora (Rodríguez, Vera y Vargas, 2011).

Ante la elaboración de una etnografía se abre un amplio abanico de técnicas que es posible utilizar, según los aspectos que se deseen estudiar y del criterio del investigador, siendo usual el implemento de técnicas diversas en una misma investigación con el objetivo de generar datos ricos y diversos (Walford, 2018). A continuación se exponen los escogidos para este trabajo.

6.1. Técnicas de investigación

Para llevar a cabo la metodología se han usado dos técnicas de investigación principales, que son la observación participante y las entrevistas en profundidad.

La entrevista en profundidad

La entrevista se convierte en una de las técnicas esenciales para este estudio ya que proporciona un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones y personas (Taylor y Bogdan, 1987) que son de interés para el estudio. Además, el disponer de límite temporal para realizar el trabajo de tiempo hace necesario que se opte por técnicas que permitan acotar tiempos y hacer un uso más eficiente de los mismos, como afirman Taylor y Bogdan (1987).

En este trabajo, la entrevista (E) se orienta hacia la tipología semiestructurada-etnográfica (Flick, 2004) ya que se contaba con un guión orientativo que contenía los temas a tratar en la entrevista que fue elaborado por expertos pertenecientes al grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza. La apertura de las preguntas permite entrelazar los temas de interés, decidir de forma libre sobre el orden en el que aparecen las preguntas y la emergencia de temas no previstos que resultaron ser significativos. Se realizaron preguntas demográficas y biográficas, para saber las características del centro y su entorno. Se pregunta a los docentes sobre sus experiencias y conductas, para saber lo que se hace en el centro y en el aula en relación al problema objeto de estudio.

Sin embargo esta técnica tiene sus limitaciones. En lo que afecta a este estudio, el principal inconveniente es que las entrevistas no permiten conocer realmente el contexto

de los nativos, lo que puede limitar la comprensión de las perspectivas de los informantes o dificultar que el entrevistador acceda a información que no ha sido comentada (Taylor y Bogdan. 1987; Walford, 2018). Por ello, la siguiente técnica que se ha decidido utilizar para completar y profundizar la información es la observación participante

Observación participante

La observación participante (OP) permite comprender la cultura de la realidad investigada, la cual no es posible de aprehender en su totalidad a través de las entrevistas. La OP permite apoyar, contrastar y profundizar en los discursos elaborados por los informantes durante las entrevistas (Walford, 2018) y explorar en primera persona las prácticas educativas. Siguiendo a Flick (2004), este tipo de observación se caracteriza porque el investigador se adentra completamente en el campo de estudio, observando desde la perspectiva de miembro de la realidad.

Spradley (1980, en Flick, 2004) señala la existencia de tres fases que se suceden en la observación participante. Una primera fase *descriptiva* que proporciona una visión global sobre la complejidad del campo de estudio, permitiendo desarrollar preguntas de investigación más específicas. En la segunda se lleva a cabo observaciones más *localizadas* en “procesos y problemas que son más esenciales para la pregunta de investigación” (Spradley, 1980, en Flick, 2004, p. 155); y, la última fase de observación *selectiva*, centrada en detectar más datos y ejemplos específicos sobre los procesos y prácticas extraídas del campo en la fase dos.

Para los objetivos de este estudio, adoptar la postura de *observador como participante* Camas (2008) se considera la opción más acertada. El rol de observador-participante permite recoger una mayor cantidad de datos mientras se está en el campo de estudio al mismo tiempo que se produce un acercamiento a los nativos de la realidad. Estos últimos son plenos conocedores del rol que desempeña el investigador. Este rol conlleva una serie de limitaciones que serán tenidas en cuenta a la hora de garantizar la fiabilidad del estudio

6.2. Instrumentos de investigación

Los datos extraídos del campo de estudio a través de las técnicas mencionadas serán recogidos mediante dos instrumentos, cuaderno de campo, la grabadora e imágenes fotográficas. El objetivo del uso de estos es eliminar la posibilidad de que

aparezcan distintos sesgos que mermen la objetividad de los datos para, al mismo tiempo, aumentar la fiabilidad de los mismos.

1. *Cuaderno de campo*. Este instrumento se utilizó para recoger los datos extraídos de la observación participante, reflexiones del investigador y anotaciones sobre conversaciones informales mantenidas con personas del centro. Así, se encontrarán en este instrumento descripciones escritas, de carácter más objetivo, sobre aquello que es directamente perceptible por la vista, como por ejemplo la descripción del aula, y, por otro lado, sobre aquellas que hacen referencia a elementos simbólicos de la realidad de carácter relacional, emocional o que hagan referencia a aspectos comentados por los informantes. Durante la estancia en el campo, el cuaderno de campo se llevará a cabo mediante boli y papel para después pasarlo a formato digital

2. *Grabadora de audio*. El uso de la grabadora estaba destinado especialmente a recolectar los datos verbales procedentes de las entrevistas y poder así transcribir y analizar exactamente las palabras del informante tal y como este las expresó. Durante las observaciones, la grabadora también estuvo activa en muchas ocasiones con este mismo fin ya que al haber un único observador se consideró que en ocasiones podía ser útil su uso para complementar los hechos observados o poder recuperar aquello dicho por los participantes que no había podido ser anotado.

Una vez seleccionado y explicada la pertinencia del método, técnicas e instrumentos de investigación, se comienza un nuevo apartado para explicar el escenario o campo de estudio que permite mostrar la adecuación del centro escogido para el trabajo.

7. Escenario de investigación

El escenario de esta investigación toma como referencia el contexto de la educación en Aragón. La evolución de los flujos migratorios que tuvieron comienzo en el siglo XX trajeron consigo la incorporación de alumnado procedente de familias extranjeras a los sistemas educativos de los países receptores. Este hecho impulsó que se tomaran medidas legislativas con el objetivo de mejorar la situación de las familias y el alumnado migrante llegando hasta la actualidad. Hoy distintos organismos de referencia internacional reivindican la necesidad de alcanzar una educación para todos (UNESCO, 2016). El objetivo 10 establecido por la ONU en la Agenda 2030 es reducir la desigualdad y promover la inclusión de todas las personas a nivel político, social y económico y, en referencia especial a lo educativo, el objetivo 4.5 se propone eliminar todas las disparidades y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para todas las personas vulnerables, entre los que se incluyen los pueblos indígenas y los menores en situación de vulnerabilidad (ONU, 2015). España, como Estado miembro, se comprometió en el año 2018 a asumir este reto.

En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, encaminó algunos de sus objetivos hacia la consecución de la integración de la población de origen migrante a través de la educación tratando de fomentar la interacción entre culturas. En 2013 se implantó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual no hace referencia explícita a las personas procedentes de familias migrantes o culturalmente minoritario pero sí dispone en su artículo 1 principios como la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad como medio para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación la flexibilidad para educar, la formación personalizada y el desarrollo de los derechos y oportunidades; no haciendo referencia a la educación intercultural pero sí a la educación inclusiva.

En esta misma línea, El Gobierno de Aragón, estableció en el 2017 el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, los principios generales de actuación que deben seguir los centros educativos, haciendo un gran énfasis en la equidad, la inclusión, la personalización de la enseñanza para el desarrollo integral de todo el alumnado, la calidad educativa, la participación de toda la comunidad educativa y la puesta en práctica de valores que favorezcan el respeto, la justicia y la valoración de las diferencias. Este Decreto se concreta en distintas órdenes que siguen vigentes en la actualidad.

Los movimientos migratorios también afectaron, y siguen afectando hoy en día, a Aragón, comunidad autónoma que desde el año 2017 vuelve a experimentar una subida progresiva de personas procedentes del extranjero que deciden asentarse en este territorio según indican los datos del 1 de enero de 2020 del Instituto Nacional de Estadística. El Instituto Aragonés de Estadística ([IAES] 2019), concreta que la población extranjera representaba en enero de 2020 un 11,3% de la población total, porcentaje superior al de la media española que se ubica en el 10,7%

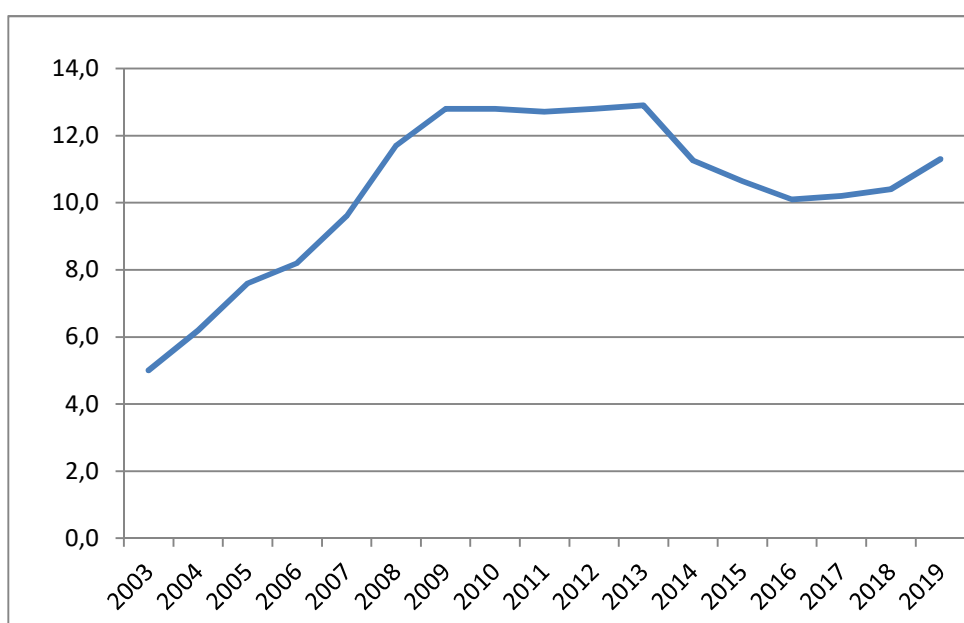


Figura 1: Evolución de la población extranjera en Aragón. Fuente: INE.

Las estadísticas dan muestra de que en las ciudades hay zonas urbanas que concentran al mismo tiempo mayores niveles de pobreza y mayor proporción de población extranjera, dando lugar a áreas socio-económicamente segregadas. Más concretamente, en Aragón se encuentra el caso de una ciudad que cuenta con un total de 54.398 personas empadronadas de las cuales 6.121 proceden del extranjero, como indica el padrón municipal. Si se atiende a la relación existente entre la distribución de la población extranjera en esta ciudad (IAES, 2019) y la distribución de la renta por hogar (INE, 2017), puede apreciarse como aquellos barrios que concentran más pobreza también son los que albergan un mayor porcentaje de población procedente del extranjero o de minorías culturales.

Tabla 4

Relación renta media por hogar y distribución población extranjera por distrito

| Distritos ciudad | Renta media por hogar (€) | Población extranjera (%) |
|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Distrito 01 | 24.105 | 15,2 |
| Distrito 02 | 28.882 | 9,9 |
| Distrito 03 | 34.069 | 8,2 |
| Distrito 04 | 21.934 | 16,2 |
| Distrito 05 | 33.015 | 7,5 |
| Distrito 06 | 36.362 | 7,5 |
| Distrito 07 | 33.960 | 6,3 |
| Distrito 08 | 35.080 | 9,5 |

La siguiente figura es un mapa de la ciudad en el que aparecen coloreados los distintos distritos de la ciudad en función del nivel de la renta por hogar. Las zonas más pobres económicamente aparecen coloreadas de rojo amarillo y naranja. Estas zonas corresponden al distrito 1 y 4, los cuales concentran mayor población extranjera, concretamente un 15, 2% y un 16,2 %, mientras que el resto de zonas se encuentran en torno al 8% de población extranjera.

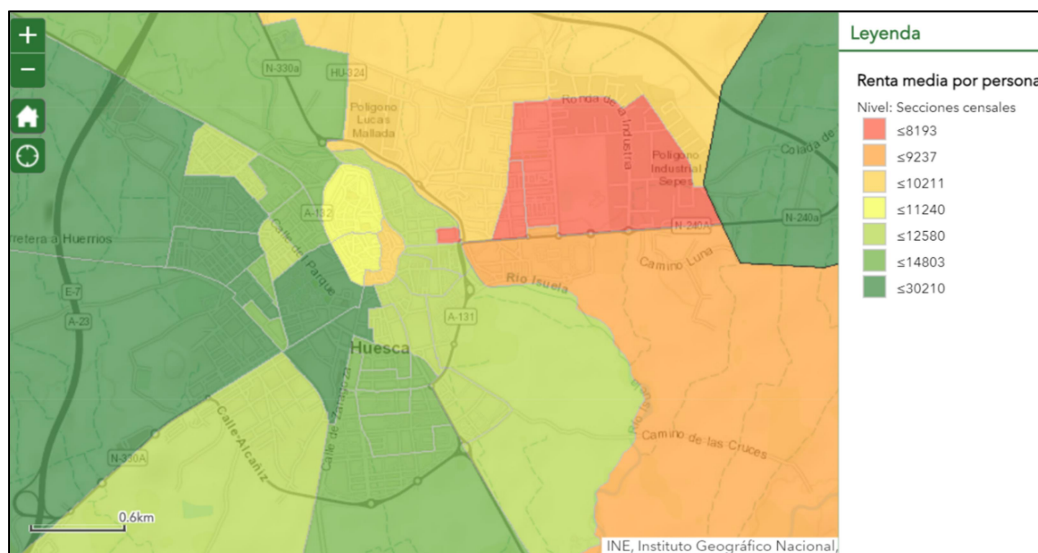


Figura2: Distribución de la renta por hogar. Fuente: INE de población extranjera.

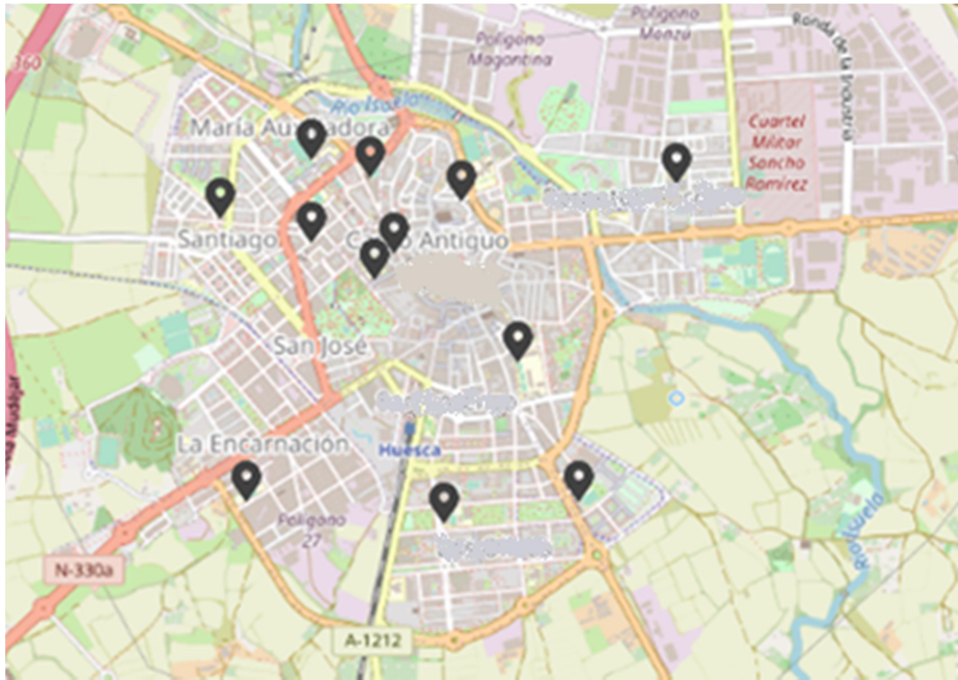


Figura 3. Mapa con ubicación de Centros Educativos de educación Infantil y Primaria. Fuente: Educaragón

El número de población de la ciudad donde se desarrolla el estudio en edad escolar asciende a 5.853. Este alumnado se encuentra distribuido en un total de 12 centros educativos de los cuales 4 son de titularidad privada-concertada. A continuación se presenta un mapa de la ciudad donde aparecen los distintos colegios de la ciudad y entre los que aparece el colegio que ha formado parte del estudio.

El Barrio

El colegio seleccionado es un centro urbano situado en un barrio de la ciudad que además de ser uno de los más poblados también concentra altos niveles de pobreza. Según indican los datos del propio ayuntamiento de la ciudad, su población asciende a un total de 6.292 personas, de las cuales 3.206 son hombres y 3.086 son mujeres. La población extranjera en el barrio representa un 16,2 % del total.

El desarrollo urbanístico y estructural de la zona ha propiciado que, durante las últimas décadas, se favorezca el asentamiento de familias de bajo nivel socioeconómico que proceden en su mayoría del extranjero, quienes conviven con otra población local que sigue suponiendo la mayoría

El nivel socio-cultural del barrio encuentra grandes diferencias y extremos. Por un lado hay un sector de la población que tiene una mayor formación y renta que se corresponde en su mayoría al colectivo no perteneciente a minorías étnicas o culturales

y que, en un alto porcentaje, opta por matricular a sus hijos en colegios de otras zonas de la ciudad. Un segundo sector sería aquel que cuenta con un nivel socioeconómico bajo y representado por una gran diversidad cultural. También se encuentra otro núcleo de población numeroso de carácter asistencial dependiente de ayudas sociales y con niveles culturales muy bajos.

En cuanto a infraestructuras, se considera que el barrio tiene cubiertas las necesidades básicas. Entre ellas se encuentran entidades de carácter cultural y educativo variadas como Colegio Público, polideportivo, Guardería Infantil, biblioteca, centro abierto de Cáritas, Centro cultural, complejo polideportivo y ludoteca. Otras entidades que pueden encontrarse en el barrio son Centro de Salud, Escuela de Idiomas, Centro de formación del INAEM, parroquia católica y otros centros de culto de diferentes confesiones, hogar del jubilado y residencia de ancianos.

7.1. Selección del centro y acceso al centro

El centro se ha seleccionado a través de un muestro no probabilístico, denominado muestreo intencional (Pla, 1999), dado que las características del centro coinciden con criterios de selección de esta investigación, como es que al menos un 50% del alumnado perteneciese a minorías étnicas. El uso de este muestreo tiene como objetivo aumentar las garantías de cantidad y calidad de la información (Pla, 1999) respecto al problema objeto de estudio. Además, motivos pragmáticos personales de la investigadora, como la no disposición de vehículo propio y la estancia continua prevista en esa localidad durante al menos el curso escolar 2019/2020 hacían que ese centro fuese el más propicio.

La facilidad de acceso al mismo también estuvo en relación con el desarrollo de un proyecto nacional de investigación I+D+i ‘La diversidad cultural en la escuela: discursos y prácticas’ (CSO2017-84872-R), coordinado por el profesor Jordi Garreta Bochaca de la Universidad de Lleida, de la que la directora de este TFM forma parte como miembro del equipo de investigación. El centro había sido seleccionado a partir de un estudio previo basado en encuestas a todos los centros educativos en España con más del 50% de población con diversidad cultural. Una de las fases del trabajo de campo de dicha investigación coincidía con el momento en el que yo me disponía a realizar este trabajo. Gracias a esto, el proceso de comunicación con el centro que se esperaba llevar a cabo de forma previa a entrar en el campo se simplificó

considerablemente dado que fue la tutora quien introdujo mi presencia en el campo, actuando como portera. El centro dio su consentimiento con rapidez.

7.2. Descripción del centro y de los participantes

La escuela

El estudio se ha llevado a cabo en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) bilingüe en Francés desde el año 2007 y catalogado como de especial dificultad de acuerdo con los criterios que establece la orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre por contar, por un lado, con dos aulas de Educación Especial que atienden alumnado de toda la ciudad en las enseñanzas correspondientes a la educación infantil, primaria y Educación Secundaria Obligatoria y, por otro lado, por tener un elevado número de alumnado que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Para atender a esta realidad, la escuela es autorizada a tomar medidas organizativas y compensatorias especiales para facilitar el acceso a los objetivos y aprendizajes curriculares.

Una de estas medidas afecta a la contratación del profesorado. Algunos puestos de la escuela han sido suspendidos del régimen ordinario de provisión de docentes a través del concurso general de traslados, siendo este reemplazado por puestos en régimen de comisión de servicios, con los que se busca asegurar un equipo estable de profesorado. Para ejercer docencia en comisión de servicios, el profesorado ha de cumplir ciertos requisitos, como son encontrarse en situación de servicio activo con mínimo un año de experiencia y la elaboración de un proyecto de actuación para el centro. Este proyecto debe ser aprobado por miembros de un tribunal compuesto tanto por miembros de la administración pública como por profesorado del propio centro. Por las condiciones mencionadas, el centro cuenta con un total de 36 docentes. Dos de ellos ejercen docencia en el centro a tiempo parcial impartiendo religión Católica e Islámica, 21 están en el centro por comisión de servicios y 13 son interinos.

La organización del centro comprende un *equipo directivo* conformado por el Director, Secretario y Jefa de estudios; Cuatro *equipos didácticos*, 1) uno para la etapa de infantil, 2) otro para 1º y 2º de primaria más Educación Especial, 3) el quipo didáctico de 3º y 4º y 4) el de 5º y 6º; una *comisión de coordinación pedagógica*, que se reúne una vez a la semana; *Claustro de profesorado* con 5 reuniones previstas con

posibilidad de consejos y, por último el *consejo escolar* que también se reúne de manera obligatoria 5 veces al año con posibilidad de realizar consejos extraordinarios.

En cuanto a su alumnado, la escuela cuenta con un total de 261 alumnos de los que destacable el elevado número de ACNEAES, que suman un total de 97. Cada curso tiene dos vías que suman un total de 20 unidades; 6 de infantil, 12 de primaria y 2 de Educación Especial. Las unidades de primaria podrían pasar a ser 11 el curso que viene, ya que actualmente el centro se encuentra en un proceso de negociación con la Administración Educativa por el mantenimiento de dos vías en el 4º curso de educación primaria.

A través de los datos que recoge el centro, se puede constatar que el número de menores que asisten al centro disminuye año tras año, aunque la natalidad en la zona siga manteniendo niveles semejantes. Al mismo tiempo, la diversidad socio-cultural del centro continúa aumentando, presentando este curso, 2019-2020, la siguiente distribución: un 42%, 99 miembros del alumnado pertenecen a familias de procedencia extranjera, sobre todo de origen norte y centroafricano; un 39% de etnia gitana y un 17% es población autóctona no perteneciente a ninguna minoría. Su distribución en las aulas no es proporcional a dichas cifras debido a cambios de matrícula y otras modificaciones que ha sufrido el centro.

A grandes rasgos el colectivo africano, en su mayoría, comparten religión, pero hay diferencias atribuibles al idioma, sí de procedencia, cultura, nivel socioeconómico hábitat de origen y nivel de instrucción que alcanzado. Este colectivo suele tener dificultades económicas que en el colegio se traducen en más demandas de comedor, problemas para adquirir material escolar y para asistir a actividades complementarias y extraescolares.

El alumnado gitano procede, por lo general, de familias con escasos recursos económicos, con dificultades de acceso al trabajo, sin formación académica ni cualificación profesional y, según perciben los informantes, con escasas expectativas puestas en la escuela

El colectivo que se denomina como «autóctono», tanto en los documentos de centro como por los miembros del profesorado, suele valorar más positivamente la escuela como recurso para el futuro pero, una vez más, encuentra su diversidad es percibida en la gran diferencia socioeconómica que existe entre las familias.

Como puede verse, independientemente de la procedencia, es alto el número de familias que se encuentran en riesgo social en relación a poder adquisitivo, al que hay que añadirle la inestabilidad laboral y relaciones familiares complicadas. El centro estima que asciende a un total del 60% el alumnado el que se encuentra en riesgo de exclusión social.

Los participantes del centro

Se considera que los participantes representan la realidad objeto de estudio gracias al tiempo que algunos de ellos llevan como nativos en el centro y por la función de diversos roles dentro de la institución educativa. Todos y cada uno de ellos accedió de forma voluntaria a involucrarse y colaborar en la investigación. El nivel de participación de cada uno de ellos ha sido variado, así como el tiempo en el que han estado en contacto con el investigador.

El Director y la Jefa de Estudios fueron los integrantes del equipo directivo con quienes se mantuvo contacto. Mostraron su apoyo a la investigación desde el inicio y participaron en una entrevista que realizaron de forma conjunta. Ambos aportaron información interesante a la investigación partiendo de sus puntos de vista y experiencia profesional. Ambos llevan varios años trabajando en ese centro, conocen la evolución del mismo a lo largo de los años y las prácticas y experiencias que se han ido desarrollando.

El resto de *profesorado del centro* que participó en las entrevistas fueron 4 maestras-tutoras de aula de diferentes cursos de Educación Primaria. Una de estas docentes era la tutora del aula en la que se llevó a cabo la observación participante, como se mostrará más adelante. Los especialistas de Educación física e inglés también permitieron que se llevasen a cabo observaciones en sus clases, aunque estas no han sido reflejadas en los resultados.

Durante las observaciones se mantuvo contacto con otros agentes que se encontraban presentes en el centro como el alumnado de prácticas y el personal de cocina, con quienes se mantuvieron conversaciones informales.

A continuación se presenta una tabla que muestra los participantes del estudio junto con los códigos con los que se les identifica en la transcripción de los datos y la técnica de investigación con la que se han recogido sus significados. Además se aportan

otros datos que han resultado relevantes para los resultados, como son los años en el centro y los años de experiencia profesional

Tabla 5.

Descripción de los participantes, años de experiencia y modo de participación

| Participante | Código | Experiencia laboral anterior | Tiempo en esta escuela | Técnica etnográfica |
|-------------------------------|--------|------------------------------|------------------------|---------------------|
| Director y tutor 5ºA | D | si | 15 años | (E) Presencial |
| Jefa de Estudios y tutora 5ºA | JE | si | | (E) Presencial |
| Maestra 6ºB | MP6B | Sí 2 años | 10 años | (E) Presencial |
| Maestra 6ºA | MP6A | Sí 10 años | 3 años | (E) Presencial y OP |
| Maestra 5ºB | MP5 | No | 6 meses | (E) Video-llamada |
| Maestra 1ºA | MP1 | Si | 14 años | (E)video-llamada |
| Profesor Educación Física | PEF | Sí | 2 años | OP |
| Alumnado en prácticas | AP | no | 2 semanas | OP |

Descripción del aula

La observación participante se llevó a cabo en el aula de 6ºA de Educación Primaria. Durante el periodo en el que se llevó a cabo la observación participante se iniciaron labores de mantenimiento en el aula de referencia por lo que en ella sólo se realizó una sesión de observación; el resto de observaciones se llevaron a cabo en un aula que el centro proveyó como espacio provisional.

Descripción espacial y material de las aulas

El aula de referencia posee unas dimensiones adecuadas en relación al número de alumnado dado que permite que puedan realizarse distintas reagrupaciones del

alumnado en función de lo que cada propuesta didáctica requiera. La mayoría del tiempo las mesas se encuentran ordenadas en dos filas y agrupadas de dos en dos. Este hecho favorece que la maestra pueda gestionar mejor el reparto de ayudas en cuanto que permite que el alumnado interactúe y se ayude durante las actividades de aula. En esta disposición, el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo se sienta en la primera fila, delante de la mesa de la maestra.

En cuanto a las condiciones materiales, se considera que el aula cuenta con los aspectos básicos y suficientes. Cuenta con grandes ventanas que dan al recreo del colegio haciendo que las condiciones lumínicas sean favorables. Hay dos mesas grandes; una es de la maestra y la otra se encuentra ubicada al final de la clase. El uso de esta última se destina para momentos en los que varios alumnos necesitan trabajar juntos, para que la P.T. o profesor de apoyo trabaje allí con alguno de ellos y, por último, como espacio de lectura. El aula cuenta con Pizarra Digital Interactiva y pizarra tradicional. La pizarra digital es la única tecnología presente en el aula ya que el centro cuenta con ordenadores portátiles de pantalla táctil pero son compartidos por los distintos grupos de cada ciclo, lo que supone, por un lado, la ventaja de que la clase no tenga que desplazarse a otras aulas para hacer uso de los mismos. Al mismo tiempo, el inconveniente es que las actividades necesitan programarse en función del momento del día y el tiempo en que los ordenadores estén disponibles.

Al fondo de la clase hay una pequeña biblioteca de aula con libros diversos que cada cierto tiempo se van renovando. Las paredes están decoradas con distintos materiales realizados por los miembros del aula. Encima de la pizarra pueden verse distintos carteles que recogen algunas normas de convivencia que se han acordado entre la maestra y el alumnado, como por ejemplo “respeto el turno de palabra y escucho a mis compañeros”, “respeto a mis compañeros y compañeras y al profesorado”. En la pared derecha hay un corcho destinado a “urgencias ortográficas”, en el que el alumnado va colgando normas de ortografía que se les suele pasar por alto. También hay una foto del grupo-aula firmado por todos. La pared del fondo se dedica a la temática del mes. Marzo es el mes de la mujer, por lo que se ha dispuesto una cartulina morada con orientaciones para realizar investigaciones. El alumnado irá pegando información sobre mujeres que les parezcan relevantes, ya sean de su entorno o no.

Las condiciones espaciales y materiales del aula provisional presentaban algunos inconvenientes respecto al aula de referencia. La conexión wifi no llegaba al aula con suficiente intensidad, por lo que cuando había que trabajar con los ordenadores era necesario buscar aulas libres o ir a trabajar en los ordenadores de la biblioteca. Tampoco había pizarra digital interactiva, aunque sí contaba con un proyector y un ordenador. Sin embargo, como la clase era estrecha las proyecciones no se visibilizaban bien en la pared. La clase no contaba con biblioteca de aula y las paredes tampoco estaban decoradas. Aun así, estas condiciones no impedían el desarrollo de las actividades cotidianas en el aula.

Características personales del alumnado

El aula está compuesta por un total de 13 miembros, de los cuales 8 son chicas y 5 chicos de edades comprendidas entre los 11 y los 12 años de edad. Su origen cultural es variado; 7 proceden de familias de origen migrante y 6 de familias de etnia gitana, no encontrándose en el aula alumnado con otro origen local. Reconociendo que la heterogeneidad entre ellos es notable, se presentan a continuación algunos datos generales con el objetivo de poder ofrecer una visión más detallada del aula.

Todas las familias del alumnado de origen migrante proceden del continente africano, de países como Marruecos, Gambia y Senegal, no se pudo profundizar más en sus lugares de origen. Sin embargo, el alumnado de la clase han nacido todos en España, hecho que explica que todos ellos hablen y escriban con un nivel adecuado para su edad el castellano, lengua vehicular del currículum escolar en Aragón. Sus familias practican la religión islámica y seis miembros del alumnado la cursan en la escuela.

El alumnado gitano procede en su mayoría de la misma ciudad donde se ubica la escuela, a excepción de un caso cuya familia migró desde la comunidad autónoma del País Vasco a principios del año 2020. La religión de este alumnado y sus familias también es variado, pudiendo encontrarse alumnado que sigue la religión cristiana católica y mientras que otros siguen la cristiana evangélica. Dos miembros del alumnado cursan la asignatura optativa de religión católica en la escuela mientras que, aquellos cuyas familias profesan la religión cristiana evangélica, cursan la asignatura de valores sociales y cívicos.

En general, la situación socio-económica y familiar del alumnado es compleja, son varios los casos que proceden de familias desestructuradas, con situaciones de

maltrato e inestabilidad familiar. El nivel socio-económico de la inmensa mayoría es bajo, sus familias hacen frente a muchos problemas económicos, lo que dificulta que puedan adquirir recursos materiales para sus hijos e hijas. El nivel educativo de los padres y madres es bajo y, en el caso de las familias de origen migrante, en su mayoría no saben ni leer ni escribir, lo que hace difícil que puedan apoyar a sus hijos en el ámbito escolar.

Se considera que el nivel de desarrollo que presenta el alumnado es el adecuado para su edad aunque hay casos que presentan algunas particularidades en cuanto a necesidades educativas de aprendizaje. Lau presenta altas capacidades en matemáticas y recibe actividades didácticas de ampliación en esta área de conocimiento. Dos miembros del aula, Jos y Eli, tienen Adaptaciones Curriculares Significativas con las que se trata de priorizar que alcancen determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En la asignatura de Lengua castellana y en matemáticas trabajan con libros de 3º, 5º y 6º de educación primaria. La maestra de aula y la P.T. se coordinan constantemente tratando de que este alumnado se queden la mayor parte del tiempo dentro del aula.

El absentismo es un problema que afecta a esta aula, encontrándose tres de ellos que con cierta regularidad no asisten a la escuela. Este hecho dificulta que se dé una continuidad en el proceso de aprendizaje de éstos, que establezca relaciones socio-efectivas sólidas con sus compañeros y con la maestra, así como la realización de actividades grupales. Es un hecho destacable que tanto el alumnado con adaptaciones curriculares como el alumnado absentista pertenecen a la cultura gitana.

El clima del aula es bueno. En ocasiones se han desarrollado pequeñas disputas o comentarios poco respetuosos entre el alumnado, pero esto no es lo habitual.

Tabla 6

Descripción del alumnado del aula

| Códigos del alumnado | Lugar o etnia de origen | Necesidades Educativas de apoyo | Religión | Sexo |
|-----------------------------|--------------------------------|--|-----------------|-------------|
| Mar | Marruecos | Disfasia | Islámica | Chico |
| Eli | Gitana | Adaptación curricular | Católica | Chica |

| | | | | |
|-----|----------|----------------------------------|------------|-------|
| Lau | Africana | Altas capacidades en matemáticas | Islámica | Chica |
| Ai | Africana | - | Islámica | Chica |
| Na | Gitana | Refuerzo en Francés | - | Chica |
| E | Gitana | - | Evangélica | Chico |
| El | Africana | - | - | Chico |
| Yo | Gitana | Absentista | Evangélica | Chica |
| Jos | Gitana | Adaptación curricular | Evangélica | Chico |
| Yu | Marroquí | | Islámica | Chica |
| Fat | Africana | | Islámica | Chica |
| Jo | Gitana | Absentista | | Chico |
| Fa | Africana | | Islámica | Chica |

8. Acceso al campo y recogida de la información

El proceso de recogida de información se ha llevado a cabo a través de entrevistas y de la observación participante, como se ha comentado anteriormente. Ambas estrategias se ven complementadas con las conversaciones informales que he mantenido a lo largo de este periodo con el profesorado, alumnado y otros agentes del centro.

El acceso al campo tuvo lugar el día 3 de febrero de 2020, día en el que Begoña Vigo y yo nos reunimos con el director y con MP6B y MP6A para concretar el aula y la fecha en que tendría lugar la observación participante. Este día también se llevaron a cabo las primeras entrevistas.

Es necesario aclarar que debido a la situación de estado de alarma por la crisis sanitaria COVID-19, las horas de observación tuvieron que ser paralizadas. Así mismo, dos de las entrevistas programadas tuvieron que hacerse por video llamada en lugar de llevarse a cabo presencialmente. También se perdió el contacto con un profesor con quien se había concretado la realización de una entrevista. Se trató de reestablecer el contacto con este profesor pero no se obtuvo respuesta.

Entrevistas

Las entrevistas tuvieron lugar en diferentes momentos del proceso de recogida de información. Dos de ellas se realizaron en el mes de febrero y otras dos en el mes de marzo.

Como se ha mostrado anteriormente, los participantes entrevistados fueron el director y la jefa de estudios del centro, y cuatro miembros del profesorado que además de impartir docencia en educación primaria son tutores de distintos grupos. Las entrevistas se llevaron a cabo por distintos investigadores, como se mostrará más adelante.

Todas las entrevistas realizadas han tenido lugar en un contexto informal. La entrevista al equipo directivo fue llevada a cabo de forma presencial en el despacho del director. Los miembros del equipo directivo realizaron la entrevista de forma conjunta, lo que también favorecía un ambiente más distendido. Entre ellos había confianza y compenetración suficiente como para que la opinión del uno no influyese en la del otro y se perdiese riqueza en los datos; de hecho se complementaron las respuestas el uno al otro.

Se destaca el papel del director en el establecimiento de contacto con gran parte del profesorado que fue entrevistado, ya que se ofreció a ser él quien solicitase voluntarios entre el profesorado para realizar las entrevistas. También propuso que fuese profesorado con distintos años de trayectoria en el colegio para que las visiones fueran más variadas y con mayor perspectiva, lo que se consideró buena idea. El único requisito que se pidió amablemente desde Dirección fue no realizar grupos de discusión o técnicas que requiriesen modificar el horario habitual del centro ya que estaba bastante saturado de por sí; condición que también se aceptó sin problema.

La segunda entrevista la realizaron MP6B y MP6A de forma conjunta en el aula de la primera maestra mencionada. Esta entrevista también tuvo lugar de forma presencial. En esta entrevista se expresó la necesidad de un aula para realizar la observación. Se acordó que esta tendría lugar en 6ºA ya que esta profesora no contaba con alumnado de prácticas de Grado y, al estar menos adultos en el aula, el ambiente de clase sería más natural. Entonces, la maestra de 6ºA y yo decidimos aproximadamente los días y horas en los que era más conveniente que acudiese al aula, aunque nos

intercambiamos la dirección de correo electrónico para terminar de concretar y tener otra vía por la que intercambiar información.

Durante finales del mes de febrero el director acordó con el profesorado quienes serían los miembros del claustro que realizarían las entrevistas. A principios de Marzo recibí los contactos de MP5, MP1 y MP4. Establecí conexión con ellos para concretar las fechas de las entrevistas que deberían haberse llevado a cabo entre la primera y la segunda semana del mes de marzo. La llegada del estado de alarma a raíz de la situación pandémica hizo que el proceso se detuviese y se reorganizaran las fechas para las entrevistas. Se trató de contactar en varias ocasiones con MP4 pero no se obtuvo respuesta.

Finalmente la entrevista de MP5 se llevó a cabo la última semana de marzo y la de MP1 la primera semana de abril. Ambas se realizaron a mediante video llamada a través de la plataforma Skype.

Las entrevistas realizadas (ANEXO I) con el equipo directivo y los miembros del profesorado contenían cuestiones que cumplieran con el propósito de profundizar sobre sus percepciones acerca de la diversidad cultural, la escuela y sus prácticas. Las preguntas de investigación se extrajeron a partir de los núcleos de interés apriorísticos que se establecieron A raíz de las preguntas de investigación originadas por la revisión de la literatura científica. Estas preguntas fueron incorporadas al guión de entrevista que realizó el equipo de investigación de Begoña Vigo.

Tabla 7

Preguntas y núcleos apriorísticos de la entrevista

| Objetivo | Núcleo de interés | Pregunta |
|--|--|---|
| Conocer la percepción del profesorado sobre el centro y la diversidad cultural | Percepción del centro, su contexto y del aula. | ¿Cómo es el contexto del centro? ¿Cómo describirías el colegio? ¿Cómo es el alumnado del centro? |
| Conocer las percepciones del profesorado sobre las prácticas | Prácticas educativas. | ¿Qué tipo de educación se da en el centro: Multicultural, intercultural, inclusiva u otras? |
| Identificar prácticas educativas que tienen en cuenta la diversidad | Modelo que subyace de la práctica educativa. | ¿Qué se hace para atender a la diversidad cultural? ¿Cómo es el trabajo con las familias? ¿Qué haces en el aula para atender a la diversidad cultural? (Método, materiales, contenidos) |

| | | |
|---|----------------------------|---|
| | | ¿Cuáles son tus referentes para trabajar la diversidad cultural? |
| Elementos que influyen la práctica educativa. | Formación del profesorado. | ¿De qué manera responde la formación del profesorado a sus necesidades para atender a la diversidad cultural? |

La información de las entrevistas fue complementada a través de la información extraída de las conversaciones informales que surgían con los docentes durante los recreos, en los cambios de clase o en las horas de descanso.

Observación participante

El proceso de recogida de información a través de la observación participante ha tenido una duración total de 34 horas de las cuales 18 han sido dentro del aula.

La observación participante se llevó a cabo durante la mitad del mes de febrero de 2020 y principios del mes de marzo de este mismo año. Las observaciones se enfocaron a identificar las prácticas transversales que se llevaban a cabo en el aula y a estudiar cómo se desarrollaban estas prácticas educativas que atendían a la diversidad cultural. Las observaciones tuvieron que paralizarse por la llegada del estado de alarma por COVID-19.

Los sucesos que tenían lugar durante las observaciones se registraban en el diario de campo (ANEXO II), que ha resultado ser un instrumento fundamental para el estudio. También se hizo uso de la grabadora, tanto durante las sesiones de observación como para registrar comentarios o hechos destacables que daba tiempo a registrar durante las observaciones o durante los momentos de entrada y salida al aula que era cuando más oportunidades de interacción con el alumnado y las maestras había.

Tabla 8

Objetivos y núcleos de interés apriorísticos de la observación.

| Objetivo | Núcleos de interés |
|---|--------------------------------------|
| Identificar las prácticas de aula que tienen en cuenta la diversidad cultural | Prácticas transversales |
| | Prácticas folklóricas |
| | Prácticas inclusivas-interculturales |
| | Prácticas compensatorias |

La recogida de la información, por tanto, ha sido llevada a cabo a través de las entrevistas y la observación participante con participación completa y periférica. Además ambas técnicas se han visto complementadas por las conversaciones informales entabladas con distintos participantes.



Figura 4: Representación proceso de análisis

9. Análisis de la información

Una vez transcritos los datos recabados, el análisis se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el propósito y los objetivos del estudio. Distintos autores consideran que el proceso de análisis de los datos puede adoptar múltiples estrategias, llegando a considerarse casi como un arte (Angrosino, 2014).

El proceso de análisis se lleva a cabo desde una perspectiva interpretativa que comprende una serie de fases. En la primera fase del proceso de análisis e interpretación de los datos se han de tener en cuenta los núcleos apriorísticos y las distintas teorías que se han tomado como referencia, las cuales dan pistas de por dónde se han de empezar a interpretar los datos para que el proceso no sea caótico. La segunda fase supone una nueva relectura de la información extraída de la primera fase con el objetivo de establecer nuevas relaciones y agrupamientos de la información. Estas nuevas relaciones y agrupamientos se someten de nuevo a una reflexión interpretativa que se plasma en el informe de resultado que se elabora en la última fase (Sabirón, 2006).

De acuerdo con lo anterior, la primera fase de análisis se realiza atendiendo a los indicadores extraídos de los objetivos de investigación que se pretenden alcanzar. Estos indicadores se entienden de forma abierta con el objetivo de que permitan cuestionar su sentido. Al mismo tiempo, la información del marco teórico y del estado de la cuestión

ha servido para organizar y estructurar los datos obtenidos. En un primer momento los datos de las entrevistas y los del cuaderno de campo se analizaron por separado. En la segunda fase, la información extraída de las entrevistas fue complementada y contrastada con los datos extraídos del cuaderno de campo, que incluían las conversaciones informales.

El análisis de la información obtenida mediante la observación participante fue llevado a cabo de forma paralela a la recogida de datos. De este modo, el análisis ha supuesto un proceso de reflexión constante a lo largo de toda la fase del trabajo de campo.

El análisis de datos se llevó a cabo con el programa NVivo, una herramienta gracias a la cual el proceso de análisis pudo ser más sistemático. En el ANEXO III se presenta una tabla con la que se trata de reflejar el proceso de análisis. La tabla contiene los objetivos las categorías apriorísticas y las categorías emergentes extraídas en dos fases de reinterpretación.

10. Validez del estudio

La triangulación en la investigación etnográfica es un proceso fundamental mediante el que se contrastan datos obtenidos de distintas técnicas de estudio, de distintos informantes, interpretaciones de varios investigadores sobre un mismo caso o distintas teorías o modelos sobre el objeto de estudio con el objetivo de aumentar la consistencia y credibilidad de los datos (Kvale, 2014).

Para este estudio concreto, se ha decidido utilizar la triangulación múltiple, una de las técnicas más utilizadas en investigaciones cualitativas (Cresswell, Hanson, Clark y Morales, 2007). Para ello se han usado distintas técnicas para responder a un mismo propósito de investigación, como son la entrevista en profundidad y la observación participante. Además, como apunta Angrosino (2014), “ninguna técnica es capaz por sí sola de producir el relato entero de una comunidad viva” (p. 59).

Los datos obtenidos con cada una de las técnicas han sido primero analizados por separado y después se han sometido a una comparación orientada a responder con la unión de ambas técnicas los mismos objetivos de estudio. La triangulación de estos datos permite obtener una comprensión más clara de la realidad objeto de estudio (Tylor y Bogdan, 1897).

Además, la estancia prolongada en la realidad objeto de estudio permite eliminar el sesgo de expectancia y percibir la realidad a investigar de forma distorsionada (Angrosino, 2014). La observación participante no se ha limitado a registrar lo perceptible sino que ha buscado indagar sobre el sentido de lo que está ocurriendo en la realidad, creando un conocimiento intersubjetivo conseguido que ha sido validado a través de la comunicación continua (Kvale, 2014) entre los participantes del estudio y yo que también ha sido registrada sistemáticamente. La comunicación daba espacio a momentos de reflexión conjunta que permitían crear un nuevo conocimiento originando en algunos casos posibles futuras líneas de investigación.

La transferibilidad de los datos se ha tratado de conseguir primero, mediante la selección del centro a partir de una encuesta que permitía asegurar que la escuela seleccionada era adecuada para abordar el objeto de estudio a investigar y, en segundo lugar, se ha tratado de describir el contexto, como la realidad objeto de estudio y sus participantes con detalle.

El proceso de restitución al campo como fase final de la investigación adquiere un alto grado de importancia en la investigación cualitativa en cuanto que, por una parte aumenta la reflexión tanto del investigador como de los participantes sobre la realidad objeto de estudio (Sabirón, 2006) y, por otro lado permite afirmar la dependencia, credibilidad y transferibilidad de los datos.

11. Ética de la investigación

La ética dentro de la investigación educativa supone una dimensión que no puede ser ignorada en cuanto que es un trabajo que se desarrolla principalmente con y para las personas que componen una realidad social determinada y compleja. Hablar de ética en investigación es tener en cuenta aspectos de carácter moral que influyen en las decisiones tomadas durante el proceso de estudio con el objetivo de reducir al máximo posibles riesgos y daños (Parrilla, 2010). La primera responsabilidad del investigador se relaciona con las personas con las que trabaja, sus vidas y su realidad socio-cultural” (Angrosino, 2014, p. 119).

Esta investigación se ha llevado a cabo una vez los nativos dieron su consentimiento expreso de que aceptaban tanto la presencia del investigador en su escenario social, la escuela, como de que deseaban participar en el proyecto. En todo momento se les informó del propósito del estudio, de los objetivos y de los procesos que

se iban a llevar a cabo. De hecho, no sólo fueron informados de ello sino que se establecieron acuerdos teniendo en cuenta en todo momento la opinión, disponibilidad y posibilidades del profesorado. Por ejemplo, se planteó la posibilidad de llevar a cabo grupos de discusión, propuesta que fue rechazada desde dirección por los problemas que podía suponer cuadrar horarios para el profesorado que ya cuenta con una agenda muy apretada. Ante este hecho, el investigador no puso ninguna objeción.

Se ha procurado en todo momento salvaguardar la intimidad de los participantes así como asegurar la confidencialidad. Para ello se han usado códigos de identificación que permiten mantener la identidad de los participantes en el anonimato al hacer uso de las notas de campo y de las entrevistas. Algunos de ellos manifestaron expresamente su deseo de que la información que ofrecieron fuese totalmente confidencial y así se ha tratado de hacer. Este aspecto también se tendrá en cuenta para los informes que esta investigación pueda tener en un futuro.

La devolución de la información extraída del análisis a los participantes es otro aspecto importante para cumplir las dimensiones éticas del estudio. Durante la etnografía, se llevó a cabo un proceso constante de feedback con algunos participantes, especialmente entre MP6A y la investigadora. Por otro lado, el proceso de restitución del informe final de la información no ha finalizado. Este proceso no debe hacerse de forma apresurada y con la intención de que la información extraída pueda ser útil no únicamente para el investigador sino también para los nativos y su realidad, es un proceso que se necesita cuidar (Camas, 2008; Kvale, 2014).

12. Resultados y discusión del estudio

En este apartado se recoge el producto de todo el proceso de análisis de la información de acuerdo con los objetivos establecidos para este estudio, (1) *Conocer las percepciones del profesorado respecto a la diversidad cultural, la escuela y las prácticas que lleva a cabo para atender a la diversidad cultural* e (2) *Identificar las prácticas educativas de aula que tienen en cuenta la diversidad cultural que tienen lugar en escuelas que concentran un alto porcentaje de alumnado de origen migrante y culturalmente minoritario*.

Los resultados se presentan junto con una discusión de los mismos, lo cual permite ver la relación entre los resultados extraídos del estudio y los de las

investigaciones tomadas como referencia para la elaboración del marco teórico y el estado de la cuestión.

Los resultados se presentan atendiendo a las categorías finales obtenidas en el análisis de la información, las cuales responden a los objetivos de investigación, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9.

Relación objetivos y categorías finales de análisis

| Objetivo | Categorías finales |
|---|---|
| Percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural | A. Reconocimiento de la diversidad |
| | B. Diversidad como medio de enriquecimiento mutuo |
| | C. Diversidad como Folklore |
| | D. Diversidad como problema |
| | E. Diversidad como reto y como motor de acción en la escuela. |
| Percepciones sobre la escuela | A. Espacio intercultural |
| | B. Espacio de inclusión |
| | C. Espacio de adaptación |
| | D. Espacio para la reproducción |
| Percepciones sobre las prácticas | A. Prácticas inclusivas como potencialidades |
| | B. Barreras para las prácticas |
| | C. La innovación |
| | D. Formación |
| | E. Apoyos |
| Prácticas de aula | A. Prácticas homogeneizadoras |
| | B. Prácticas transversales |
| | C. Conectar con el alumnado |
| | D. Conectar con las familias |
| | E. Conectar con el entorno |

Respecto a las percepciones del profesorado, se concluye que el tiempo en contacto con la diversidad cultural y el contexto influyen en el tipo de visiones que el

profesorado tiene sobre la diversidad cultural y la escuela. Al mismo tiempo, estas visiones influyen sobre el tipo de prácticas que se desarrollan en el aula.

12.1. Percepciones de profesorado sobre la diversidad cultural: como valor, como problema y a partir de las dificultades

Los resultados del presente estudio relativos a las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural en la escuela muestran la coexistencia de diferentes visiones dentro de un mismo espacio. Estas son la consideración de la diversidad como problema, como fuente de enriquecimiento o con una visión crítica. Las visiones positivas del profesorado se presentan vinculadas a su interacción con el contexto de la escuela. Las visiones negativas junto a la falta de experiencia y la sobrecarga de trabajo y en relación el rol del contexto socio-económico y las representaciones negativas externas de la diversidad.

Diversidad cultural como medio de enriquecimiento mutuo. Las valoraciones positivas sobre la diversidad aparecen vinculadas a los aprendizajes que el profesorado extrae de la convivencia y la interacción con alumnado y familias de culturas diversas, asignando a la diversidad un valor en sí mismo.

Para mí es una riqueza. Para mí lo que he aprendido de estas familias y alumnado, para mí, es un auténtico regalo. Yo tengo la plaza en [otro colegio] que es el 90% blanquitos y, para mí, ese centro ha perdido una oportunidad [...]. Para mí lo que me han aportado las familias del alumnado diverso es un regalo. (MP6B, en entrevista)

Para mí es un plus. Para mí, esos aprendizajes son una maravilla, creo que enriquecen a todos y los hacen vivir en la sociedad que realmente es, que es diversa, empezando porque cada uno somos diversos. (MP1, en entrevista)

Reconocimiento de la diversidad cultural. Hay estudios que señalan que la visión positiva de la diversidad cultural se hace desde una **perspectiva liberal**, en la que la cultura no se valora ni positiva ni negativamente, sino que se analizan las diferencias superficiales de las mismas homogeneizándolas en términos de equidad (Jiménez et al., 2018; Maitzategui et al, 2017).

En el cole no diferencias no... el ver a alguien de otra cultura no... es lo que les digo a mis críos, yo les digo, es que yo no os veo rojos, ni amarillos, ni

azules, les digo, eso, pues para mi sois como mis chicos, mis hicos y chicas.
(MP1, en entrevista)

Reconocimiento de la vulnerabilidad. Parece que la cultura del alumnado es desestimada, dándose más importancia al origen del alumnado desde categorías más amplias, como son la pobreza o la falta de recursos de las familias, impidiendo que se perciba la especificidad cultural (Jiménez y Fardella, 2015).

Las minorías culturales que nos llegan a nosotros son minorías que viven situaciones de vulnerabilidad socio-económica muy grande, que están en estados, en procesos en riesgo de exclusión social [...] por las situaciones de pobreza que viven. (Director, en entrevista)

Diversidad cultural como folklore. En ocasiones, la cultura es esencializada o entendida de manera folklórica, reduciendo su comprensión a las festividades o la religión de cada una, sin considerar que puede estar influyendo en más procesos educativos de los que el docente considera en cuanto que las diferencias culturales pueden plantear barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado (Jiménez y Fardella, 2015)

Todo tiene importancia, hablas igual de una cultura que de otra de unas festividades y de otras... todo lo pones allí delante, allí en la clase para que todo el mundo se pueda enriquecer de todos. Te traen buñuelos porque celebran el ramadán y traen para todos, celebran un cumpleaños y traen para todos... quiero decir, que el enriquecimiento es brutal y aprenden cosas que no están en el currículum. (MP1, en entrevista)

Diversidad cultural como problema social en la escuela. En la cita expuesta, MP5 realiza una valoración negativa de la diversidad cultural en relación con la implicación y el rendimiento académico del alumnado (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Carrasco y Coronel, 2017) sin considerar la diferencia de valores entre la escuela y las familias. Considera que el alumnado de origen migrante o minoritario es más conflictivo y tiene menor motivación por el aprendizaje que el alumnado autóctono de otros centros.

El tema conflictos.... es que hay muchos conflictos, es difícil, es muy difícil [...] en mi clase hay muchas, muchísimas faltas de respeto [...] antes que enseñar contenidos habría que enseñar valores, centrarnos en los valores

sociales porque yo creo que hay carencias grandes porque... ya te digo yo creo que es algo que de las familias se demuestra porque yo he escuchado a madres decirles a sus hijos ¿Que te ha pegado fulanito? Pues ves y dale más fuerte.... ¿sabes? es un poco la cultura que ven y les enseñan. (MP5, en entrevista)

Asocia negativamente las causas de esta falta de rendimiento a condiciones intrínsecas al alumnado y a sus familias, lo que implicaría que el alumnado de origen migrante y minoritario se mantenga en desventaja social y educativa permanentemente (Jiménez y Fardella, 2015) considerando que el profesorado y el centro poco pueden hacer al respecto.

Diversidad cultural como trabajo adicional para el profesorado. (Jiménez et al., 2017) encuentran que el trabajo adicional que suponen los ajustes curriculares y metodológicos para ofrecer respuestas educativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes no siempre va acompañado de los resultados que los docentes esperan, haciéndoles percibir que el trabajo en escuelas con un alumnado procedente de la cultura hegemónica es más sencillo y rentable. “Lo que en otro colegio me ha costado una o dos semanas aquí me está costando tres meses” (PEF, en diario de campo).

Siempre hay mucho trabajo, por el tipo de alumnado, para llegar a todos desde el colegio se hacen muchas cosas. Me he tenido que poner al día con los grupos de trabajo, aprender todo. Luego en mi clase he ido probando pues un poco lo que he visto que hacían los compañeros pero siempre estoy buscando cosas a ver cómo los engancho porque la motivación es baja. Hay mucho trabajo y poco tiempo. (MP5, en diario de campo)

En este marco, la *experiencia profesional* previa de los docentes se presenta como un aspecto importante en relación con las percepciones del profesorado. Las distintas percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural, coincidiendo con lo señalado por Jiménez y Fardella (2015), se presentan en relación con el tiempo de interacción que este profesorado ha estado con personas de distintas culturas y el contexto social y profesional (Burner et al., 2018) en el que el profesorado se desenvuelve. Así se pone de manifiesto el rol del contexto a la hora de valorar la diversidad cultural, de forma que aquellos docentes que han trabajado más tiempo en colegios con una alta presencia de

alumnado procedente de minorías culturales o de familias migrantes valoran la diversidad de forma positiva.

El profesorado que lleva más tiempo en el centro, que ha podido trabajar e interactuar más con culturas distintas a la suya propia y, por tanto, tiene un mayor **conocimiento** sobre las mismas, presenta una visión positiva sobre la diversidad cultural, entendiéndola como un **medio de enriquecimiento mutuo**. Sin embargo, el poco tiempo en contacto con diferentes culturas que se vincula a la falta de competencia intercultural (Carrasco y Coronel, 2017), la **falta de experiencia** junto a la **sobrecarga de trabajo** podría explicar la visión del trabajo en una escuela como la que se analiza como un problema.

De este centro sí que conocía un poquito, de su realidad, pero hasta que no he estado dentro... de hecho ha sido muy duro y lo he pasado... ha habido temporadas que lo he pasado muy mal, entonces, por eso... a parte de las dificultades que he encontrado pues, como te he comentado, por el tipo de alumnado que es más conflictivo en muchos momentos; yo una tutoría no la había llevado en mi vida. Entonces, una tutoría con problemas cada dos por tres, porque este la ha liado con... ¿Sabes? Un poco... Ostras me he visto muy agobiada, la verdad. (MP5, en entrevista)

No obstante, los resultados presentan visiones que se contradicen entre sí, entre docentes o incluso en un mismo docente. Puede partirse de unas concepciones más conservadoras que entienden **la diversidad como un problema**, y evolucionar hacia otras perspectivas gracias a que la interacción con personas de diferentes culturas o la visión de las personas de su contexto más próximo amplían su comprensión sobre diversidad cultural (Garreta, 2014), tal y como se refleja en el presente estudio con el caso de MP5.

Yo sí que he echado de menos un ritmo de aprendizaje superior, o que haya alguien en el aula más positivo, o con aspiraciones más altas, o que se implique un poco más en las actividades de aprendizaje. Eso sí que lo he echado de menos... Una lentitud más notable que en otros centros pero precisamente también de cara a la falta también de educación por parte de las propias familias y padres [...] No [creo que el alumnado del centro tenga las mismas oportunidades respecto al de otros centros], pero no por lo que se

haga en el centro sino determinado por las familias, estoy segura...La diversidad es positiva...lo que hace un poco es enseñarnos su manera de vivir. (MP5, en entrevista)

Diversidad cultural como problema en el contexto social. Los resultados muestran que la valoración en términos negativos de la diversidad cultural también se expresa desde una visión crítica que entiende la cultura en interacción con el marco socio-económico y político. La visión crítica pudo entrecruzarse en el discurso de los representantes del equipo directivo que participaron en el estudio y algunos miembros del profesorado.

La justicia que tienen que tener estos chavales es romper la cadena de exclusión social a la que están abocados [...] viven situaciones de vulnerabilidad socio-económica muy grande [...] Eso hace precisamente que se den mayores dificultades para progresar y tener éxito en el sistema educativo [...] es una diversidad cultural construida, artificial, que no se quiere modificar, que arregla a otros centros, que permite que otras clases y otros grupos sociales tengan éxito. (Director, en entrevista)

Por tanto, los resultados muestran que algunos participantes del estudio sí perciben la diversidad cultural en relación con desigualdades socio-económicas que afectan a la posibilidad de alcanzar la justicia social, a diferencia de lo señalado por otros estudios (Jiménez y Fardella, 2015). El profesorado no niega la existencia de conflictos o problemas en torno a la diversidad cultural, pero no depositan la responsabilidad o las causas de lo negativo en ella y ni en la cultura del alumnado minoritario, sino que comprenden que otros factores, como las políticas educativas y las representaciones externas del centro, también influyen en la situación de injusticia que viven las minorías a las que se atiende en el centro (Slee, 2019).

Estas familias [del barrio] huyen del colegio, con lo cual el colegio es culturalmente segregado, es un colegio segregado que además está sufriendo un proceso de evitación progresivo, lento pero progresivo, precisamente por las decisiones de escolarización de... del departamento de educación, del gobierno de Aragón. (Director, en entrevista)

Es porque las familias que tienen más referencias de aquí, de toda la vida, no quieren traer a sus hijos a un cole donde hay gitanos e inmigrantes. (MP6A, en entrevista)

Este profesorado es consciente de que su alumnado y su escuela están pasando por un proceso de **segregación social y educativa** que lleva a que en su centro se concentre alumnado que, por la situación precaria que vive, concentra numerosas necesidades de apoyo educativo porque, desde la administración, se espera que se adapten a un sistema que no representa ni responde a su realidad. La investigación de Murillo y Martínez (2019) muestra que la segregación socio-económica es uno de los grandes problemas del sistema educativo en España.

El currículum solamente se aprende si tienes los suficientes apoyos externos al colegio, es decir no tenemos montado un sistema educativo que el solo sea capaz de generar éxito escolar, es decir necesitas de eso y nuestros chavales carecen de eso, carecen de apoyo que son un ambiente en casa, un numero de libros en casa, programas que se ven, clases particulares, clases extraescolares...eso nosotros no lo tenemos y eso sería engañar. Sería engañar a las familias y a los niños diciéndoles que esta carrera es igual; esta carrera no es equitativa y no es equitativa porque nuestros alumnos, en la línea de salida, empiezan detrás, empiezan bastantes pasos detrás, y sin embargo nos piden que lleguen a la meta, en las mismas. (JE, en entrevista)

Diversidad cultural como reto y como motor de acción en la escuela. Las citas anteriores muestran que el profesorado reconoce que existen problemáticas relacionadas con la diversidad cultural y la desigualdad que hacen que en su centro no se den unas condiciones educativas óptimas. El profesorado trata de tomar un papel activo para aminorar o reducir las barreras a las que su alumnado y la escuela se enfrentan haciendo que se identifique una última visión que entiende **la diversidad cultural como un reto** ante el que las instituciones y el resto de personas implicadas también ejercen influencia. “Se hace todo lo posible para llegar al mayor alumnado posible para que todas las necesidades sean cubiertas” (MP1, en entrevista).

12.2. Percepciones del profesorado sobre la escuela y sus prácticas

Respecto a estos resultados, cabe destacar que el hecho de que el equipo directivo tenga una perspectiva crítica sobre la diversidad cultural es un factor decisivo que

motiva al resto del profesorado y les lleva a poner en marcha una forma de gestionar el centro que condiciona las dinámicas de trabajo del profesorado y puede influir también en sus percepciones sobre la escuela. Azorín (2018) resalta en su estudio la importancia que adquiere el liderazgo para avanzar hacia escuelas más inclusivas, como también han hecho estudios de otros autores (Llevor y Bernard, 2019).

Somos capaces de generar, dentro de estas dificultades, yo creo que una de las mejores respuestas adaptadas a las situación o el contexto que nosotros tenemos[...], no somos mejores que otros profesores y eso es bueno subrayarlo sino que para la respuesta que tenemos que dar a este centro la respuesta está muy adaptada. (Director, en entrevista)

Las medidas organizativas, nosotros tenemos un tipo de profesorado junto con la AMIPA muy cohesionado y muy enfocado al objetivo de que el centro sea lo menos segregado posible ¿vale? esto hace que se unen muchos intereses, que haya alianzas que haya compañerismo, haya solidaridad entre la gente etc. esto, esto es importante. (Director, en entrevista)

Las entrevistas muestran que el profesorado ha reflexionado sobre la evolución y situación actual de la escuela y el papel que el profesorado desempeña dentro de esta para solucionar los problemas socio-educativos a los que se enfrentan. Vinculado a la visión de la diversidad como fuente de enriquecimiento. La mayoría del profesorado entiende que la escuela ha de suponer un espacio de adaptación bidireccional en el que todos han de poner de su parte. Por ello, se halla como resultado que el profesorado percibe *la escuela como un espacio de inclusión* en cuanto que entienden que su prioridad ha de ser la de responder por igual a todas las necesidades educativas que presenta el alumnado.

La educación inclusiva es nuestro día a día. Para nosotros no es un término especial, e nuestro día a día la educación inclusiva [...] [las familias] se incluyen en la vida del aula o sea desde el centro se ofrecen actividades para que puedan incluirse. (MP1, en entrevista)

Nosotros creemos más en un concepto de inclusión, de inclusión de la diversidad cultural ¿por qué de inclusión de la diversidad cultural? Pues, sencillamente, porque nosotros necesitamos por encima de otras cosas la

Justicia Educativa con los chavales que tenemos; entonces la Justicia Educativa creemos que no se fundamenta resaltando las diferencias, aunque no dejan de aprovecharse en el aula. (Director, en entrevista)

Escuela como espacio intercultural. No obstante, se considera que esta no es la única visión que muestra el profesorado, sino que esta se complementa con percepciones que entienden la escuela como un **espacio de aprendizaje intercultural** (Jiménez y Fardella, 2015) por la importancia que la convivencia, la cohesión social adquieren en la escuela. El equipo directivo considera que el establecimiento de **buenas relaciones** basadas en la colaboración es un aspecto imprescindible para superar las dificultades a las que se enfrentan. Las actitudes hacia la **cohesión social** son consideradas por el profesorado como los principales factores que permiten el progreso de la escuela, en cuanto que la colaboración es una herramienta fundamental para el avance laboral, educativo y social.

El éxito educativo introduce el elemento racional. Es decir. Solamente va a haber éxito educativo si nosotros conseguimos lo curricular y la parte convivencial. Y ya digo que la parte convivencial es mucho más rica que solamente decir que nos llevamos bien en el centro, a nivel disciplinar etc. No; es reconocer en el oro la capacidad para ayudarme a mí dentro de lo que pueda ser llamado el ascensor social. Y eso es una cosa que se va construyendo con muchos años. (Director, en entrevista)

Las medidas organizativas, nosotros tenemos un tipo de profesorado junto con la AMIPA muy cohesionado y muy enfocado al objetivo de que el centro sea lo menos segregado posible ¿vale? esto hace que se unen muchos intereses, que haya alianzas que haya compañerismo, haya solidaridad entre la gente etc. esto, esto es importante. (Director, en entrevista)

La convivencia igual. El observatorio de convivencia, el grupo de convivencia, todas las relaciones que surgen se trabajan a través de esos grupos pero ya desde pequeños, desde tres años ya trabajan la convivencia de, del respeto por uno mismo, por el compañero (MP5, en entrevista)

Confianza y respeto en el alumnado. Las **relaciones de confianza y respeto con el alumnado** se revelan como imprescindibles para poder obtener buenos resultados

académicos. “Es que es todo, es todo. Que a mí me dicen es que contigo soy diferente porque confié, porque confiamos, porque estamos porque hablamos” (MP6B, en entrevista).

Vamos a empoderar al alumnado para tener éxito escolar, porque el éxito escolar, perdona, el éxito educativo conlleva el éxito escolar y el éxito de relaciones para salir de la situación en la que estamos o por lo menos para abrir posibilidades. (Director, en entrevista)

Metodologías centradas en el alumnado. El uso **de metodologías cooperativas y activas** (Carrasco y Coronel, 2017) con el alumnado es percibido como una estrategia que mejora las relaciones y las posibilidades de superar las barreras de aprendizaje del alumnado

Tenemos la organización cooperativa de cada uno de las aulas, más allá de las técnicas cooperativas; tenemos el trabajo por parejas pedagógicas en bastantes niveles, El trabajo de programar sin libro de texto que no va únicamente destinado a que el libro de texto determine la programación didáctica y la programación de aula sino que va orientado a una generación de metodologías alternativas, fundamentalmente metodologías activas (Director, en entrevista).

La **innovación** resalta como otra estrategia que el profesorado destaca para tratar de ir construyendo una escuela cada vez más justa e inclusiva, y hacer frente a un **currículum** o modelo de escuela tradicional que no responde a las necesidades de su alumnado.

Si nosotros tuviéramos únicamente como referencia el currículum nuestros chavales estarían condenados desde el momento en el que entran esos años ¿por qué? porque ahora mismo el éxito curricular, es decir, de aprendizaje del currículum solamente se aprende si tienes los suficientes apoyos externos al colegio, es decir no tenemos montado un sistema educativo que el solo sea capaz de generar éxito escolar, es decir necesitas de eso y nuestros chavales carecen de eso, carecen de apoyo que son un ambiente en casa, un numero de libros en casa, programas que se ven, clases particulares, clases extraescolares...eso nosotros no lo tenemos. (Director en entrevista)

El profesorado afirma que el trabajo en este centro es una **tarea compleja y difícil**, principalmente por la falta de tiempo y la falta de recursos humanos, principalmente profesorado de apoyo.

Como son tantas las dificultades que se encuentran, hay pocos medios [...] necesitamos algún auxiliar más y es un poco más la dificultad que percibimos en el centro, que no abarcamos para todos. (MP5, en entrevista)

Debido a los recortes, sí que se ha ido recortando pues, en ese sentido, profesionales que hacían una labor muy importante [...] Entonces esos recortes han hecho que sí que se atienda a todos los niños pero no se llega todo lo que necesitan. Sí que hay niños que, en otro colegio, con otras necesidades, serían atendidos y aquí no hay forma humana porque no quedan horas ni personas que puedan atender. (MP1, en entrevista)

El profesorado es consciente de que cada realidad de aula es diferente, por lo que cada docente tiene libertad para innovar y diseñar y adaptar materiales si ello es necesario para responder mejor al alumnado.

Siempre me han resaltado que en este centro, a diferencia de otras dadas las características, supongo que por las características de diversidad cultural [...] pues que podía poner a prueba varias cosas y que si no funcionaba pues no funcionaba, que no pasaba nada, que ya las cambiaría. En cuanto a metodologías o decisiones que tomase yo dentro de mi aula, que sobre todo no tuviese miedo a ponerlas en práctica porque allí se intenta que si tú piensas que puede funcionar lo llesves a cabo y, si no pues nada, ya te dirán los compañeros que no ha funcionado por lo que sea, se deja de lado y ya está. Pero no hay ese miedo a probar cosas y llevar novedades. (MP5, en entrevista)

Conexión con la comunidad. Se busca promover la inclusión a través de la **participación** de toda la comunidad y el fomento de valores como la solidaridad. Garreta y Torrelles (2020) señalan que la apertura de los centros a la comunidad se convierte en un requisito imprescindible si se quieren conseguir éxito educando a la diversidad cultural.

Les hacemos entender que en la sociedad no estás solo y que hay que saber amoldarse a las circunstancias de los demás; entonces los agrupamos en equipos colaborativos, todos con un rol, importante también, pues para que todos sepan cuál es su función en el equipo, y eso les da un poquito de poder. (MP5, en entrevista)

Conocimiento de las familias. El **conocimiento de las familias** es considerado otra de las potencialidades del profesorado ya que les permite compartir valores y objetivos educativos con las familias (Cabello, 2020). **Escuchar a las familias e incluirlas** se considera una actuación importante para favorecer que el alumnado obtenga éxito educativo (Cardenas-Rodriguez et. al, 2019). “Ellos son quienes más conocen a las familias y al alumnado porque llevan más tiempo con ellos, [...]. Todos conocen las situaciones de los alumnos, [...] y van mucho por esa vía” (MP5, en entrevista).

Siempre las familias hemos querido que estén presenten en la vida del centro. Creo que es un objetivo que se comparte por ambas partes y que, que nosotros siempre hemos querido hacerles participe en el aprendizaje de sus hijos, Al fin y al cabo, nosotros los tenemos un tiempo y ellos los tienen toda la vida ¿no? pero sí que se ha favorecido siempre el caminar juntos de la mano. (MP1, en entrevista)

Escuela como espacio de adaptación. Los resultados muestran la presencia de una tercera forma de la escuela que la considera como un **espacio de adaptación cultural**. Esta visión solo fue expuesta por la docente cuya percepción de la diversidad cultural se expresaba en términos negativos.

La diversidad lo que hace es enseñarnos su manera de vivir, pero obviamente la tenemos que adaptar un poquito a nuestro ritmo y a nuestra cultura un poco más de aquí, española. Pero desde el centro se respeta muchísimo el tema cultural de cada familia y lo que digo, siempre intentando adaptar un poco a nuestra forma pero por llevar un poco todos un mismo camino. (MP5, en entrevista)

Desde esta forma de entender la escuela, esta maestra pone más énfasis en otro tipo de prácticas que se dirigen al alumnado y en las que predominan estrategias basadas en la compensación educativa (Carrasco y Coronel, 2017). De este modo la escuela no se ve como un espacio de aprendizaje, intercambio e inclusión, sino como un espacio en

el que las culturas minoritarias pueden aprender de «nosotros» y adoptar «nuestros referentes».

Todo el tema de medidas vienen más ligadas a estar sobre todo en contacto con el P.T. y la A.L... están como muy siempre defendiendo que aquellos con dificultades sobre todo de acceso, que se puedan solventar bien con apoyos que haga la AL o PT... fue una forma de incluir a las familias en el aprendizaje de sus hijos y pudieron ver también como nosotros mandamos algunas consignas, estrategias que usamos...y ellos se enriquecen con la idea esa de que, después ellos en casa puedan echarles una mano dándoles pistas sin resolverles el ejercicio del todo. (MP5, en entrevista)

El equipo directivo manifiesta claramente que, a pesar de cómo ellos conciban que deba ser la educación en la escuela, las influencias del contexto externo fuerzan a que este espacio se convierta en **lugar para la reproducción** de las desigualdades socio-económicas y culturales. “de alguna forma, a nosotros se nos están convirtiendo de manera obligatoria en herramientas de reproducción social de la pobreza a través de la escuela” (Director en entrevista). Slee (2019) indica que el sistema educativo en sí mismo termina siendo en numerosos casos una de las principales barreras para la inclusión.

En el discurso de otros miembros del profesorado también se puede entrever esta percepción cuando hablan de la influencia del currículum en sus prácticas educativas. “¿Te refieres a tener la diversidad en cuenta? ¿A cómo me dirijo a ellos? Pues mira, el currículum seguro que no, porque es muy cerrado y muy exigente desde mi punto de vista” (MP5, en entrevista).

El currículum es el que es. Este de la LOMCE te dice además los estándares y los contenidos entonces claro, nosotras hay un momento que hay inspección detrás. Entonces estamos aprendiendo a jugar con eso y no me refiero a lo lúdico sino a poder encajar cosas. (MP6B, en entrevista)

A diferencia de lo que señalan otros estudios (Yurchenko, 2020), el profesorado no considera que su **formación** sea un problema. El profesorado considera que el plan de formación con el que cuentan se adapta a sus necesidades, ya que es el propio profesorado quien lo demanda cuando percibe alguna carencia en su práctica educativa, resaltando la importancia de la formación continua. “Yo creo que la formación en este

centro es muy fuerte. En otros centros no tienen esto. El proyecto de formación que tiene el cole es importante” (MP6A, en entrevista).

Este resultado sí iría en consonancia con los hallados por Llevot y Bernard (2019) de entre cuyos participantes, el profesorado de escuelas con más alumnado de origen extranjero eran quienes indicaban que no necesitaban más formación. Jiménez-Vargas y Fardella (2018) encuentran que el trabajo de los valores y la convivencia no suele acarrear de forma clara problemáticas en torno a cuestiones culturales, haciendo que no perciban la necesidad de mejorar su sensibilidad y competencia intercultural.

12.3. Prácticas educativas que conectan las exigencias curriculares de la escuela con la vida del alumnado, la de sus familias y la de la comunidad.

Cuando se profundiza en el análisis de la realidad de un aula, las prácticas llevadas a cabo por la profesora muestran un ejemplo de reflexión y acción sobre su propia práctica. A continuación se presentan los resultados obtenidos de un segundo nivel de análisis que parte de los datos obtenidos en la observación participante llevada a cabo dentro de un aula con la intención de dar respuesta al objetivo del estudio centrado en *identificar cuáles son las prácticas de aula que tienen en cuenta la diversidad cultural en escuelas que concentran un alto porcentaje de alumnado de origen migrante y culturalmente minoritario*.

Cabe destacar que la maestra-tutora del aula en la que se llevó a cabo la observación MP6A, dejó entrever una perspectiva crítica en sus percepciones, tanto sobre la diversidad cultural como sobre la escuela. Trabaja coordinando y colaborando estrechamente con su compañera de ciclo, MP6B. Más allá de seguir las indicaciones que el currículum les exige cumplir, ambas reflexionan y tratan de buscar otras formas de hacer su práctica educativa, de forma que esta vaya más allá de un planteamiento tradicional de la clase. Reconocen que todavía están en el camino. “Yo todavía tengo que aprender muchísimo” (MP6A, en entrevista).

Los resultados muestran que estas prácticas parten en un principio por la necesidad de aumentar la motivación del alumnado del aula hacia la escuela y el aprendizaje que la institución proporciona. “Por algún alumnado o sea, parte del alumnado que tiene falta de motivación, igual te reinventas más rápido” (MP6A, en entrevista). Sin embargo, han percibido que con estas prácticas no sólo aumentan la

motivación, sino que también consiguen mejorar las relaciones del aula, como se extrae de los resultados.

Los resultados muestran que la mayoría de las prácticas que atienden a la diversidad consisten en **actuaciones generales** que parten de proyectos de centro pero que son concretados en el aula, coincidiendo con lo señalado por otras investigaciones (Carrasco y Coronel, 2017; Garreta y Torrelles, 2020). El análisis de la información muestra, en general, que estos proyectos toman una perspectiva colectiva que buscan conectar la realidad individual del alumnado con su entorno, escuela, familias y barrio. La **participación y el diálogo** son las dos principales estrategias en las que se basan estas prácticas.

No obstante, es necesario aclarar que estas prácticas conviven con otras cuyo desarrollo gira en torno a la exposición de contenidos por parte del docente, el uso de los libros de texto y propuestas didácticas individualizadas en las que el profesorado todavía necesita apoyarse para cumplir con las exigencias que marca el currículo elaborado por la administración. Diferentes estudios confirman que en la actualidad sigue habiendo prácticas en las que predomina un enfoque conservador y etnocentrista que permiten afirmar la existencia de tensiones y contradicciones entre el discurso del profesorado y las prácticas que lleva a cabo (Jiménez-Vargas et al., 2017; Llevot y Bernard, 2019; Vigo y Dieste, 2017)

Aunque este tipo de prácticas son predominantes, se ha decidido destacar en el estudio aquellas prácticas que suponen cierta reformulación de las propuestas didácticas de aula como medio para mejorar la realidad educativa y que se aproximan a una práctica inclusiva e intercultural para responder a las necesidades de una escuela en la que la diversidad cultural es un hecho. Estas prácticas van encaminadas a reformular la relación pedagógica en los distintos espacios educativos relacionados con el alumnado.

Prácticas que conectan la vida del alumnado con la clase

Este conjunto de prácticas busca **dar voz al alumnado** para permitir que la diversidad se exprese desde distintos intereses o modos de hacer. Las vivencias, preferencias e inquietudes del alumnado se convierten en los contenidos en torno a los cuales versa el resto de la práctica, lo cual implica que el alumnado tenga una *alta participación* para llevarlas a cabo. El docente pasa a ser un guía o mediador de la actividad. Cárdenas et al. (2019) consideran fundamental a partir de los resultados de su

estudio incluir aspectos y elementos cercanos a la vida y expectativas del alumnado para favorecer la permanencia del alumnado gitano en el sistema educativo.

Al mismo tiempo, este estudio contradice los hallazgos de Carrasco y Coronel (2017), quienes afirman que en su estudio el aula no es usada para el conocimiento de otras culturas.

Las prácticas que conectan las experiencias del alumnado con el aula se materializan en las «asambleas» y en «texto libre». En relación con las asambleas, se distinguen dos tipos, una rutinaria en la que cuentan sus vivencias más cotidianas y otra denominada «Asamblea 2.0» que se realiza una vez por semana.

En la asamblea cotidiana cada miembro del alumnado tiene su propio espacio para compartir con clase los aspectos que considere, todas las experiencias son válidas. El objetivo es que cada uno comparta su experiencia, que comparta lo que piensa y siente.

Estamos en la asamblea y la asamblea es un trabajo de escucha y participación. Entonces cuando otro compañero está participando yo levanto la mano y espero mi turno para hablar, porque a todos nos gusta que nos escuchen pero también tenemos que saber escuchar a los demás. (MP6A, en diario de campo)

Tanto el alumnado como la maestra manifiestan actitudes de respeto y escucha cuando alguno de los presentes está realizando una aportación.

Lunes, primera hora, estamos en la asamblea. MP6A pregunta cómo ha ido el fin de semana. Se han escuchado algunos «bien» de fondo. No contesta nadie y opta por preguntarle a Josué sobre un problema que tuvieron al ir a educación física [...] “profe eso es mentira yo, si, le contesté porque me estaba empujando, todo el rato metiendo prisa y me cansé de que me empujara y le contesté, otros días sí que soy yo pero el otro día no hice nada y el profesor me empujó y me empezó a gritar” [...] MP6A le contesta “si me dices que tú no fuiste yo te creo ¿Quieres que hable con el profesor?” [...] “Es que profe tú me escuchas, yo se lo intenté decir, que yo no estaba haciendo nada pero no me hizo ni caso, sí habla con él. (24-2-2020, en diario de campo)

La asamblea 2.0. Adquiere forma de pequeño debate. El alumnado no sólo participa durante esta actividad sino que es quien propone el tema de debate, por lo que se le hace partícipe de cierta toma de decisiones.

Oye, que se me está pasando la semana y no me habéis dicho ningún tema para la asamblea del viernes ¿de qué queréis que hablemos? [...] ¿Del coronavirus? Yo no sé si eso da para mucho debate, bueno venga, pues el viernes hablamos del coronavirus” (MP6A, en diario de campo). La decisión ha sido unánime, es un tema que ha ido saliendo todos los días en las conversaciones de clase, los alumnos están preocupados. (4-3-2020, Diario de campo)

Esta asamblea adquiere una forma más **instrumental** porque está conectada con algunos estándares de evaluación referidos al área de lenguaje y comunicación que marca el currículum. El alumnado es conocedor de este hecho, al principio de la actividad recibe una rúbrica con los estándares que serán evaluados permitiendo que sea él mismo quien se auto-evalúe adquiriendo control y consciencia sobre su propio proceso de aprendizaje (Vigo y Soriano, 2014).

Asamblea 2.0. Vamos a comenzar el debate y MP6A reparte una hoja que incluye aspectos como justifica tu respuesta, da argumentos a favor y en contra, pide turno para hablar, mantén un tono de voz adecuado, escucha a tus compañeros (6-3-2020, en diario de campo)

Todos los aspectos resaltados hasta el momento permiten que no sea el alumnado el que se adapta a las actividades, sino que el diseño de las propuestas permite que sean estas las que se adaptan a los distintos ritmos y necesidades del alumnado (Vigo y Soriano, 2014). En este sentido, destaca la flexibilidad de las actividades puesto que ninguna tiene un objetivo cerrado al que todo el alumnado tiene que llegar. Una misma actividad posibilita el logro de objetivos de distintas áreas.

Prácticas basadas en la interacción entre el alumnado y con el profesorado. La *interacción* es otro elemento que las caracteriza, dándose en todas las propuestas didácticas en mayor o menor medida.

Los resultados muestran que estas actividades también favorecen la constitución de **relaciones de confianza** entre la maestra y el alumnado. Los resultados de Cefai et

al. (2014) apoyan este hecho al concluir que la asamblea, contribuyó a que los estudiantes de primaria que participaron en el estudio desarrollasen más aprendizajes socio-emocionales que favorecían un buen clima de aula así como el logro de otros aprendizajes curriculares.

Prácticas basadas en la indagación del alumnado

Para poder participar adecuadamente, el alumnado debe **investigar** en casa sobre el tema a trabajar. De este modo, es el propio alumnado el que da forma al contenido que se va a trabajar en debate. Este hecho abre la posibilidad de que las culturas de origen y forma de vida del alumnado sean introducidas como contenidos a trabajar dentro del aula dándole a la actividad un enfoque **intercultural**. La mayoría del alumnado se preocupa de hacerlo y recurre a distintos medios para buscar información.

MP6A pregunta ¿Quién ha buscado información sobre el Coronavirus? Lau y Fat fueron al Centro Cívico a buscar información en el ordenador; Jo le preguntó a su padre, luego vieron las noticias juntos y en las noticias hablaban de eso; La mayoría han recurrido a ver la tele para informarse; Uno de los alumnos buscó qué salía en el periódico. MP6A pide a Lau y Fat que expliquen cómo buscaron la información en internet [...] Los alumnos van participando, hacen preguntas, cuentan cosas que saben porque las han oído en la tele, las han leído o se las han contado en casa. Se escuchan los unos a los otros. (6-3-2020, en diario de campo)

Mar pregunta qué se hace con los muertos [...] MP6A explica que depende de las costumbres de cada sitio, ella sólo sabe lo que se hace aquí. Propone que pregunten en casa a sus familias que hacen en su país de origen con los muertos o qué hacían sus abuelos para comentarlo en la próxima asamblea (6-3-2020)

Todas las fuentes y formas de buscar información son consideradas válidas, es otra forma de ver cómo con distintas formas de hacer se puede llegar a un mismo fin. Estos resultados se presentan en el mismo sentido en el estudio de Vigo y Soriano (2014) quienes afirman que cuando se combina la relevancia, el control y la apropiación del conocimiento se fomenta la construcción del aprendizaje.

No, yo no les digo dónde buscar la información. Sí que les intento animar a que exploren un poco más allá de ver la tele o preguntar en casa, pero bueno, así también hacen cosas con su familia. (MP6A, en diario de campo)

Estas actividades consiguen que el alumnado se involucre al estar vinculadas con su contexto personal, con los sucesos de su vida cotidiana, sus intereses y expectativas. Que el tema de debate sea de su interés y que la búsqueda de información tenga un fin más allá de su mera corrección favorece que se dé un **aprendizaje más significativo** en el alumnado que además se termina construyendo con las aportaciones de sus compañeros de clase.

Al salir al recreo Lau me cuenta más cosas que ha leído sobre el Coronavirus. ¿Pues sí que has encontrado cosas no? Si, profe, es que como dicen tantas cosas diferentes quería saber que era verdad y que no [...] yo creo que eso que han dicho de que la sangre sale más fuerte es mentira. Puedes buscarlo también, a ver que encuentras sobre eso. Sí. (6-3-2020, Diario de campo)

Este resultado es avalado por estudios anteriores en los que se manifiesta que cuando las experiencias del alumnado son incorporadas de alguna manera al currículum escolar y la participación e interacción se favorecen, las propuestas didácticas adquieren más significatividad para el alumnado, lo cual se refleja en que estos demuestran un mayor compromiso y motivación por las tareas (Jiménez-Vargas et al., 2017; Vigo y Soriano, 2014).

La duración de las actividades es **flexible**, depende del interés que suscite en el alumnado. El nivel de participación general es el indicador que usa la profesora para determinar si la actividad continúa o termina.

¿Nadie tiene nada más que decir? Pues sacamos lengua. Varios alumnos se quejan porque quieren seguir, pero la clase no estaba participando y empezaba a haber distracciones, conversaciones paralelas. (9-3-2020, en diario de campo)

Otra de las prácticas destacadas que conectando la vida del alumnado con la vida en el aula facilitan el aprendizaje desde la exploración y la interacción con el lenguaje es el **texto libre**.

En texto libre. Tienen que escribir sobre lo que ellos quieran, yo no les indico ni el tema ni el formato. Pueden elegir si escribir a mano, en el ordenador, hacer un collage... sólo les indico que tienen que utilizar cosas que hayamos visto o estemos viendo en lengua, pues tiempos compuestos, adjetivos...

(MP6A, en diario de campo)

Es una actividad **creativa** en la que el alumnado expresa todo lo que necesita comunicar y de la forma que quiere. La duración también es flexible, la maestra no marca el ritmo sino que cada miembro del aula considera cuándo su trabajo está terminado.

Hay alumnos que están terminando sus textos, ponen los títulos, revisan las faltas de ortografía. Jo casi no ha escrito nada, ha estado buscando información sobre Smartphones y cree que hará una comparación entre los dos que más le han gustado. (2-3-2020, diario de campo)

Como se ha mostrado, su **lectura** se convierte en el recurso principal para el alumnado, porque hacen uso de ella para buscar información. La maestra cumple la función de apoyo o **guía**. Deja trabajar al alumnado de forma autónoma y responde dudas que estos le hacen, principalmente en torno a la ortografía. De acuerdo con Jiménez-Vargas et al (2017), este tipo de ayudas que proporciona la maestra permite que el alumnado sea más autónomo en sus aprendizajes y tenga un mayor control sobre las tareas. Además, en esta actividad en concreto, las relaciones pedagógicas cambian, ya que el alumnado adquiere el rol de maestro durante las interacciones grupales, sirviendo de modelo y de guía para sus compañeros (Vigo y Soriano, 2014).

La hora de texto libre está terminando. Parte del alumnado ha terminado su texto. MP6A pide voluntarios para que lo expongan al resto de la clase. Sale una alumna a exponer “mitad ángel mitad demonio”. Es un texto que habla de la vida de una niña con una infancia dura. El texto finaliza con que la niña saca fuerza de esa situación y decide estudiar psicología para ayudar a otras personas que también lo pasen mal. Termina de leerlo y el alumnado opina sobre qué le ha parecido el texto. Primero hablan sobre la historia, después comentan cosas positivas y negativas, lo que les ha gustado de cómo ha hecho el texto, y comentan que ha hecho párrafos, que ha puesto el título grande. Lo “negativo” sirve para corregir ortografía, los niños le señalan que

faltan puntos finales en algunos párrafos, también se comenta cómo se ha leído, rápido, despacio, voz muy bajita. MP6A le anima a usar más comas. (2-3-2020, diarios de campo)

La maestra también sirve de **dinamizadora**, ya que hay algunos miembros del aula a los que les cuesta hacer cosas diferentes o buscar temáticas diferentes.

MP6A ha preguntado a Mar que por qué no hacía el texto de otra cosa. Él le ha dicho que no. MP6A me cuenta que este alumno tiene una mente un poco rígida, tiene “obsesión” con el tema de la guerra y siempre escribe y busca cosas sobre armas, muertos... Hablan y Mar decide que escribirá de boxeo o lucha libre. MP6A, le da el visto bueno, le dice que está bien cambiar el tema de vez en cuando [...] Hablamos también sobre los recursos, me comenta que siempre eligen el ordenador, alguna vez hay alumnado que usa el papel pero es aquel que muestra más disfrute por la escritura y la lectura. A ella no le importa porque como tienen que compartir ordenadores con otras clases no siempre están disponibles y así aprovecha para usar las TICS. (2-3-2020, diario de campo)

Repetir el tema o usar siempre el mismo material o formato se considera un obstáculo para la creatividad y el enriquecimiento del alumnado.

Esta actividad no adquiere sólo una dimensión individual, ya que se parte de esta para pasar a lo **colectivo** a través del trabajo **colaborativo**, lo cual permite aumentar las oportunidades de participación individual y cultural de toda la clase (Jiménez-Vargas et al., 2017). El alumnado comparte sus creaciones con la clase a través de la lectura en voz alta, y con el colegio publicando su texto en el blog de la escuela.

La hora de texto libre está terminando. Parte del alumnado ha terminado su texto. MP6A pide voluntarios para que lo expongan al resto de la clase. Sale una alumna a exponer “mitad ángel mitad demonio”. Es un texto que habla de la vida de una niña con una infancia dura. El texto finaliza con que la niña saca fuerza de esa situación y decide estudiar psicología para ayudar a otras personas que también lo pasen mal. Termina de leerlo y el alumnado opina sobre qué le ha parecido el texto. Primero hablan sobre la historia, después comentan cosas positivas y negativas, lo que les ha gustado de cómo ha hecho el texto, y comentan que ha hecho párrafos, que ha puesto el título

grande. Lo “negativo” sirve para corregir ortografía, los niños le señalan que faltan puntos finales en algunos párrafos, también se comenta cómo se ha leído, rápido, despacio, voz muy bajita. MP6A le anima a usar más comas. (2-3-2020, diarios de campo).

Por tanto, los beneficios del trabajo individual se extrapolan al resto del grupo, todos se enriquecen, construyen y refuerzan sus aprendizajes a través de las **interacciones** entre ellos y entre estos y la maestra. Las interacciones favorecen el conocimiento del resto de culturas que forman parte del aula.

Yo también aprendo mucho, tanto aquí como en las asambleas. A veces me preguntan cosas y yo no tengo ni idea, así que lo guardamos como un tema para investigar en la próxima asamblea o en texto libre. (MP6A, en diario de campo)

Ai escribe un texto sobre su familia. “en mi casa somos tres chicas y tres chicos, en total somos nueve personas. Tenemos una casa de cuatro habitaciones, nos mudamos hace dos años y pico [...]” la lectura del texto hace que se comente cómo vive cada alumno en su casa, cómo se organizan para ir al baño, quién se ocupa de las tareas de casa, quien tiene ordenador y quien no, dónde hacen los deberes. Fat explica “yo me voy con Lau al Centro Cívico. En mi casa con mis hermanos no puedo hacer nada, además no tengo ordenador [...]”. (17-2-2020, diario de campo)

MP6A se sienta con Lau para revisar su texto antes de darlo por terminado. El texto habla sobre el Islam, de sus cinco pilares básicos. MP6A: “yo hay cosas que has puesto que no sabía del Islam” lau le dice que ella tampoco sabía bien algunas cosas y que hay cosas que no todos los creyentes hacen “yo no llevo velo y no hago el ayuno mis padres sí que lo hacen y mi hermano mayor creo que también” (Diario de campo, 24-2-2020)

En este conjunto de actividades, el alumnado se muestra tal y como es ante la docente, quien apunta que

Con estas actividades conozco muchas cosas de ellos, lo que les gusta o lo que no, de sus familias, se cómo vienen a clase ese día, si más contentos o enfadados. Si creen que el tema es más personal o, por ejemplo Eli que es

más tímida lo hablamos aparte. Tienen la confianza para hacer eso conmigo.
(MP6A, en diario de campo)

Un buen **estado emocional** del alumnado y **del clima de aula** es muy importante para conseguir un buen rendimiento académico y la adquisición de aprendizajes, la maestra es consciente de ello y por eso prefiere hacer este tipo de actividades a primera hora de la mañana.

Prefiero hacerlas a primera hora porque así estamos mejor para el resto del día. También suelo explicarles lo que vamos a hacer a lo largo de la mañana. Les gusta saberlo, no toleran muy bien la incertidumbre y así también pueden gestionarse ellos qué hacer si les queda un rato libre. (MP6A en diario de campo)

Prácticas que conectan las familias con la clase

Distintos estudios señalan que involucrar a las familias con la escuela favorece el éxito académico del alumnado (Garreta, 2014; 2017; Vigo et al., 2016). Este tipo de prácticas son un elemento indispensable para conseguir éxito educativo en una comunidad culturalmente diversa. (Garreta y Torrelles, 2020).

El profesorado trata de dar un paso más allá en la participación de las familias en la escuela de forma que su implicación no se dé sólo en tutorías, en la AMYPA y en actividades generales del centro sino que ésta también tenga lugar dentro del aula.

Para ello las maestras del último curso de primaria han decidido innovar en sus prácticas introduciendo los **grupos interactivos** tras informarse sobre esta estrategia y conocer los beneficios que se derivan de ellos.

Me parece interesan por la relación que se establece con las familias y ahí está la opción de grupos interactivos que tiene la posibilidad de ayudar a las familias con su propia formación. Porque vamos a dar contenidos que luego sus hijos, hijas van a tener que trabajar. Es un poco ayudarles a ellos, ellas para que ayuden a sus hijos y al revés. (MP6B, en entrevista)

Es una forma de **establecer vínculos** a través de una colaboración que intenta no limitarse a ofrecer información unidireccionalmente a las familias, dado que también se pretende ofrecerles formación. “El lunes tenemos la primera reunión con las familias

para explicarles un poco qué haremos el viernes en clase y si tienen dudas resolvérselas” (MP6A, diario de campo).

Es la hora del recreo. Sólo dos madres han venido. Son las madres de Lau y Fatu. No dominan bien el castellano. Hablan amistosamente con las maestras. Les muestran su inquietud porque no saben si serán capaces de ayudar a los alumnos. Las maestras les explican que habrá 4 estaciones, una de lengua, que es texto libre, otra de matemáticas, otra de sociales y una en la que trabajarán poesías. Les explican que ellas irán en esta última estación, que sólo tendrán que ayudarles a elegir una poesía a cada niño y una flor para que escriban allí sus poesías. MP6A me comenta que siempre vienen las mismas madres. (6-3-2020, diario de campo)

“En clase, MP6A insiste de nuevo en que no tienen por qué ser solo los padres o madres, que también pueden decírselo a sus hermanos, tíos, vecinos” (6-3-2020, en diario de campo).

Conseguir que las familias participen es una tarea difícil. Su **participación** es **superficial**, en cuanto que se limita a llevar a cabo aquellas actividades que las maestras les proponen por lo que su voz no es representada o tenida en cuenta para la toma de decisiones. Las maestras son quienes toman las decisiones en cuanto a qué se va a trabajar en las actividades, cómo se va a agrupar al alumnado, cuánto va a durar cada sesión, etc. Es necesario recordar que eran las primeras sesiones que se llevaban a cabo, tanto de «formación» para las familias como en la clase.

En esta ocasión la **falta de conocimientos** curriculares oficiales, no saber leer y las dificultades de comunicación por cierto desconocimiento del idioma **son limitaciones** que tendrán que ser superadas para el buen funcionamiento de la actividad. La falta de disponibilidad de las familias es otro de los factores que parecen estar influyendo en el bajo nivel de participación de las familias. “Profe mi madre me dijo que intentaría venir pero que no sabía porque trabajaba” (El, en diario de campo).

La escasa participación de las familias condiciona las actividades que se hacen en los grupos interactivos. Si no se dispone de voluntarios se necesita poner en marcha actividades en las que el alumnado pueda ser autónomo. La falta de voluntarios también se intenta compensar recurriendo a maestros o auxiliares que se encuentran libres a esa hora.

Van a tener que poner una estación de texto libre porque no saben si tendremos otro profe de apoyo, entonces tiene que ser una actividad que puedan hacer solos. MP6A me comenta “Si nos ayudas tú sólo faltaría de cubrir ese grupo, pero sino no sé cómo lo haremos” (6-3-2020, diario de campo)

Las actividades se programan en torno a **áreas o contenidos curriculares**, de forma que estas están relacionadas con los temas que se han trabajado en clase

En la estación de sociales van a hacer “huellas del tiempo”, esquemas y resúmenes de lo que han visto en clase para ir preparándose para el examen. En matemáticas haremos problemas sobre las unidades de medida. MP6A me dice que los han estado trabajando en clase y que no cree que los alumnos tengan muchos problemas para resolverlos. Me ha facilitado la hoja con los problemas por si tengo alguna duda. (6-3-2020, diario de campo)

Una dificultad en cuanto a su implementación es conseguir ajustar las actividades a la **duración** de la sesión

Cada 15 minutos hay un cambio de estación. Algunos alumnos se quejan de que no les ha dado tiempo a terminar. El primer grupo de texto libre se enfada porque casi no han podido hacer nada. De mates sólo ha habido un grupo que ha terminado todos los problemas porque si nos atascábamos y parábamos a reflexionar no daba tiempo de terminar. Algunos poemas tampoco se han terminado, los alumnos necesitan tiempo para leer los poemas y elegir el que les gusta. (9-3-2020, diario de campo)

El alumnado mostraba interés en que sus familias estén en la escuela y ciertas dudas sobre si sus madres sabrán ayudarles. “¿matemáticas haremos? Pero si mi madre no va a saber hacer eso (Fatu, diario de campo).

Lau: Profe a mi madre se le va a olvidar que tiene que venir

MP6A: ¿y qué hacemos? ¿Y si la llamo? ¿Quieres que la llame?

Lau: Sí profe, llámala porque si no se le olvidará que tiene que venir, ahora estará en casa.

El: Profe llama a la mía también por si se le ha olvidado y sí que puede venir.

MP6A: Pues voy ahora mismo ¿Alguien más quiere que llame a su madre? El tu madre no vino a la reunión que hubo, no puede participar hoy, por eso es importante que si pueden vengan a la reunión. Quedaros corrigiendo mates con Pilar que vuelvo enseguida.

(9-3-2020, en diario de campo)

En conclusión, el alumnado se sentía cómodo con la participación de las familias en el aula. El alumnado reconoció sentir orgullo de que sus madres hubiesen estado ayudando en el aula. Sin embargo, se considera que las actividades o el enfoque que se les ha dado tampoco eran del todo adecuados. “Cada alumno ha ido a lo suyo. Querían acabar su tarea y les daba igual cómo fuese el compañero de al lado” (9-3-2020, diario de campo).

Prácticas que conectan la clase con el entorno

En último lugar se recogen las prácticas que ponen en contacto el aula y su entorno, las cuales son las más escasas. Estas prácticas se organizan en torno a una de las temáticas transversales que funcionan como hilo conductor del colegio. Este curso escolar se ha propuesto la ecología y el cuidado del medio ambiente, una problemática de importancia en la actualidad. El cuidado del medio ambiente se trabaja desde distintas áreas del currículum, pero desde el área de Lengua Castellana y Educación artística se han desarrollado actividades que permiten que el trabajo del aula se comparta con el centro y con el barrio.

Las actividades concretas que se han podido observar han sido *Poemando* y la creación de *carteles de concienciación*.

Poemando es una actividad que se implementa a nivel de centro como animación a la lectura y a la escritura. Con esta actividad también se busca fortalecer las relaciones entre la comunidad educativa.

Poemando. Una actividad inter-ciclos en la que el alumnado de cada clase trabaja una poesía que escogen las maestras relacionada con los temas transversales que se trabajan ese año escolar [...] MP6A dice que es una

actividad que les gusta mucho porque les hace ilusión salir a recitarla por el colegio. (2-3-2020, diario de campo)

El alumnado es organizado en pequeños grupos de dos o tres personas formados por la maestra, quien trata de fomentar que estos sean **heterogéneos**.

Los grupos siempre los suelo hacer yo porque si no siempre se ponen juntos los mismos alumnos. He observado que suelen agruparse primero por similitud de etnia o cultura de origen y después por género. (MP6A, en diario de campo)

Han cambiado de clase. Se sientan en forma de U. MP6A les ha dejado sentarse como ha querido y, como comentó se han agrupado chicas por un lado y chicos por otro, excepto Yom, de cultura gitana que se ha sentado con Joe, también de cultura gitana. (27-2-2020, en diario de campo)

Cada miembro del grupo recita una parte de la poesía por lo que realizar bien su recitado depende de todos. “yo te pregunto a ti y después tu a mi” (Yom, en diario de campo). En las observaciones se pudo constatar que el hecho de exponer ante sus compañeros del colegio aumentaba la **motivación** de la clase por la actividad y, por tanto, su **implicación** en la misma.

Los alumnos se han sentado por grupos para estudiar la poesía. Hay un pequeño murmullo que viene de sus voces, están practicando la lectura. Poco a Poco van saliendo a recitar la poesía ante los compañeros del aula. De forma grupal comentan la exposición de los compañeros resaltando cosas que hacen bien y cosas que deben mejorar para el día que les toque ir a recitar a otras clases. Comparten y comentan las estrategias que usan para controlar los nervios (4-3-2020, diario de campo)

Se dedican unos minutos de la clase para estudiar la poesía porque hay alumnos que no se la han aprendido en casa. Después la exponen a los compañeros de aula y se hacen correcciones los unos a los otros con la ayuda de la maestra [...] el alumno señala que tiene que vocalizar más [...] se movía mucho y hablaba muy rápido. Los alumnos se ponen nerviosos, se toman muy en serio la actividad. (5-3-2020, diario de campo)

En las observaciones se aprecia como a través de esta actividad también se favorecen la **empatía, el respeto hacia los demás y el compromiso con los compañeros**. “Yo no me voy a reír si alguien se confunde, cuando yo era pequeña me daba mucho miedo equivocarme” (Alumna, en diario de campo).

Estamos en matemáticas [...] entran tres niños de infantil para recitar su poemando. La clase detiene su actividad y escuchan atentamente a los tres niños. Muestran alegría. Cuando se marchan los pequeños comentan el mensaje de la poesía, lo que han hecho bien y lo que pueden mejorar, pero todos creen que lo han hecho muy bien, valoran que teniendo 4 años lo hayan hecho así de bien. (3-3-2020, diario de campo)

Alumno que hoy está sólo pregunta qué pasará si el día que recita su compañero tampoco viene. MP6A dice que eso sería un problema [...] le dice a Jo que ese día no puede faltar si no quiere que Yom se quede sola, él le ha contestado que le dirá a su madre que ese día no puede faltar. (4-3-2020, diario de campo)

Por último se encuentra la *creación de carteles de concienciación* que permite conectar el aula con el barrio. Esta actividad se ha llevado a cabo desde distintas áreas como son la de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística. Los carteles que se elaboren serán colgados en las tiendas del barrio para hacer pensar un poquito y ver si conseguimos que la gente cuide un poco más del medio ambiente (MPA6, en diario de campo)

En lengua los alumnos acordaron junto con la profesora cuál iba a ser el slogan que pondrían en cartel. Hablaron de que tenía que ser una frase corta e impactante. (2-3-2020, diario de campo)

En esta actividad vuelve a estar presente la **colaboración**, la **creatividad**, la **flexibilidad y el rol de la maestra como guía**. El alumnado recibe consignas abiertas que le permiten tomar sus propias decisiones respecto a cómo elaborar la tarea final. “tenemos que hacer un cartel creativo relacionado con el medio ambiente” (MP6A, diario de campo)

Vamos a la biblioteca para hacer uso de los ordenadores que están allí porque los pequeños están ocupados. Los alumnos se sientan por parejas, excepto un

trío. El cartel se hará con Power Point. Los alumnos experimentan con los títulos, las letras, prueban colores, buscan imágenes en internet [...]. La colaboración se hace necesaria para elaborar el cartel. Hay algunos grupos que les está costando hacerlo porque las dos partes quieren imponer sus ideas. (4-3-2020)

13. Conclusiones e implicaciones del estudio

En este apartado se recogen las ideas principales extraídas de los resultados del estudio. Además, se consideran las implicaciones, limitaciones y oportunidades del mismo.

Teniendo en cuenta el primer objetivo, “conocer las percepciones del profesorado de escuelas que concentran un alto porcentaje de alumnado de origen migrante y culturalmente minoritario respecto a la diversidad cultural, la escuela y las prácticas que llevan a cabo”, los resultados han mostrado los siguientes aspectos.

Hay una coexistencia de distintas perspectivas respecto a la diversidad cultural entre el profesorado de la escuela, que dan muestra de la influencia que todavía ejercen los enfoques etnocéntricos y pluralistas a día de hoy. Todavía hace falta seguir trabajando para alcanzar una visión positiva y constructiva sobre la diversidad cultural. Que el contexto profesional sea y reconozca ser culturalmente diverso y de pie a que las distintas culturas interactúen se presenta como un aspecto que motiva el desarrollo de valoraciones positivas hacia la diversidad cultural.

Las percepciones negativas del profesorado novel se justifican por la falta de preparación y conocimiento de la diversidad cultural. Este profesorado elabora su concepto de diversidad cultural a partir de los problemas que experimenta para poner en marcha prácticas educativas que conlleven éxito académico en el alumnado. La responsabilidad de este fracaso es puesta en factores intrínsecos al alumnado y sus familias, lo que da muestra de una falta de sensibilidad cultural y un enfoque más dirigido a los métodos y resultados académicos que en las mismas personas. Ello lleva a pensar en implicaciones para la formación del profesorado que serán comentadas más adelante.

La reflexión crítica se presenta como un elemento indispensable para ir más allá de una visión positiva y folklórica de la diversidad cultural. La consideración crítica de

la realidad permite que el profesorado entienda la diversidad cultural dentro de un contexto socio-económico y político que fomenta la distancia entre culturas y genera desigualdades que repercuten en el ámbito educativo, generando, entre otras cosas, la segregación de la escuela en la que se desarrolla el estudio. Desde esta visión los hechos son entendidos como retos ante los que el profesorado, la escuela y la sociedad deben responder.

La comprensión del profesorado acerca del papel y el liderazgo de la escuela en relación con un contexto de segregación se revelan como un aspecto esencial porque se traslada al resto de la comunidad educativa. La adquisición de compromisos comunes encaminados a la transformación y justicia social, el establecimiento de relaciones sólidas y de colaboración que se extiendan a toda la comunidad educativa y la innovación se presentan como elementos indispensables para poder definir la escuela como un espacio inclusivo y de aprendizaje intercultural que busca conseguir oportunidades para todos su alumnado.

Frente a un currículum y unas evaluaciones estandarizadas que no reconocen ni responden a las necesidades y la realidad de un alumnado culturalmente diverso en situación de vulnerabilidad, la innovación se establece como una respuesta a las necesidades que lleva a adaptar las prácticas educativas al contexto particular del centro y de aula de forma natural. Permite eliminar barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado.

Al mismo tiempo, la escuela se define como un espacio de asimilación cultural. El profesorado sin experiencia confunde la inclusión con la adaptación cultural en cuanto que ambos buscan el éxito educativo. Sin embargo, la inclusión deja de estar presente en el momento que se entiende que el éxito educativo se lleva a efecto a medida que el alumnado se vuelve más homogéneo, más como «nosotros». Este profesorado presenta menos conciencia teórica por lo que define la escuela desde una perspectiva más práctica, en base a las actividades y experiencias que observa, haciendo más énfasis en las medidas compensatorias.

En relación con lo anterior, la reflexión lleva al profesorado a entender que su escuela se convierte en un espacio de reproducción de las desigualdades socio-económicas de forma obligada en cuanto que, por muchos que sean los esfuerzos puestos en cambiar la realidad de la escuela, si estos no son seguidos y reforzados a nivel social y político, la desigualdad y la segregación no se eliminarán.

Respecto al segundo objetivo “Identificar las prácticas educativas de aula que tienen en cuenta la diversidad cultural que tienen lugar en escuelas que concentran un alto porcentaje de alumnado de origen migrante y culturalmente minoritario” destaca que en el aula predomina un tipo de enseñanza tradicional, basada en el libro de texto que marca contenidos que no representan a todo el alumnado, la exposición del docente y la provisión de refuerzos a aquellos que tienen necesidades específicas de apoyo educativo.

La reflexión del profesorado sobre la propia práctica es una de las claves que permite identificar qué elementos hacen que determinadas culturas y miembros del alumnado se queden al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje y avanzar hacia la búsqueda de nuevas herramientas.

Las prácticas de aula con perspectiva inclusiva e intercultural a partir de proyectos generales de centro o de ciclo constituyen una oportunidad para construir una escuela inclusiva. Estas prácticas que se salen del libro de texto, son vistas por el profesorado como una oportunidad para mejorar las relaciones de aula, la motivación del alumnado por las actividades escolares así como para aumentar el los aprendizajes de todos y todas, incluida la maestra. Sin embargo, el profesorado todavía no sabe cómo conseguir que este tipo de prácticas se conviertan en lo habitual dentro de las aulas y no en la excepción.

La vinculación entre la vida y experiencias del alumnado en el quehacer del aula contribuye a la motivación de estos por aprender. Las actividades creativas y dialógicas hacen que el alumnado reflexione y construya su propio aprendizaje de forma más significativa

Los grupos interactivos se presentan como una oportunidad para incluir a las familias en la vida del aula, lo que además aumenta también la motivación del alumnado por la tarea. Sin embargo ha de asegurarse que la participación de estas sea constructiva y no superficial. Si no se les da la posibilidad de aportar y decidir, la cultura del alumnado sigue quedándose fuera del aula.

La realidad de esta escuela muestra disonancias: primero entre los propios discursos del profesorado y, después, entre estos discurso y sus prácticas habituales. La escuela se comprende como un espacio inclusivo e intercultural al mismo tiempo que siguen presentes discursos superficiales, folclóricos y negativos hacia lo culturalmente

diverso. En la práctica, la mayor parte del tiempo la respuesta a la diversidad queda en un segundo plano, o se asocia con apoyos y refuerzos a las necesidades educativas del alumnado. El profesorado reconoce que encuentra difícil en algunos momentos atender intencionalmente a la diversidad por su obligación de cumplir con un currículum cerrado, estandarizado y descontextualizado para la realidad de su escuela

Se llega a la conclusión de que gestionar la diversidad cultural a través de un enfoque socialmente justo sigue siendo un tema pendiente. Introducir cambios en la escuela que se dirijan a una educación intercultural e inclusiva es una tarea compleja para la que todavía hay que hacer frente a numerosas barreas políticas, actitudinales y profesionales que siguen manteniendo una perspectiva segregacionista y asimilacionista.

Podría plantearse que el propio sistema educativo es el mayor obstáculo para poner en práctica una educación para la equidad y la justicia social como afirma la Teoría de la Reproducción que ha servido de referencia para elaborar el marco teórico. Al mismo tiempo, el profesorado puede constituir un importante agente de «resistencia» a la segregación educativa y socio-cultural siempre que ejerza la reflexión crítica hacia el cuestionamiento de sus propias creencias, valores y prácticas educativas. Sin embargo, alcanzar una educación realmente justa e inclusiva será difícil si esta labor no se comparte con el resto de instituciones y miembros de la sociedad.

Implicaciones

Las implicaciones de este estudio atañen a la necesidad de reflexionar sobre las políticas educativas basadas en ideologías neoliberales que, lejos de favorecer la equidad, la interacción entre culturas y la justicia social promueven la diferenciación social y el mantenimiento de situaciones de exclusión y segregación.

El estudio que se presenta también podría tener implicaciones en la formación del profesorado. Desde esta investigación se considera necesaria incluir una perspectiva crítica y de justicia social que favorezca el desarrollo de profesionales culturalmente sensibles, que cuestionen sus prácticas y creencias. Una formación que vaya orientada a proporcionarle herramientas para llevar a cabo una enseñanza basada en prácticas inclusivas que le permitan ofrecer aprendizajes significativos para todos.

Por último, este trabajo ha tenido implicaciones sobre los participantes del estudio. El desarrollo del trabajo de campo ha supuesto que se iniciase o se profundizase

la reflexión sobre cómo se tiene en cuenta la diversidad cultural. El contacto directo y el continuo intercambio de informaciones con el profesorado y especialmente con la maestra del aula donde se llevó a cabo la observación participante, podría implicar que la docente se plantease en cierto modo sus prácticas en el aula en relación a la diversidad cultural.

Se considera que una posible futura línea de investigación sería profundizar en las relaciones entre la familia y la escuela con el objetivo de conseguir una participación e implicación más directa por parte de estas.

Limitaciones del estudio

La primera limitación del estudio viene derivada de la propia metodología utilizada y hace referencia a que, dado que el estudio se basa en un único caso, los resultados de los objetivos obtenidos no son fácilmente transferibles a otras realidades. Este hecho lleva a plantear como otra futura línea de investigación plantear el mismo estudio en escuelas que presenten una realidad similar a la estudiada con el objetivo de poder realizar comparaciones entre ellas y profundizar más en el objeto de estudio.

El tiempo en el que se ha desarrollado el trabajo de campo es otra limitación que debe considerarse. La situación actual de crisis pandémica ha impedido la posibilidad permanecer en el campo de estudio durante un tiempo más prolongado. La comunicación con los participantes también se vio interrumpida afectando a distintas fases de investigación como es la de restitución al campo.

Para finalizar, destacar que este trabajo fin de master ha tenido implicaciones directas sobre mi propia persona. Me ha permitido poner bajo cuestionamiento mis propias precepciones sobre la atención a la diversidad cultural en la escuela. Por otro lado, me ha sido de utilidad para mi formación como investigadora permitiéndome profundizar con más detalle en los métodos de investigación cualitativa. Me ha permitido poner en práctica conocimientos adquiridos en el máster, equivocarme al aplicarlos y aprender de mis errores durante la investigación.

Bibliografía

- Achebak, H., Bayona, J. y Domingo, A. (2017). Evolución y pautas geográficas de la segregación residencial de los marroquíes en España. *Estudios Geográficos*, 78(283), 417-443.
- Aguado, M.T. y Benito, P. (2017). *Educación Intercultural*. UNED.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Angrosino, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Aparicio, J.M. y Montserrat, M. (2017). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108.
- Azorín, C.M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.
- Ballesteros, B., Aguado, T., y Malik, B. (2014). Schools for all: Diversity and Compulsory Education. *Revista electronica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 93-107.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620-637.
- Beach, D., From, T., Johansson, M. y Öhrn, E. (2018). Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9(1), 4-21.
- Beltrán, J., Mansilla, J., del Valle, C., y Navarro, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 5-22.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI.

- Bolivar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista Curriculum*, 17(3), 827-851.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 81-94.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Burner, T., Nodeland, T. S., y Aamaas, A. (2018). Critical Perspectives on Perceptions and Practices of Diversity in Education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 3-15.
- Cabello, A. (2020). Familias y escuelas. La implicación de las familias extranjeras en las escuelas. *Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 14, 337-340.
- Camas, V. (2008). *Nuevas perspectivas en la observación participante: despierta la mirada*. Síntesis.
- Carbonell, C. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación.
- Cárdenas, R., Terrón, T., y Gimeno, M. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Carrasco, M.J. y Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20(1), 75-98.
- Castro, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), 83-102.
- Cervantes-Barba (2006). Diversidad cultural y nociones relacionadas: Un análisis conceptual. En B. Rogoff, C. Angelillo, C. Cervantes-Barba, R. Mejía-Arauz, H. Rivera y S. Frisanch (Coords.). *Investigar la diversidad cultural: teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo* (15-44). ITESO.

- Colas, M.P., (1998). Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en psicopedagogía. En Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (Coords). *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (252-283). McGraw-Hill.
- Consejo Económico y Social (2019). *Informe La inmigración en España: efectos y oportunidades*. CES.
- Consejo Escolar de Aragón (Ed.) (2019). *Informe 2019 sobre la situación del sistema Educativo en Aragón*. Zaragoza.
- Constitución Española [Const]. Art. 27 de 29 de diciembre de 1978 (España).
- Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite A.E. (2016). Education and social change in Spain: from crisis to opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), 204-221.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cruz, M. A., Ortiz, M. D., Morocho, F., y Orozco, P. C. (2018). Cultural relativism, ethnocentrism and interculturality in education and society in general. *Academo*, 5(2), 179-188.
- DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre. Por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. 18 de diciembre de 2017.
- Deveaux, M. (2006). *Gender and justice in multicultural liberal states*. Oxford University Press.
- Díaz-Gutiérrez, E. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Domingo-Coll, J. (2016). Immigration and territory in early 21st-century Spain: disparities within the unity? En Garreta-Bochaca, J. (Ed.). *Immigration into Spain: Evolution and socio-educational challenges* (p. 13-15). International Academic Publishers.
- Durkenheim, E. (1987). *La división social del trabajo*. Akal.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 69-96.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE*, 11(2), 99-122.
- Escarbajal, A., Navarro, J., y Arnaiz, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into School in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Fass, D., Haijisoteriou, C. y Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana
- Flecha, R., y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 12-22.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Flores, C. (2006). Consecuencias de la segregación residencial: Teoría y métodos. Pinto, J.M. (Comp.). *Metrópoles paulistas: População, vulnerabilidade e segregação*, (197-230). Vulnerabilidade.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI .
- García Castaño, F., Rubio, M. y Fernández-Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropologia*, 34(1), 61-86.
- García-Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 18(2).
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de educación*, 355, 213-233.

- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2), s.p.
- Garreta, J. (2016). Immigration into Spain: Evolution and socio-educational challenges. En Garreta, J (Ed.). *Immigration into Spain: Evolution and socio-educational challenges* (pp 7-11). Peter Lang.
- Garreta, J., Macià, M., y Llevot, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre educación*, 38, 191-215.
- Garreta, J., y Torrelles, A. (2020). Intercultural education in educational centres with high cultural difference in Cataluña (España). *Educazione interculturale*, 18(1), 46-58.
- Giménez-Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Conaculta.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós.
- Harrison, D. y Klein, K. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of management review*, 32(4), 1199-1228.
- Hippe, R., Jakubowski, M. y Araújo, L. (2018). *Regional inequalities in PISA: the case of Italy and Spain*. Publications Office of the European Union.
- Instituto Aragonés de Estadística (2019). *Indicadores demográficos según distrito de residencia (Capitales de provincia)*.
<https://aplicacionesportalaragon.aragon.es/tablas/iaest/areas-tematicas/02->

demografia-y-poblacion/02_indicadores_demograficos/01indicadores-estructura-demografica.html

Instituto Aragonés de Estadística (21 de abril de 2020). *Comunicado. Datos avance 1 de enero de 2020*. <https://www.aragon.es/-/datos-avance.-padron-continuo>

Instituto Nacional de Estadística (2017). Experimental. Renta media por persona. <https://inespain.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=b6981e67a6f94e6780e705a274066efc>

Iyanga, P. y Cerdá, M. (2017). La educación inclusiva. Perspectiva histórica y situación actual. Tirant Humanidades.

Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.

Jiménez, F., Lalueza, J. L. y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23.

Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionista: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41-61.

Jiménez-Vargas, F., Fardella, C., y Potro, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles educativos*, 39(156), 72-88.

Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Kyuchukov, H., y New, W. (2016). Diversity vs. equality. Why the education of Roma children does not work. *Intercultural Education*, 27(6), 629-634.

Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 251-274.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Llevot, N. y Garreta, J. (2006). La educación intercultural: discursos y prácticas. En Llevot, N. (ed.) *La educación intercultural: discursos y prácticas* (p. 9-19). Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Llevot, N., y Bernard, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(2), 76-92.
- López-Azuaga, R. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa* [Tesis doctoral, UNED]. Google Académico.
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. En Noblit, G. W. (Ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Madariaga, R., Martori, J. C., y Oller, R. (2020). 640. Renta salarial, desigualdad y segregación residencial en las ciudades medianas de Cataluña. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 24, 1-25.
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M. y Santibáñez, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119-140.
- Márquez, M.J, y Padua, D (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 91-101.
- Martínez-García, J.S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 67-85.
- Martínez-Rodríguez, F.M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la Economía Social*. C.G. Anaya Universitario.
- Martínez-Usarralde, M., Lloret, C. y Céspedes, M. (2017). What integration schools of immigrant students do: indicators for good practices. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 39-50.
- Mayfield, V. y Garrison, D. (2015). Culturally Responsive Practices as Whole School Reform. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-17.

- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- Muñoz-Sedano, A. (2010). Reseña de " Educación Intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención" de Merino, JV. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 155-157.
- Murillo, F. J., y Martínez, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-20.
- Olmos-Alcatraz, A. (2016). Cultural and linguistic diversity and interculturalism in Andalusian school: an analysis of education policies. *RELIEVE*, 22(2), 1-19.
- Palaudarias, J.M. y Feu, J. (2016). Immigration and compulsory education in Spain. En Garreta-Bochaca, J. (Ed.). *Immigration into Spain: Evolution and socio-educational challenges* (p. 145-167). International Academic Publishers.
- Petit, M. (2012). Génesis y evolución de los conceptos cultura y diversidad desde los acuerdos de la OMC (1994) hasta la Convención de la UNESCO sobre diversidad cultural (2005). *Revista de Estudios Políticos*, (156), 209-239.
- Rodríguez, V.G., Vera, G. y Vargas, M. (2011). Etnografía: Una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39.
- Rodríguez-Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 15-29.
- Rubia, F. A. (2017). ¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador? *Revista digital de Fórum Europeo de Administraciones de Educación-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22, 85-91.
- Sabirón Sierra, F (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales. Nuevos espacios socio-educativos*. Mira Editores.
- Seikmann, S., y Webster, J. P. (2019). Critical intercultural conversations: using activity systems analysis as a tool for educational ethnography. *Ethnography and Education*, 14(3), 377-393.

- Slee, R. (2019) Belonging in an age of exclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922.
- Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the whiteness of teacher education. *Urban Education*, 52(2), 155-169.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Toro, I., Álvarez-Roldan, A., y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, 83-110.
- Trondman, M., Willis, P. y Lund, A. (2018). Lived Forms of Schooling: Bringing th elementary Forms Of Ethnography to the Science of education. En Beach, D., Bagley, C. y Marques, S.(Eds.). *The wiley handbook of ethnography of education* (p. 31-51). New York: Wiley Blackwell.
- Tubino, F. (2020). Desigualdades persistentes y diversidad cultural. En Maesschalk, P. et al. (Au). *Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos* (157-167). Ariadna Ediciones.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- Vigo, B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula abierta*, 46, 25-32.
- Vigo, B., Dieste, B. y Julve, C. (2016). Voces sobre la participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333.
- Vigo, M.B. y Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45.
- Walford. (2018). Recognizable Continuity: A defense of Mutiple Methods. . En Beach, D., Bagley, C. y Marques, S. (Eds.). *The wiley handbook of ethnography of education* (p. 17-31). Wiley Blackwell.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (coords.) *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). Bolivia: III – CAB.
- Wieviorka, M. (2016). Preface. En Garreta-Bochaca, J. (Ed.). *Immigration into Spain: Evolution and socio-educational challenges* (13-15). International Academic Publishers.
- Yurcheneko, O. (2020) *Reflections on multicultural education: Teachers' experiences of teaching multicultural classes*. [Tesis Doctoral, Universidad de Stavanger]. Google Scgoolar.

ANEXOS

ANEXO I: Ejemplo de entrevista

ENTREVISTA TUTORA P5

Participantes/informantes: MP5

Fecha: 18 de marzo de 2020

Lugar: Video-llamada

Investigadores: IN2

Interacción

IN2: ¿Cómo describirías el contexto del centro?

MP5: Pues eh, a ver, la verdad es que es un centro particular en el sentido de que se encuentra en un barrio con unos recursos económicos bastante bajos, y de lo que también se un poquito es que, al ser un barrio de población segregada, desde la administración tampoco se están poniendo demasiados medios para que la situación cambie un poquito. Entonces... Sí que el alumnado, pertenece sobre todo pues al barrio y sobre todo familias que ya tienen algunos alumnos ahí. La verdad que cuesta bastante que venga nuevo alumnado al centro.

Los recursos son bastante bajos y se está notando ahora de cara hacia este confinamiento que la brecha digital es enorme.

IN2: Debe haber sido difícil haber podido gestionarlo todo ¿no?

MP5: Sí...

IN2: ¿Y crees que es significativa la presencia de residentes de etnia gitana o inmigrante en el entorno, en el barrio, o hay diferencias entre la población del barrio y el alumnado del colegio?

MP5: Es que me cuesta quizás un poco porque no soy de la ciudad pero, por lo que he podido observar, los extranjeros están situados sobre todo en ese barrio, y la verdad que en el centro el alto alumnado es extranjero o, también, gitanos, es bastante elevado. De hecho diría que en nuestro quinto seguro que hay extranjeros en los dos. En el centro no te sabría decir si en todo el centro hay extranjeros... pero yo creo que sí. Es generalizado y es significativo que haya extranjeros tanto en el barrio como en el centro

IN2: Y en relación con el barrio ¿conoces si hay alguna organización o asociación que colabore con el colegio?

MP5: Pues, a ver, yo de lo que he oído, Cruz Blanca sí que ayuda, está el centro cívico justo al lado del colegio, entidades así que también puedan ayudar... ¿Te refieres al tema estudio o sanitario? Porque por ejemplo, hay alumnado que sí que necesitan psicólogos o psiquiatras que acuden a la AUSMIG, entonces allí les mandan unas pautas que también nos llegan a nosotros a través de la orientadora y... Que más asociaciones tenemos...

IN2: Tranquila, las que te salgan. No sé si alguna comparte algún tipo de proyecto educativo con el centro o si son actuaciones más en paralelo...

MP5: Pues no lo sé muy bien. Si es que, en realidad, hay alguna lista por ahí que te la podría buscar ahora mismo o pasártela luego más tarde, porque sé que hay alguna asociación más que sí está más en contacto con el cole pero ahora mismo no caigo.

IN2: Vale, está perfecto, no te preocupes. Porque me has dicho que tú llevas en el centro cosa de un año más o menos ¿no?

MP5: Si, nada, este es mi primer curso ahí, sí.

IN2: ¿Y qué medidas o prácticas has detectado o conozcas que se hayan implementado para hacer frente a esa diversidad cultural?

MP5: Pues yo no sé si será solo cosa del centro o si será algo que se puede generalizar a otros centros, pero sí que nos damos cuenta de que el ritmo de aprendizaje de nuestros alumnos es más lento, entonces todo el tema de medidas vienen más ligadas a estar sobre todo en contacto con el P.T. y la A.L. del centro porque eso, notamos que hay un... No sé, una lentitud más notable que en otros centros pero precisamente también de cara a la falta también de educación por parte de las propias familias y padres que se ven en muchas ocasiones indispuestos a poder ayudarles, entonces las medidas van encaminadas al refuerzo tanto de alumnado como de cara también a la inclusión de las familias en algunos momentos, a lo largo del curso para que vean un quito (se corta) que llevamos en el centro o las actividades que hacemos con sus hijos de cara a que les (se corta) entonces a través de la AMYPA se les hace partícipes a los padres para que eso que vean un poquito el centro trabajo en el centro y disminuyamos en la medida de los posible ese ralenti en el aprendizaje y puedan participar de una forma más participativa porque en el fondo eso, lo que nos hace la diversidad cultural sobre todo

es... Enseñarnos por así decir su manera de vivir pero obviamente la tenemos que adaptar un poquito a nuestro ritmo y a nuestra cultura un poco más de aquí, española. Pero desde el centro se respeta muchísimo el tema cultural de cada familia y lo que digo, siempre intentando adaptar un poco a nuestra forma pero por llevar un poco todos un mismo camino.

IN2: Entonces ¿qué valoración haces de esas medidas?

MP5: Yo la valoro positivamente porque se tiene mucho en cuenta de dónde viene cada alumno y sus posibilidades. No se pone una barrera en decir de esta familia es así y este alumno llegará a esto pero sí que lo tenemos un poco de información inicial para nosotros saber esas pequeñas posibilidades que hay que ir agrandando poco a poco.

IN2: Y para referirnos al alumnado del centro o a vuestra forma de trabajar con ellos ¿tenéis algún término que utilices más?

MP5 ¿En qué sentido? No entiendo muy bien la pregunta.

IN2: Sí, claro. Pues si tienes algún término que para vosotros sea más frecuente usar como diversidad cultural o cohesión social o... Aquí llevamos a cabo educación multicultural...

MP5: Ah vale, pues yo diría que el que más se utiliza es el de diversidad cultural... Sería la más globalizada.

IN2: Y enfocándonos más en prácticas concretas ¿qué referentes has tenido para trabajar la diversidad cultural? Para trabajar con ellos.

MP5: ¿Te refieres a tener la diversidad en cuenta? ¿A cómo me dirijo a ellos? Pues mira el currículo seguro que no, porque es muy cerrado y muy exigente desde mi punto de vista, y luego también por el inspector que tenemos en el centro que nos exige bastante pero, de cara a mis prácticas... a ver, como te he dicho, yo tengo muy poquita experiencia, entonces igual sí que ha sido más el tema compañeros.

Ellos son quienes más conocen a las familias y al alumnado porque llevan más tiempo con ellos, entonces me han ido guiando y yo he ido copiando, entre comillas, las prácticas que ellos han realizado. No me atrevería a decir que yo he tomado unas decisiones o prácticas específicas porque, como no he estado tan en contacto con ellos y los desconozco más, no sé si es que no me he atrevido o que todavía no tengo la capacidad de hacer cosas distintas con ellos, no sé si me explico, entonces sí, los

compañeros de quinto que además en mi caso son el director y la Jefa de Estudios y... Con lo cual manejan bastante al resto de familias, y ellos son quienes me han ido guiando un poco en todo esto, que no es fácil.

IN2: No, no. Tiene pinta de ser un camino complejo... ¿y medidas por ejemplo para recibir al alumnado recién llegado? (...) No sé si te puede sonar algo desde el Plan de Acogida o Soporte lingüístico.

MP5: Pues poniéndome en situación... Sí que este año ha venido a mitad de curso alumnos de Bilbao y el tema de la lengua sí que era distinto porque era todo en euskera, y porque allí era todo... pues con ordenador, como muy poco papel y... sí que he visto que, a la hora de que ellos se incluyesen, sí que se han venido refuerzos, sobre todo al ser un cole bilingüe en francés, que para muchos puede ser una dificultad añadida. Entonces, en este caso ha recibido refuerzo en francés en algunos momentos de la semana pero si hubiese sido un caso con la lengua castellana pues seguro que habría recibido una ayuda parecida porque están como muy siempre defendiendo que aquellos con dificultades sobre todo de acceso, que se puedan solventar bien con apoyos que haga la AL o PT, pero tampoco se me ocurren medidas excepcionales o distintas porque, ya te digo, aquí lo que se intenta es llegar a todos, porque aquí lo difícil es que, como son tantas las dificultades que se encuentran, hay pocos medios pero porque la administración se pone cada vez más exigente entonces necesitaríamos cada vez más PT en el cole, necesitamos algún auxiliar más y es un poco más la dificultad que percibimos en el centro, que no abarcamos para todos...ya siento no poder ampliarte más.

IN2: ¿Y con las familias? ¿Has tenido en este tiempo alguna experiencia que te haya llamado la atención o que sepas que otros compañeros han hecho para involucrar a las familias o... qué se hace con ellas de todas formas?

MP5: Pues desde la AMYPA se crean un montón de actividades a lo largo de todo el curso, sobre todo encaminadas a festejar alguna fiesta popular de la cultura francesa por ser cole bilingüe. Entonces, se intentan desarrollar con su participación a lo largo de distintos momentos del año. Sí que son ellos los que llevan a cabo la actividad. Luego también se deja, por ejemplo en mi caso, en 5º, se ha hecho una actividad con quienes han querido y podido participar para que ayudaran en pequeños grupos a los alumnos de clase y viesen también cómo son algunas de nuestras clases más colaborativas en las que los chavales están también en grupos, y así pues la verdad que fue muy

enriquecedor porque, fue muy gracioso, porque para los alumnos también es llamativo ver a sus padres y madres en clase. Algunos estaban incluso avergonzados de decir... “Jo va a venir aquí...” y yo decía sí, sí. Ayudándonos como si fuese un profe más en cada equipo... y ellos delimitaban un poco, decían, “yo no quiero que venga aquí mi madre”; como diciendo, este es mi día a día y yo no quiero que venga aquí... que estoy con mis amigos que... pero luego lo agradecieron mucho, disfrutaron y ellos vieron un poquito cómo se trabajaba y demás. Eso fue también muy enriquecedor; fue una forma de incluir a las familias en el aprendizaje de sus hijos y pudieron ver también como nosotros mandamos algunas consignas, estrategias que usamos... y ellos se enriquecen con la idea esa de que, después ellos en casa puedan echarles una mano dándoles pistas sin resolverles el ejercicio del todo. Eso me pareció guay y sé que en sexto lo han llevado a cabo no sé si tu coincidimos en alguna sesión.

IN2: Sí. Estuve en una sesión de grupos interactivos.

MP5: Yo creo que es todo súper positivo en ese momento. La dificultad más grande de cara a trabajar con algunas familias es que algunas son árabes y en su casa los chavales hablan árabe y a la hora de relacionarnos nosotros con esas familias sí que se nos presenta un poco más de dificultad, porque ellos no pueden expresarse bien en castellano y sabemos que aunque nosotros nos comuniquemos bien en castellano, ellos no van a poder llegar a comprender del todo, entonces eso es un poco lo que hemos notado que presenta dificultad a la hora de ponernos en contacto con ellas.

IN2: ¿Cómo fue su implicación? ¿Cómo respondieron a esas propuestas?

MP5: Pues diría que un poco la mitad, pero me sorprendió para bien porque, sí que me avisaron al principio de curso como... buah, ya verás que no participan, poca implicación por parte de las familias y, no sé porque, pero la verdad que yo desde el momento que me puse en contacto con ellos pues para tutorías o cosas así. Sí que en las tutorías me han mostrado, o al menos eso me dicen, luego no sé qué hacen cuando se van, pero sí que me han mostrado mucho interés por el aprendizaje de sus hijos. Incluso hay familias que, viendo su situación actual, quieren que sus hijos progresen y no vivan lo que ellos han tenido que vivir. Entonces sí que, con esto del confinamiento, hablamos por llamada telefónica y sí que veo por parte de algunas madres, o sea, de verdad, muchísimo interés en el aprendizaje de sus hijos, “porque no quiero que suspenda porque... qué tengo que hacer para que esto lo mejor, te prometo que todos los días

estoy detrás de él, con la agenda a ver que tenemos que hacer... y la verdad es que lo he notado en más alumnado del que yo pensaba de primeras.

IN2: ¿Crees que hay diferente implicación en función del grupo cultural de origen?

MP5: Yo creo que sí, me ha dado la sensación de que el árabe estaba más implicado que el gitano por ejemplo. Es algo bastante notable pero aun así dentro de la etnia gitana he visto disparidades muy grandes. La mayoría, da pena pero, la mayoría no tiene así como muchas aspiraciones pero hay algunos que cuando hablas con los padres sobre todo intento animarlos porque se les ve que los chavales quieren llegar a la ESO, a la universidad, tener na carrera y es también lo que nosotros intentamos, animarlos siempre y a las familias se lo intentamos mostrar, que sí pueden llegar a algo mejor. En mi clase, somos 12 alumnos y hay uno en concreto que quiere ser director de cine o algo de mundo del cine y la madre es muy consciente y luchan por llegar un poquito más allá de la ESO.

IN2: Animarlos, sí, sí. Está muy bien. Y ahora habláis por teléfono pero ¿de normal cómo os comunicáis?

MP5: Suele ser la agenda el canal habitual, pero si vemos que no funciona pues, porque el chaval no la presenta en casa o no vemos un feedback, sí que se hace una llamada telefónica desde el centro y ya concertamos tutoría o lo que haga falta.

IN2: ¿Crees que esa comunicación o implicación podría ir a mejor?

MP5: Yo creo que los recursos informáticos para esto ayudan mucho pero, como digo, sus recursos son limitados y luego, para poder llevar a cabo una correcta comunicación, hay que dominar el tema entonces... Sí que se me ocurren mejoras pues introduciéndoles en el mundo digital pero desde un esfuerzo brutal desde el centro pues... Poniendo clases de informática o cosas así para las familias que pudiesen un poquito ayudarles a la comprensión y manejo del tema informático porque es mucho más directo. Quizás con alguna aplicación en el móvil, que sé que en algunos centro sí se hace pero tendríamos que hacer un estudio, recabar información de quien sí, quien no podría descargarse esa aplicación... las mejoras vendrán por allí, por el tema informático porque las agendas funcionan, pero tienen sus riesgos y la llamada me parece a veces pesada. El tener que estar realizando llamadas es otra manera de dedicar tiempo y con lo informático haces una difusión que se queda allí guardado...

IN2: Pues sí que sé que hay centros que organizan formaciones para familias en distintos aspectos.

MP5: ¿Ah sí? habría que estudiarlo.

IN2: Y la llegada al centro o presencia de alumnado extranjero ¿cómo más crees que afecta al centro? ¿Sería igual si el número de alumnos de minorías étnicas fuese menor en agrupamientos, contenidos...?

MP5: Sí, yo creo que sí, a ver. Por las características del centro se hacen medidas, se intenta muchas veces que parte de la misma familias no esté en el mismo aula pero van en consonancia de lo que uno se puede aportar al otro porque si varios alumnos suman si tratan de ponerlos juntos. en el colegio se llevan metodologías bastante diversas para llegar a todo el alumnado, si se puede tirar más de una clase con una metodología se sigue usando y si se ve que no se trata de cambiar buscando siempre el adaptarse a los alumnos que tenemos, yo creo que se haría así.

IN2: ¿Qué destacas de los que se hace?

MP5: Pues, a ver, es que en mi clase he ido cambiando en función de lo que me ha ido funcionando pero sí que se intenta que estén en grupos, es un poco la preferencia de todos por el tema colaborativo. En mi caso estaban un poco pensados en función de las fortalezas y debilidades de los mismos chavales. Los hemos ido repartiendo para que hubiese consonancia y equilibrio en el aprendizaje pero sobre todo para que puedan ayudarse, que haya uno fuerte que pueda ayudar a otros, otro intermedio... buscando equilibrio si se suele primar ese tipo de agrupamientos y eso lo he visto también en segundo de primaria y en tercero de primaria, entonces yo creo que el trabajo en equipo se busca también de cara luego a la sociedad en general. Yo tengo un alumno en particular muy reticente a participar en equipo porque sabe que él solo se puede controlar pero que controlar un equipo es muy difícil muchas veces entonces sabe que se ve en ocasiones perjudicado por eso. Y yo lo entiendo en cierta manera, pero les hacemos entender que en la sociedad no estás solo y que hay que saber amoldarse a las circunstancias de los demás; entonces los agrupamos en equipos colaborativos, todos con un rol, importante también, pues para que todos sepan cuál es su función en el equipo, y eso les da un poquito de poder y, pues la utilizan, pues eso, para que intente funcionar un poquito más el equipo.

Y de cara a metodologías estamos un poquito investigando nosotros desde el grupo de contigo ni sin ti, es un, no sé si conoces los grupos de trabajo, este en concreto va un poquito, estamos poniendo en práctica, bueno más hablamos entre nosotros porque en segundo ciclo, en tercero de primaria no tienen libros, entonces sus prácticas son muy distintas de las que podamos tener los que sí que nos guiamos un poquito más con libro. Entonces estamos aprendiendo de nuevas metodologías que podamos poner en práctica en el aula para ver cómo podemos llegar, insisto, cada vez más a más alumnado. Estamos intentando poner en marcha también la ramificación para ver si podemos llegar un poquito más a los chavales y cositas así más manipulativas porque el libro, obviamente no, es imposible seguir el libro ahí al pie del cañón con estos chavales porque encima se aburren un montón entonces siempre intentamos ampliar conocimientos por otros lados, alternando con videos y demás para que sea más motivante. Entonces el tema de metodologías sí que estamos un poquito investigando a ver qué más podemos poner en práctica pero ya se lleva mucho el intentar cambiar, no sé qué metodología en particular porque se van llevando varias entonces creo que estamos investigando para poder también ponerle nombre a las prácticas que se terminen asentando en el cole

IN2: Claro, así también veis que os funciona a vosotros pero también a ellos ¿no? Vais probando...

MP5: Claro.

IN2: ¿Y qué materiales usáis? ¿De qué os servís principalmente para llevar a cabo esos métodos nuevos?

MP5: A ver, yo de lo que he visto que se haya podido crear... Al final es un poco el dilema que tenemos de si libros si o libros no, porque también, al no tener libro, creas como una especie de cuaderno o bien con fichas o bien con trabajos de alumnos ¿Vale? Siempre se basan en algo, obviamente, porque el currículum nos los exige, entonces tienes que basarte en contenidos que muchas veces las mismas profesoras extraen de los mismos libros pero se complementa todo con fichas, videos... Entonces en nuestro día a día sí que usamos juegos, videos, juegos de mesa, entre comillas, porque en lugar de ser un dominó normal es un dominó con fracciones, multiplicaciones.... Para hacerlo más dinámico, práctico y manipulativo porque influye eso también en su aprendizaje. Y los mini portátiles que tenemos también acceso en tercer ciclo, entonces con eso intentamos

introducirllos también en lo que es informática pues, a través de presentaciones de Power Point, para ver si, para ver también si a través de eso avanzan en ese campo.

IN2: Y ¿cómo ves al profesorado en ese aspecto? ¿Cómo percibes al profesorado tanto a la hora de innovar como en general?

MP5: Pues la verdad que este año estoy muy contenta en ese aspecto porque aunque cada uno tenga su opinión en distintos aspectos, después intentan ir todos a una y hay bastante buen ambiente. Todos conocen las situaciones de los alumnos, hasta dónde pueden llegar y van mucho por esa vía. Son muy conocedores ellos de cada familia en particular, lo cual es muy agradable porque en mi caso que he venido para un solo un año y no conocía nada de ellos pues, me han ayudado a situarme bastante más rápido. Ayudan mucho, la comunicación es buena entre todos, aunque a veces genera dificultades aunque principalmente por temas de tiempo porque, bueno, en mi caso, con el otro quinto pues los tutores son Director y JE entonces para coordinarnos ellos tienen menos tiempo; Pero a nivel general todas están muy por la labor de ir cambiando cosas, nadie se queda atrasado en nada, se intenta que todos vayan mejorando y nos ponen también formaciones que van encaminadas a que mejoremos en eso que tenemos más dificultad y... la verdad que los grupos de trabajo para eso ayudan mucho porque te reúnes cada X tiempo, a veces cada 15 días o un poquito más y, así compartir experiencias también con los miembros de tu centro y nos vemos todos. No estamos separados primaria de infantil, sino que vamos todos muy unidos y eso.

Siempre me han resaltado en este centro, cuando llegue sobre todo, a diferencia de otros dadas las características, supongo que por las características de diversidad cultural, ritmo de aprendizaje y la exigencia por parte de las familias, que todo influye un poquito pues... pues que podía poner a prueba varias cosas y que si no funcionaba pues no funcionaba, que no pasaba nada, que ya las cambiaría. En cuanto a metodologías o decisiones que tomase yo dentro de mi aula, que sobre todo no tuviese miedo a ponerlas en práctica porque allí se intenta que si tú piensas que puede funcionar lo llesves a cabo y, si no pues nada, ya te dirán los compañeros que no ha funcionado por lo que sea, se deja de lado y ya está. Pero no hay ese miedo a probar cosas y llevar novedades.

IN: Y entonces ¿qué necesidades tiene el profesorado del centro? A nivel general y sobre todo a la hora de atender a la diversidad cultural. No sé, quizá formación, recursos...

MP5: Yo creo que en tema de formación siempre hay cosas que se pueden mejorar, ya sea en metodologías, aunque ya te digo que nos vamos metiendo un poco ahí.... y de formación quizá a nivel de tecnologías porque ya te digo, cada vez están más metidas y... quizá si es lo que más podría necesitar más el profesorado aunque, ya te digo sí que se intenta poner vías más digitales, nosotros tenemos pantallas táctiles pero sí que vemos que no es la misma realidad que en otros centros entonces, por mucho que recibamos mucha formación digital, si luego no lo podemos llevar a cabo es una pena entonces, tampoco sirve de mucho. Entonces sí que necesitaría formación en ese aspecto.

Y no sé, de cara al alumnado....

IN2: ¿Crees que es necesaria más formación? ¿La que hay es suficiente o vais aprendiendo sobre la marcha, conforme aparecen necesidades? Ante esa diversidad....

MP5: Sí, yo creo que es un poco más con la práctica. Pero.... tampoco te podría decir exactamente, tampoco vamos a ponernos a aprender nosotros árabe ¿sabes? pero no sé, yo creo que... en general lo están haciendo bastante bien. Y entonces, ya te digo, desde mi experiencia que es nula, todo me parece como multiplicado ¿sabes?

Entonces no sé porque controlan bastante de la cultura árabe, gitana... entonces para cualquier cosa... ellos siempre piensan más allá pero, ya te digo, que creo que es más por la experiencia.

IN2: Vale, si, ya...

MP5: En cuanto a profesorado, yo sí que considero que no tendría que ser alguien... o sea... ¿no? te digo como yo, que a lo mejor el año que viene no estoy. Que se tendría que primar la continuidad del profesorado que es algo que ellos también están buscando. Porque yo que empecé en septiembre, es ahora cuando empiezo a ver todo un poco más claro pero, acabará el curso y diré, Jo, aún no sé cómo llevaría esto ¿sabes? Entonces cómo es un tema de práctica yo creo que la regularidad en el profesorado sí que es un punto muy a favor en estos casos para poder hacer un seguimiento de verdad de los chavales.

Porque ya te digo, este año estoy y el que viene quién coja mi alumnado es que ya es para un curso, es sexto, entiende menos de las cosas; y entre que se pone y no acaba el curso, porque esto es así, pasa volado. Entonces ya te digo, la regularidad de profesorado para que lleve a los chavales durante todo su proceso de aprendizaje.

IN2: Porque las acciones que se desarrollan en el centro para la formación ¿de dónde salen? ¿De vosotros? ¿De la administración?

MP5: No, No. Salen y han salido, de hecho muchos, desde el centro. De hecho, han salido proyectos de innovación que han sido gracias al interés de los propios profes más que de la administración. De hecho, la responsable de formación siempre busca un poco en función de lo que nosotros le vamos diciendo.

IN2: ¿Y qué actitud se percibe hacia el alumnado por parte del profesorado? ¿Hacia el trabajo de la diversidad cultural? o tu propia opinión vaya

MP5: ¿Hacia la diversidad te refieres, no? Yo creo que es bastante positiva. Pero sí que es cierto, bueno te digo desde mi opinión, yo sí que echo de menos, por ejemplo, el que haya alumnado, que no sé si vendrá por la diversidad cultural o no, porque te encuentras payos también que no quieren trabajar o que también tienen un ritmo de aprendizaje lento. Pero yo sí que he echado de menos un ritmo de aprendizaje superior, o que haya alguien en el aula más positivo, o con aspiraciones más altas, o que se implique un poco más en las actividades de aprendizaje. Eso sí que lo he echado de menos, pero ya no sé si tiene que ver con la diversidad cultural o no.

Ya te digo, yo estoy muy a favor de la diversidad cultural en el aula porque creo que enriquece mucho, pero yo sí que creo que...

IN2: Que estaría bien la presencia de algún otro referente dentro del aula, para que ellos vean que se puede tirar ¿no? Que te puede gustar estudiar y que estudiar te ayuda a tener otras condiciones de vida, que se puede salir.

MP5: Exacto, eso es sí, sí. Porque ellos como referentes tienen sus familias y ellos se conocen entre todos. Entonces, es como que sus aspiraciones son mucho más bajas. Y luego, no sé si esto te servirá para el estudio pero sí que me he dado cuenta que son gitanos con gitanos, árabes con árabes... Que en el aula luego todo genial, pero luego ya te digo, intentan siempre como seguir a los de su cultural o etnia.

IN2: ¿En recreos y demás?

MP5: Sí, quitando fútbol... Por eso se nota mucho más en las niñas. Los agrupamientos de las chicas se nota más el... gitanos con gitanos. Y luego, si pasa cualquier cosa en los recreos... los gitanos defenderán a los gitanos aunque no tengan nada que ver.

IN2: Y ante los conflictos... ¿Cómo los tratáis? ¿Usáis mediadores o quién interviene?

MP5: Pues mira, en mi caso sí que tenemos mediadores. Lo que pasa que, de primeras, en el recreo también hay profesores mediadores y normalmente recurren a ellos, pero si consideramos que es algo que pueden tratar ellos porque, o bien no se ha resuelto del todo o porque es algo surgido en el aula, sí que contamos con un mediador para ver si entre ellos resuelven y nosotros no tenemos que mediar pero en el recreo suelen ser los profesores porque a pocos compañeros les hacen caso, ya cuesta que a nosotros no hagan caso...

IN2: ¿Y en relación con el clima escolar, intercultural...? Ya me has hablado de esto pero... ¿Cómo se vive, qué tipo de situaciones... cómo es y cómo lo valorarías, ya no solo los profes sino con todos los agentes que componen el centro?

MP5: Yo, en general, lo veo bastante bien, los diferentes agentes, pues... si tanto a la hora del comedor, limpieza, hay algunos que son incluso familia de alguno de los chavales y la comunicación está bastante bien y el tema conflictos... es que hay muchos conflictos, es difícil, es muy difícil. En mi caso, en mi clase hay muchas, muchísimas faltas de respeto. Yo considero que faltan valores. Por eso pienso que con estos chicos muchas veces antes que enseñar contenidos habría que enseñar valores, centrarnos en los valores sociales porque yo creo que hay carencias grandes porque... ya te digo, yo creo que es algo que de las familias se demuestra porque yo he escuchado a madres decirles a sus hijos ¿Que te ha pegado fulanito? Pues ves y dale más fuerte.... ¿sabes? es un poco la cultura que ven y les enseñan entonces es lo que ponen en práctica en el colegio... Yo me he dado cuenta de que hay mucho ego, y una lucha por ser el mejor y si este me ha pegado yo le voy a dar más fuerte, por demostrar que tienes que ser el mejor y aunque pierda no me he quedado de brazos cruzados. Algo que igual en otros contextos, no vayas a pegar, hay otra forma de resolver conflictos entonces... Pero en mi caso es eso, si hay un conflicto no puedo quedar mal y si me han dicho esto yo haré lo que pueda por hacer esto otro y no parecer el afectado, por lo menos en el aula.

IN2: Y en estas cuestiones, bueno en todo, ¿cómo es la relación con la familia? ¿Sientes apoyo? ¿Cómo percibes la relación con las familias?

MP5: Pues, a ver, hemos tenido de todo. Hay familias que van en nuestra línea, que hacen ver al chaval que nosotros somos una figura a tener respeto y a tener en cuenta para hacer caso porque, bueno en algunas familias, bueno son más los chavales, no sé si viene de casa o no pero, en algunas cosas, en su pensamiento los profesores no valemos, valemos mucho menos que sus padres entonces no hacen caso, pero porque yo no soy

su madre. Entonces a veces sí que tenemos esa dificultad porque los padres, a ver, a veces sí que defienden a sus hijos pero otras si nos dan la razón, entonces sí que intentamos ir un poco en consonancia los dos. Entonces, aunque a veces cuesta, en el tema conflictos sí que intentamos ser un poquito los dos, aunque al principio cuesta vamos un poco a la par haciéndoles ver que nosotros aquí si tenemos un papel, pero en casa ya no sé qué les dirán.

Pero en las tutorías, si hemos tenido algún conflicto, pero las familias nos han apoyado, nos suelen dar la razón también.

IN2: Por qué... ¿Has tenido alguna otra experiencia con familias antes de estar en este cole? ¿Has tratado con otras familias u otro alumnado?

MP5: Es que yo sólo he trabajado con adultos. Trabajé el año pasado con adultos y este aquí. Sí que con adultos había trabajado la diversidad cultural porque estuve dando lengua castellana para extranjeros. Pero claro yo ahí no tenía que tratar ni con padres ni nada porque, claro, podían ser ellos mis padres y mis abuelos también entonces, claro. Ahí era una diversidad también distinta porque ahí el adulto va porque quiere, porque quiere buscarse un futuro y va porque quiere... no se... es totalmente distinto, pero súper distinto.

IN2: Si, entiendo, claro la madurez y objetivos eran distintos porque... Respecto a igualdad de oportunidades, éxito escolar, educativo, ¿Crees que todo el alumnado del centro, y respecto a otros centros, tiene las mismas oportunidades?

MP5: No, pero no por lo que se haga en el centro sino determinado por las familias, estoy segura.

IN2: ¿Podrías especificar un poco más? ¿Cuáles son esos factores?

MP5: Sí. Pues principal, la familia, porque en las propias familias los niños tienen un rol distinto entonces... no sé. Hay familias que están tan atareadas buscándose la vida que los niños se quedan solos sin nadie que les pueda echar una mano, darles atención. Entonces, considero que eso es perjudicial para el alumno porque su motivación desde casa y la ayuda recibida es mucho menor. Entonces, sus posibilidades, a no ser que sea un maquina por lo que sea de... Mucho cerebritito pero, la verdad es que la mayoría necesitan atención pues sí que lo veo perjudicial y que puede limitarlos bastante. Y eso, es que aunque les hagan caso el nivel educativo de las propias familias... la mayoría no tienen estudios de ningún tipo y creo que el problema ahí es que muchas veces quieren

ayudarles pero no pueden y... Por eso en muchas ocasiones buscamos ayuda de otras asociaciones de cualquier tipo o desde el centro mismo, como PROA, no sé si sabes... Es el refuerzo educativo para algunos chavales dentro del cole que se hace todos los días de la semana, menos los viernes creo, y es una hora u hora y media que tienen de apoyo

IN: ¿Y lo impartís los profes o recurrir a gente externa al centro?

MP5: Si, lo profes. Es una profe en concreto la que se encarga de llevar a cabo el programa durante todo el curso. Y cuando vemos que las dificultades en casa son mayores intentamos buscar ayuda para que otras asociaciones se impliquen y reciban un poquito de apoyo, atención y se les implique porque eso... Las limitaciones son sobre todo por parte de la familia, de eso estoy segura.

IN2: ¿Y crees que en eso hay diferencias étnicas o no?

MP5: Pues, no te sabría decir... Porque ya te digo, hay gitanos muy implicados y otros que no, entonces lo mismo pasa con los árabes. Entonces tampoco he visto una diferencia ahí muy significativa...

IN2: ¿No podría venir de una situación económica precaria, y laboral, más que de la familia en sí?... Imposible conciliar familia y trabajo en muchos casos...

MP5: Pues sí.

IN: No tener tiempo, ni dinero para formarse, aunque quieran...

MP5: Sí, sería eso también.

IN: Entonces, respecto todo lo que hacéis en el centro ¿crees que surtirá efecto para fomentar la igualdad de oportunidades?

MP5: Pues, yo diría que sí. Que de hecho todo se hace para que haya un efecto, para que... sobre todo un efecto positivo. No sé, en la medida de lo posible se intenta que haya un efecto pero... ¿Que lo haya realmente? No sabría que decirte, porque no lo sé todavía.... No lo sé. Pero yo creo que sí pero, precisamente por eso, porque se intenta. Ya siento no poder responderte con contundencia.

IN2: No te preocupes.

MP5: A ver, es que yo sé que hay chavales que me van contando de sus hermanos mayores, pues como van un poco y... pues hubo una niña que me decía “es que yo no

quiero ir a tal instituto porque han ido allí mis primos y mis hermanos y han dejado de estudiar y yo no quiero ir a ese instituto porque yo no quiero dejar de estudiar, tengo miedo de dejar de estudiar.” Por ejemplo, ¿Sabes? Entonces no sé si luego ese éxito viene del cole o... yo espero que sí, porque las horas que pasan aquí con nosotros son muchas y los esfuerzos que se hacen desde el cole son muchos también, entonces quiero pensar que sí que habrá un éxito y que será gracias al colegio pero que luego eso suceda de verdad... es más complicado.

IN2: Qué fuerte... jolín, me había venido una pregunta y se me ha ido. Bueno, si me viene te la digo.... ¿Crees que se puede hacer algo más para mejorar las oportunidades del alumnado de origen extranjero o, mejor dicho, en situación de riesgo o exclusión social?

MP5: Jo, por hacer.... Se podría pero no sé hasta qué punto entra dentro de la ley o si están contempladas o no pero... Ya te digo, sí que se realiza el apoyo este que te he comentado en el centro pero... Está muy limitado. Es para dos por clase o así, es muy poco. Yo considero que en este cole con tanta diversidad y dificultades se necesitaría apoyo para muchísimos más... y para que no estén tanto en casa porque luego llegan allí y si no tienen ninguna exigencia dejan lo del cole muy de lado entonces... yo, claro, sí que propondría que se diese la oportunidad de que este refuerzo fuese para muchos más alumnos. Pero claro, eso no depende de nosotros depende de más arriba, ya nos e hasta qué punto ni de qué manera pero... Ya que algunos chavales pasen más tiempo en la escuela pero, por eso, por evitar que lleguen a sus casas con la situación X que puedan tener y de una forma más individualizada todavía, estaría... estaría genial.

IN2: Porque, aparte de vosotros, de las familias, ¿desde el barrio hay implicación para este fin también? por comunidad o como comunidad ¿no?

MP5: Yo creo que sí, que sí que hay una implicación de barrio. Por ejemplo, de hecho el parque mismo de al lado fue gracias a chavales que hicieron el cambio y remodelación para que se convirtiese en el parque que es hoy en día. Pero más que nada también porque, tengo entendido que en el barrio, o sea, que el colegio no representa el barrio porque en el barrio no hay solo gente extranjera y gitana. Yo tengo entendido que en este barrio hay un poco de diversidad en general y no está representada, entonces y diría que todos se implican en la medida de lo posible. Yo diría que sí.

IN2: Porque... ¿Tú dirías que estos chicos son conscientes de su posición social ante el resto de la sociedad, y de sus posibilidades?

MP5: Uf, no lo sé. Yo creo que no. Yo creo que no, porque al final se relacionan entre ellos y no tienen con qué compararse no ven mucho más allá. Pero es la sensación que tengo yo.

IN2: Oye y... ¿Qué esperas de esta investigación? ¿Qué expectativas tienes o a qué te gustaría que aportase?

MP5: Pues la verdad que no sé, quizás el dar a conocer las realidades de otros centros porque quizá hasta que no lo vives no lo entiendes ¿no? Entonces quizá hacer ver un poco también que con diversidad cultural se puede aprender igual, bueno igual, tiene sus limitaciones también pero bueno, que puede ser bastante enriquecedor y se puede aprender mucho también. Y luego pues eso, ir en busca de mejoras para que esto cada vez sea algo más normalizado, que no se vea como algo a un lado y ya está y... y que progrese también sobre todo en esta diversidad cultural que más lo necesita al fin y al cabo...

IN2: Muy bien, pues ya estaría. Muchas gracias por tu tiempo y cualquier cosa que necesites o... en lo que pueda serte útil me dices

MP5: No, gracias a ti. Me ha gustado la conversación, y espero haberte ayudado, no sé si he aportado...

IN2: Me has ayudado mucho, muy interesante todo.

MP5: Hay conceptos que no tengo claros todavía y, supongo que vendrán con la experiencia, así que desde mi conocimiento espero haberte aportado suficiente.

IN2: ¿De qué formación viniste?

MP5: De Educación Primaria, pero de francés, entonces este año ha sido una súper locura, porque ha sido mi primer año en este cole que, es un súper reto y con cero experiencia. Para mí ha sido un regalo del cielo porque me saqué las opos sin expectativa alguna, y vine aquí no sé si por francés... y de este centro sí que conocía un poquito, de su realidad, pero hasta que no he estado dentro... De hecho ha sido muy duro y lo he pasado... ha habido temporadas que lo he pasado muy mal, entonces, por eso... a parte de las dificultades que he encontrado pues, como te he comentado, por el tipo de alumnado que es más conflictivo en muchos momentos; yo una tutoría no la

había llevado en mi vida. Entonces, una tutoría con problemas cada dos por tres, porque este la ha liado con... ¿Sabes? Un poco... Ostras me he visto muy agobiada, la verdad. Y luego el centro lleva a cabo muchos proyectos y, estar al día de todo requiere de mucho tiempo y absorción de información por un tubo, entonces... ya te digo, ha sido durete, y está siendo porque... a ver cómo lo hacemos con esto de la brecha digital porque...a ver cómo lo resolvemos.

IN2: Es que la brecha digital... aún no se había evidenciado tanto pero va a ser...

MP5: Ya te digo... es que no sabemos si vamos a poder llegar, bueno, sabemos que no vamos a poder llegar al 100% de los alumnos pero... Eso, estemos buscando todo continuamente, vías con las que llegar pues ya sea teléfono, papel, video, correo postal, o sea, como sea. Está siendo una locura.

IN2: ¿Tú has podido mantener contacto con tu clase?

MP5: Sí, por suerte sí. Con la mayoría, excepto con uno... un par. Pero es que también... las rutinas que llevan. Yo llamo a partir de las 12:30 porque llamas a la una y media y te dicen que van a desayunar. O los llamas a las dos menos cuarto y te dicen que se acaban de levantar, entonces... tienes que entender también... pero bueno.

IN2: Es que hija, menuda la de retos que has enfrentado este año. Tienes que estar orgullosa.

MP5: Si, tienes razón. Oye y cualquier cosa estos días dime que.... yo estaré en casa así que... (Ríe)

IN2: Muchas gracias. Que vaya todo muy bien y... mucho ánimo.

ANEXO II: Fragmento diario de campo

DIARIO DE CAMPO

Registros 3 de febrero de febrero de 2020

El acceso al campo ha tenido lugar a las 12:00, hora que se había concertado con el director previamente.

En la entrada del colegio pueden verse carteles en distintos idiomas en los que pone hola y bienvenidos.

Nos recibe el conserje y nos lleva hasta la zona de dirección donde esperamos a que el director pueda atender nuestra visita.

Están celebrando la Chandelaire. Familias y profesores hacen crepes durante la mañana y los alumnos van pasando a comer.

Pasamos al despacho del director, la jefa de estudios está con él. Begoña me presenta al director y a la jefa de estudios. Hacemos la entrevista. Al finalizar nos dirigimos a otra parte del edificio donde nos esperan las maestras de 6º. Hacemos la entrevista.

Al finalizar obtenemos el consentimiento de las maestras a llevar a cabo la observación participante en una de sus aulas. Finalmente se ha concretado que el aula de 6ºA será donde se lleve a cabo. Intercambiamos nuestros números de teléfono y dirección de correo para poder comunicarnos a lo largo de la estancia en el centro.

Registro 17 de febrero de 2020.

El viernes se acordó que las observaciones comenzarían el lunes 17 de febrero. Hablamos con MP6A de cómo me presentaría a los alumnos. Como habíamos quedado, MP6A había ido avisando a los alumnos de que una chica iba a ir a clase. “Me ha ido muy bien contarles que venías porque así hemos aprovechado para hablar de lo que es una investigación, que cosas se investigan... además estamos con un proyecto de investigación en el aula sobre igualdad”

Acceso al aula. A las 8:45 llego a la puerta del colegio. Van llegando madres y alumnos. Muchos niños parece que vienen solos. Se van acumulando en la puerta hasta que a las 9 abren la puerta.

Llega MP6A, entramos al patio desde donde se accede a las aulas. Los alumnos se han ido colocando en fila para subir. MP6A me va presentando a los alumnos. Me miran, parece que tienen vergüenza, les saludo y voy hablando con alguno de ellos. Subimos a clase. Al aula se sube por unas escaleras y los alumnos conocen bien las normas. No se empuja, se sube por la izquierda y se baja por la derecha. Si hay niños pequeños se les deja pasar primero.

Llegamos al aula y MP6A me presenta. Explico lo que voy a hacer allí “vengo a ver qué hacéis con MP6A en clase. En matemáticas, En lengua, en plástica, vengo a conocer vuestro colegio. Ya me adelantareis qué creéis que es lo que más me va a gustar y lo que menos. MP6A les dice si tienen alguna pregunta, aclara que no soy una profe de prácticas y que no estoy allí para ayudarles a hacer los ejercicios. Me preguntan el tiempo que voy a estar, que les recuerde mi nombre, que cuantos años tengo, y poco más. Me siento al final de la clase y empiezan a trabajar.

MP6a explica lo que van a hacer a lo largo de la mañana y da paso a la asamblea

- Asamblea: Cuentan el fin de semana. Piden turno de palabra.

Eli habla de que fue a comprar con su madre y a visitar a sus tías. MP6A pregunta dónde suelen hacer la compra y quién suele ir a hacer la compra de casa. Mi madre es la respuesta más escuchada. Algunos dicen que según el día, hay veces que puede ir mama, otras papá. Jo: “a mí mi madre hay veces que me manda a mí a comprar el pan... [...] Hablan de un suceso con un gato muerto y de la muerte. Mar “¿a nosotros nos meten en bolsas negras como a los gatos?” Surge una pregunta general ¿qué hay que hacer con los animales muertos? ¿Qué hacen con ellos? Se está haciendo un trabajo de escucha. Están participando todos. El ha tardado en participar pero también lo ha hecho.

Cuando nadie tiene más que contar termina la asamblea y empiezan con lengua.

- Lengua: Trabajan con el libro de texto.

Sacan los libros. MP6A le pregunta a Jos si ha sacado el libro de 3º o de 6º, hoy le toca el de 6º. Van a hacer los ejercicios de comprensión lectora. MP6A se sienta con Eli y Jos.

Trucan y se van corriendo “Yo también trucaré” apunta Jos. MP6A le dice que eso no se hace porque si hay gente concentrada y trabajando dentro de la clase puedes molestar. “Una vez me dijeron que lo hiciese, que trucase y me fuese corriendo y les

dije que no, que no lo iba a hacer” (Jos) MP6A le dice que hizo muy bien, no siempre hay que hacer caso a lo que te dicen.

Lectura silenciosa y ejercicios sobre la lectura.

Fat se deja libro, la profe le dice que comparta con la compañera.

Entra otra profe y nadie se inmuta. Es MP6B. Me saluda. Abre sus cuadernos y sigue trabajando en el aula porque sus alumnos deben de estar en música.

MP6A está aún en primera fila, ayudando a leer el texto a Jos y Eli

Las profes aprovechan para hablar de la programación de la semana, porque antes de clase me ha dicho que “no tenemos tiempo de programar, vamos fatal”.

Las y los que lo han leído, se dirige a os dos géneros.

Una vez leído de forma individual, vuelven a leerlo, MP6A se para con Jos y

Con Eli de primera fila. Les va haciendo preguntas conforme va leyendo para ayudarles a comprender

La profe se pone con Mar, me mira. Después se acerca y me explica que tiene disfasia.

MP6B se sienta se sienta en 3ª fila, en medio de las dos niñas.

Lectura en voz alta y actividades. Miran vocabulario: Bélicos y sitiado. Se han detenido para explicar lo que sucede en el texto

El Rey III ha conquistado una ciudad y permite que las mujeres se marchen, con la condición de que se lleven sólo lo que puedan cargar. La profe va preguntando ¿Lo has entendido?

- Elv, si te fueses de aquí y sólo te pudieses llevar una cosa, ¿Qué te llevas? (Va preguntando a todos).
- Elv: A mi hermana pequeña.
- FAT: a mi madre.
- Jo: Pues yo me llevaría a todos.

Ninguno escoge llevarse nada material.

[...]

A las 13:00 abandono el centro.

Conversaciones informales: Al llegar el recreo MP6A y fuimos a la sala de profesores a tomarnos un café, aprovechó para darme más detalles sobre los alumnos en referencia al tipo de familia de la que proceden, los problemas de aprendizaje que presentan y otros aspectos que consideró relevante resaltar. Como has podido ver la clase es muy diversa. Expresa percepciones hacia los gitanos “participan menos, creo que son los que tienen un comportamiento más problemático, casi todos son absentistas, un día de lluvia es motivo para que no aparezcan por el centro”. Todas las familias tienen una situación económica algo precaria. Algunos más otros menos, pero es algo generalizable.

Registro 18 de febrero de 2020

Accedo al colegio a las 9:45. Me abre el conserje. Voy al pasillo del aula y espero que sea la hora para entrar. Llegan de inglés esperamos en la puerta a que MP6A venga, la puerta está cerrada. Hablamos. Me dicen que no les gusta inglés, que no entienden al profesor. Ya tienen bastante con francés.

Llega MP6A con el carro de ordenadores. Toca texto libre. Los alumnos han mostrado alegría de que les tocara hacer texto libre. Usar los ordenadores les motiva.

Texto Libre:

MP6A pregunta: ¿Quién quiere que leamos su texto?

Llaman a la puerta fuerte, es Jos, MP6A le pide que no vuelva a llamar así.

Nadie quiere enseñar su texto, algunos no lo tienen terminado.

Las dos niñas se ayudan entre ellas. “¿qué te parece esto?” (Fa) “A mí me gustaba más el título que habías puesto antes” (Fat)

Veo que hay niños que escriben sobre futbol, Smartphone, sus ídolos de futbol o baloncesto. Lau está haciendo un texto sobre el islam, Fa escribe sobre la historia de una chica que ha pasado una infancia dura. Está terminando de editar el texto. Jo escribe sobre su cole ideal.

Fa expone su texto “Mitad ángel mitad demonio”. Hacen correcciones entre todos. Le dan ideas para organizar los párrafos. Le recuerdan los puntos finales del párrafo.
[...]

- Al final de la historia, la protagonista dice que va a ser psicóloga para ayudar a niños como ella.
- Eli pregunta ¿vas a ser psicóloga de verdad? Y ella responde: No, casi ruborizada.

Conversaciones informales: MP6A me explica cosas sobre texto libre ¿Qué tema? El que ellos quieren. Sólo tienen que intentar introducir elementos que han visto en lengua (conceptos, tiempo verbal...). Me habla más sobre los alumnos. Mar tiene un pensamiento muy rígido, no te lo puedes ni imaginar. Se obsesiona con un tema y no lo sacas de ahí, no creaba, se limitaba a buscar información. Me habla de su familia, llevan muy enserio el ramadán, que es en mayo.

Le comento lo que ha sucedido con Fa al hablar de su futuro como psicóloga. Le pregunto qué expectativas cree que tienen sus alumnos sobre su futuro. No lo sabe, le interesa y quiere saberlo porque están en sexto y puede que así pueda animar más a alguno que no las tenga tan claras. Dice que se lo comentará a MP6B porque puede que también le interese saberlo. “Puede ser nuestra pequeña investigación” ha apuntado.

ANEXO III: Tabla con Categorías apriorísticas y emergentes del proceso de análisis

| Núcleo Objetivo | Pre categorías | Categorías 1 | Categorías 2 | |
|---|---|--|---|-----------------------------|
| Percepciones sobre diversidad cultural | Valoraciones desde aspectos positivos | A. Como medio de enriquecimiento mutuo | | |
| | | B. Reconocimiento de la diversidad | | |
| | | C. Diversidad cultural como folklore | | |
| | Valoraciones desde aspectos negativos | Como trabajo adicional | D. Diversidad cultural como problema | |
| | | Como problema social en la escuela | | |
| | | Reconocimiento desde la vulnerabilidad | E. Diversidad cultural como reto y como motor de acción en la escuela | Contexto Experiencia |
| Percepciones sobre la escuela | Segregación- asimilación | A. Como espacio de adaptación | | |
| | | Contexto político y social | B. Como espacio para la reproducción | |
| | | | | |
| | Trasformación | Bidireccional | C. Espacio de inclusión | |
| | | Relaciones sociales | | |
| | | Cohesión Colaboración Conocimiento del otro | D. Espacio intercultural | |

| | | | |
|----------------------------------|---------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| Percepciones sobre las prácticas | Prácticas de centro | Convivencia | |
| | | Conexión y conocimiento | |
| | | Familias | |
| | | Metodologías cooperativas y activas | Inclusivas Potencialidades |
| | | Innovación | |
| | | Formación | |
| | | Falta de recursos humanos | |
| | | Falta de tiempo | Barreras |
| | | Currículum | |
| | | Evaluaciones | |
| Prácticas aula (MP6A) | del | Clima de aula | |
| | | Relación con las familias | |
| | | Conocer a las familias | Potencialidades |
| | | Relación con el alumnado | Aprendizaje |
| | | Conocer al alumnado | |
| | | Prácticas transversales | |
| | | Falta motivación | |
| | | Mala colaboración | Barreras |
| | | Libro de texto | Motiva reflexión |
| | | Currículum | |
| | Evaluaciones | | |
| | Transversales | | |
| | Asamblea | Participación | |
| | | Relaciones aula | Conexión alumno y aula |
| | | Clima de aula | |
| Asamblea 2.0. | Diálogo | Dar voz al alumnado | |
| | Colaboración | | |

| | | | |
|--------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Prácticas de aula | Texto libre | Investigación | |
| | | Lectura | |
| | | Control aprendizaje | |
| | | Experiencias alumnos | intercultural |
| | | Creatividad | |
| | Grupos Interactivos | Aprendizaje significativo | |
| | | Vínculos familias | con |
| | | Motivación alumnos | |
| | | Repaso | Conexión aula y familias |
| | | Grupos heterogéneos | |
| | | Maestra guía | |
| | | Maestra dinamiza | |
| | | No cooperan | |
| | | Duración actividades | |
| | | Participación superficial | |
| | Poemando | Contenidos curriculares | Barreras familias con |
| | | Nivel educativo | |
| | | Pocos voluntarios | |
| | | Motivación | |
| | | Implicación | Conexión aula entorno |
| | Carteles de concienciación | Colaboración | |
| | | Utilidad | |