

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO, ALUMNADO Y FAMILIAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL: EL CASO DE UN IES ASTURIANO

Perceptions of teachers, students, and families on cultural diversity: the case of an Asturian high school

María Verdeja Muñiz 
e-mail: verdejamaria@uniovi.es
Universidad de Oviedo. España

RESUMEN

La finalidad del artículo es dar a conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a la diversidad cultural. Desde el punto de vista metodológico optamos por una metodología de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica realizado en un IES asturiano. Los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. El alumnado manifiesta tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. En cuanto a los principales problemas de las familias extranjeras, éstos tienen que ver con las dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos y el aislamiento relacional. En último término cabe señalar que tanto el profesorado, como el alumnado y las familias autóctonas y extranjeras reconocen que el contexto educativo multicultural del centro educativo, a pesar de las dificultades, representa un factor positivo muy importante dado que es ideal para que se propicie el intercambio cultural.

PALABRAS CLAVE: alumnado; comunicación intercultural; educación secundaria; familias; profesorado.

ABSTRACT

The purpose of the article is to make known the perceptions of teachers, students and families around cultural diversity. From the methodological point of view, we opted for a qualitative methodology, supplemented by an ethnographic case study carried out in an Asturian secondary school. Teachers allude to the existence of factors that greatly hinder the task of educating in multicultural contexts and point out, among others: the low flexibility of the educational system, the teaching tradition, the need to comply with the curriculum, the limited support of the educational administration. The students say they have little knowledge of the cultures present in the classrooms and at the same time show through their comments that their previous knowledge of other cultures is formulated, usually on the basis of stereotypes. Regarding the main problems of foreign families, these have to do with the difficulties of conciliation to be aware of the education of their children and relational isolation. Ultimately it should be noted that both teachers, students and families -autonomous and foreign- recognize that the multicultural educational context of the educational center, despite the difficulties, represents a very important positive factor given that it is ideal for encourage cultural exchange.

KEY WORDS: students; intercultural communication; secondary education; families; teachers.

Recibido/Received: 28/07/2017
Aprobado/Approved: 22/12/2017

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Verdeja Muñiz, M. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 227-252. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/p2018.31.013>

1. INTRODUCCIÓN

Es preciso comenzar diciendo que las migraciones y la globalización han sido, entre otros, factores que han contribuido a la configuración de sociedades en la que habitan diferentes culturas, es decir, sociedades multiculturales. Según la UNESCO (2006) la diversidad cultural representa una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra en lo referente a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades.

La preocupación por la multiculturalidad en las escuelas ha llevado a que diversos autores planteen los retos que conlleva educar en contextos educativos multiculturales (Zabalza, 1992; De Miguel, 1992; Bartolomé, 1999; Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004; Pérez Tapias, 2010; Arroyo, 2013; Banks, 2014; Verdeja, 2015; Olmos-Alcaraz, 2016).

Como señala Leiva (2010) las escuelas, al igual que los de países de la Unión Europea, están experimentando una profunda transformación por la creciente llegada de estudiantes de otras culturas y procedencias. La presencia de alumnado extranjero en la escuela fruto de los procesos migratorios no representa un hecho reciente pero es ahora, en los últimos años, cuando más se ha incrementado (Braga y Hevia, 2009). En el contexto educativo de nuestra comunidad autónoma –Principado de Asturias– también se puede constatar la presencia de alumnado extranjero en la escuela (Grupo Eleuterio Quintanilla *et al*, 2003; Louzao y González Riaño, 2007; Fernández García, 2010).

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2016) recogidos en el Informe anual, el número de alumnado de origen extranjero en la etapa de educación secundaria obligatoria ha experimentado un importante incremento en los últimos diez años pasando de 146.966 en el curso 2005-06 a 169.915 en el curso 2015-16.

Si nos encontramos en un contexto educativo multicultural, cabe preguntarse: ¿Cómo perciben este hecho sus principales protagonistas? ¿Está la escuela preparada para la diversidad cultural? Somos conscientes de que la realidad es compleja y merece la pena profundizar en su estudio así pues, en el presente trabajo pretendemos conocer la percepción del profesorado, alumnado y familias acerca de la diversidad cultural.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Ante la diversidad cultural existente en las aulas el profesorado se ve, con frecuencia, desbordado de forma continuada por una realidad muy compleja y para la que, generalmente, no se cuenta con unos recursos muy adecuados. Por otra parte, el profesorado está en el punto de mira y en ese sentido hay diversos autores (Jordán, 1994; Aguado, Gil y Mata, 2010; Leiva, 2012) que hacen referencia a la escasa formación de los docentes en esta temática, lo que al final hace que su tarea dependa más de la actitud que el docente tenga hacia la diversidad cultural que de una verdadera política de formación del profesorado. En ese sentido Jordán (1994) considera que los esfuerzos para llevar a cabo una adecuada formación del profesorado en el terreno de la educación intercultural –tanto en el plano de la formación inicial como en el de la formación permanente– son realmente escasos, esporádicos y fragmentarios y alude a la falta de una legislación específica al respecto y, en

consecuencia, considera absolutamente necesario el compromiso firme de las administraciones educativas por un modelo educativo adecuado para trabajar en contextos multiculturales.

En la misma línea de autores que sitúan al profesorado como un elemento clave, autores como Besalú (2002) señalan que la formación sobre educación intercultural recibida por los profesionales de la educación ha sido escasa y no siempre adecuada. En coherencia con esto hay algunos estudios (Soriano y Peñalva, 2011) que constatan que la formación del profesorado en diversidad cultural es optativa y ni forma parte de las materias obligatorias ni tiene carácter permanente. Como señala Leiva (2012) cabe preguntarse si la escuela y el profesorado son capaces de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural del alumnado.

A pesar de que la preocupación del profesorado se centra básicamente en los aspectos de competencia lingüística y competencia curricular (Rodríguez Izquierdo, 2009) sin embargo, el profesorado considera que la práctica docente en aulas multiculturales es satisfactoria y se muestra a favor de que la escuela pública acoja y asuma la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la escuela. Tomando como referencia diversos estudios (Jordán, 1994; Louzao y González Riaño, 2010) se observa la evolución que ha experimentado el profesorado y se percibe que, poco a poco, los docentes se han ido sensibilizando con la temática y ese sentido cabe reconocer que el profesorado está realizando un gran esfuerzo.

Pero, si bien la investigación educativa nos va dejando evidencias de que la percepción del profesorado ha ido cambiando a lo largo del tiempo, sin embargo, ahora nos enfrentamos a nuevos retos. Consideramos que es de pleno interés conocer la percepción del profesorado ante la diversidad cultural presente en las aulas y conocer de primera mano con qué dificultades y retos se encuentran en el día a día. Por otra parte, nos parece interesante conocer la opinión de las familias –autóctonas y extranjeras– y comprender cómo perciben el fenómeno de la multiculturalidad. Por último, también es de suma importancia conocer y comprender las percepciones de los estudiantes.

La justificación social de este estudio tiene que ver con el hecho de que las escuelas se han convertido en espacios donde conviven culturas diferentes y eso exige la introducción de cambios para lograr una respuesta educativa adecuada.

La atención a la diversidad cultural constituye uno de los retos educativos más importantes para los centros educativos (Louzao y González Riaño, 2007) y requiere la formulación de propuestas pedagógicas acordes a los contextos educativos actuales. La atención a la diversidad cultural del alumnado representa un desafío pedagógico y se encuentra ante la necesidad de plantear nuevos caminos que permitan su realización práctica. Es importante, por tanto, reflexionar acerca de los retos que conlleva educar en contextos multiculturales y comprender cómo están viviendo esta situación sus principales protagonistas: profesorado, alumnado y familias.

Queremos conocer y comprender los principales desafíos que conlleva la educación en contextos educativos multiculturales y comprender cómo vive esta realidad la comunidad educativa de un centro de enseñanza secundaria. Entendemos que, si estudiamos un contexto educativo concreto, tal vez,

podamos tener un mayor conocimiento de algunos de los retos educativos más importantes del momento: atender a la diversidad cultural.

2. OBJETIVOS

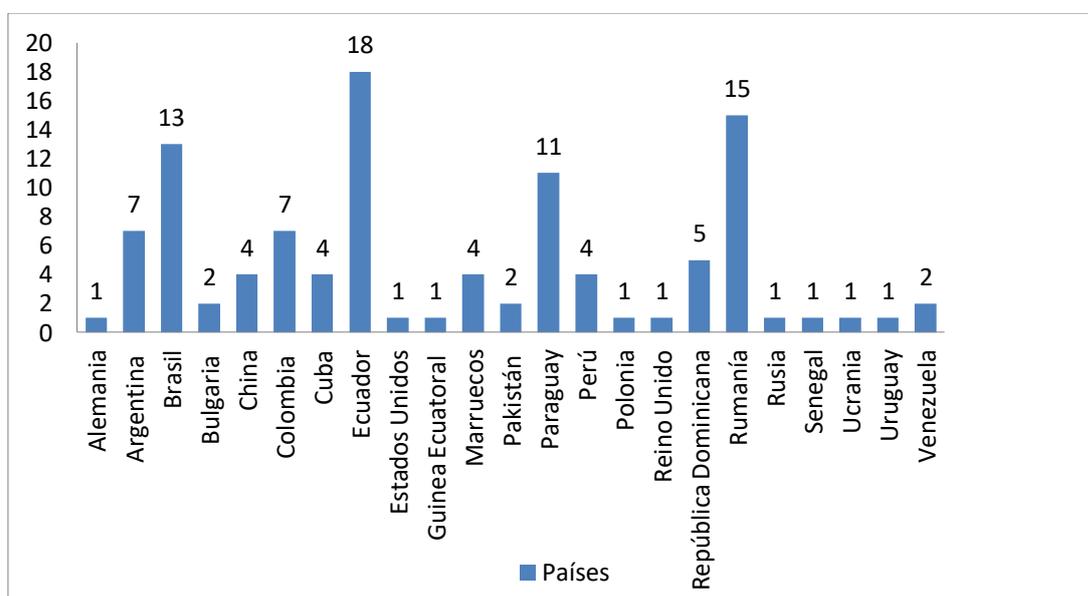
El objetivo general es conocer la percepción del profesorado, alumnado y familias acerca de la diversidad cultural presente en las aulas. Este objetivo general quedaría desglosado en los siguientes objetivos específicos: 1) comprender las preocupaciones y retos que plantea al profesorado la educación en contextos multiculturales 2) conocer la opinión y percepción de las familias autóctonas y extranjeras relacionadas con la diversidad cultural presente en las aulas 3) conocer las principales dificultades de adaptación del alumnado extranjero 4) conocer la percepción del alumnado –extranjero y autóctono– acerca de la diversidad cultural presente en las aulas.

Contexto educativo

El estudio se realizó durante el curso 2014-15 en un IES de Oviedo. Se trata de un centro educativo con más de 150 años de historia, con gran tradición en Asturias y al que actualmente acude gran cantidad de alumnado extranjero. La selección del escenario se justificaría por el interés intrínseco del propio centro; primeramente, porque nuestro IES fue el primero de Asturias y por tanto tiene una extensa trayectoria histórica que consideramos de especial interés en nuestro estudio; por otra parte, dicho centro, es uno de los dos existentes en Oviedo que cuenta con Aula de Inmersión Lingüística. Por último, y debido a esta misma circunstancia, es uno de los IES que cuenta con un elevado número de estudiantes extranjeros matriculados. En el siguiente gráfico 1 observamos la diversidad cultural de alumnado.

En la etapa de la ESO, nos encontramos con alumnado procedente de 23 países diferentes.

Gráfico 1: Diversidad cultural en la etapa de la ESO



3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico optamos por una metodología de carácter cualitativo completado con un estudio de caso de orientación etnográfica. Plantear la investigación desde una metodología cualitativa responde a la finalidad de querer entender la realidad y el contexto en el que realizamos el estudio, poniendo especial interés en comprender los puntos de vista de sus protagonistas –profesorado, alumnado y familias– Tomando como referencia a Bartolomé (1992) hemos planteado nuestro estudio desde esta perspectiva metodológica porque una de las principales finalidades del mismo consiste en comprender y explicar los fenómenos educativos que se dan en un contexto educativo concreto. Según Goetz y LeCompte (1988) la etnografía educativa se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela y en aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado.

4.1. Fases del proceso de investigación

Poniendo nuestra mirada en el trabajo de campo presentamos un esquema con las fases del proceso de investigación. Comenzamos con la fase preliminar, en la que indagamos y contactamos con el centro educativo en el que vamos a realizar el estudio. Se trata de una fase crucial sumamente necesaria para analizar las características del contexto y hacer una valoración de necesidades. Una vez que accedemos al campo comienza una segunda fase en la que tiene lugar la recogida de datos. Es un periodo intenso en el que recogemos información a partir de las técnicas de recogida previamente elaboradas. Una vez que finalizamos el proceso de recogida de información llega la siguiente fase, es decir, la retirada del campo. En dicha fase analizamos en profundidad los datos obtenidos, contrastamos con los informantes la información recogida y redactamos el informe de investigación. Mostramos una representación de las fases del proceso de investigación en la siguiente figura 1:

Figura 1. Fases del proceso de investigación



4.2. Selección y características de la muestra

Como nos recuerdan Goetz y LeCompte (1998) con relación a la selección y características de la muestra conviene recordar que en etnografía es habitual utilizar el muestreo teórico. Para hacer la selección de los

informantes de nuestro estudio hemos utilizado esta técnica de muestro, es decir, muestreo teórico. Dicha técnica de muestreo consiste en que el investigador/a escoge a los informantes por sus peculiaridades y/o características. Hemos puesto especial esmero en escoger informantes con diversidad de puntos de vista.

En el caso del profesorado la muestra la componen un total de 15 sujetos que se agrupan en los siguientes grupos de informantes: profesorado del IES que podemos considerar informantes expertos⁴ (5), otro profesorado del IES (10). Para escoger al profesorado hemos tenido en cuenta dos criterios: 1) informantes “expertos” o familiarizados con el tema objeto de estudio y 2) informantes que aportasen puntos de vista diferentes, lo que nos brindaría diversidad de opiniones así como una visión holística. En el caso de las familias, la muestra la forman de 10 sujetos agrupados en los siguientes grupos de informantes: familias autóctonas (5) y familias extranjeras (5). Nuestro criterio a la hora de escoger a este grupo de informantes tiene que ver con la diversidad de familias. Con relación a los grupos de discusión con el alumnado –cinco grupos– la muestra la componen un total de 74 sujetos. Para seleccionar a este grupo de informantes tuvimos en cuenta dos criterios: 1) grupos de alumnado en los que exista diversidad cultural y 2) grupos pertenecientes a diferentes cursos de ESO.

En la siguiente tabla 1 podemos ver el listado de informantes clave así como las técnicas de recogida de información que utilizamos en el estudio.

Tabla 1. Informantes clave participantes en el estudio

Informantes clave	Técnica de Recogida de información	Tipo de informantes	Nº	Cód.
Profesorado del IES	Entrevista en profundidad	Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad Tutora del Programa de Acogida del IES	5	EIC
	Profesorado del IES (experto)	Profesora experta en elaboración de materiales Profesora del Aula de Inmersión Lingüística Director del IES y profesor de Tecnología (ESO)		
Profesorado del IES	Entrevista en profundidad	Profesor con experiencia en Programa de Acogida Jefe Departamento Lengua castellana y Literatura (ESO) Jefe Departamento Actividades Extraescolares y Complementarias (ESO)	10	EP
	Profesorado del IES	Jefa del Departamento de Dibujo (ESO y Bachillerato) Profesora de Geografía e Historia (ESO) Profesor de Ciclo Formativo de Educación Infantil Profesor de Filosofía (Bachillerato) Profesora de Educación Física (ESO) Profesor de Lengua Extranjera: francés (ESO) Jefa de Estudios y profesora de Dibujo (Bachillerato)		

⁴ Consideramos que son informantes más expertos porque son docentes de IES que trabajan directamente con el alumnado procedente de otras culturas, por ejemplo, en el Aula de Inmersión Lingüística, el Programa de Acogida, docentes expertos en la elaboración de materiales de educación intercultural, etc. y por ello consideramos se trata de un grupo de informantes más “experto”.

Familias autóctonas	Entrevista en profundidad	Familia autóctona 1 Familia autóctona 2 Familia autóctona 3 Familia autóctona 4 Familia autóctona 5	5	FA
Familias extranjeras	Entrevista en profundidad	Familia de Guinea Ecuatorial Familia de Paraguay Familia de Rumanía Familia de Brasil Familia de Argentina	5	FE
Alumnado de ESO	Grupo de discusión	Alumnado de 4º ESO Alumnado de 4º ESO Alumnado de 4º ESO Alumnado de 1º ESO Alumnado de 4º ESO (diversificación)	74	AL

4.3. Técnicas de recogida de información

Para realizar la recogida de información hemos utilizado técnicas coherentes con la metodología cualitativa y en ese sentido, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, han sido técnicas a las que hemos recurrido metodológicamente.

Con relación a las entrevistas en profundidad nos decantamos por un tipo de entrevista semi-estructurada. Para ello, a pesar de que partíamos de unas preguntas previas relacionadas con los objetivos del estudio, también dejamos margen para que los informantes, fruto de la interacción durante la entrevista, pudieran expresar sus opiniones y preocupaciones, como así ha sucedido.

En la siguiente tabla 2 podemos ver el guion de preguntas que utilizamos para realizar las entrevistas en profundidad al profesorado.

Tabla 2. Guion para realizar las entrevistas al profesorado

Tipo de entrevista	Contenido
Entrevista en profundidad al profesorado	<p>¿Le preocupa lo relacionado con el alumnado extranjero y la interculturalidad? ¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado extranjero? Desde su punto de vista; la presencia de alumnado extranjero en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema? ¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la diversidad cultural? ¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención a la diversidad cultural?</p>
Objetivo:	<p>Comprender los retos que plantea al profesorado la educación en contextos multiculturales</p>
	<p>¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural? ¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales? Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas? ¿Se procura evitar la concentración de alumnado extranjero en un aula? ¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria obligatoria contempla o visibiliza las diferentes culturas presentes en las aulas? ¿Cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?</p>
Total : 15	

En la siguiente tabla 3 podemos observar el guion de preguntas que utilizamos para realizar las entrevistas en profundidad a las familias autóctonas:

Tabla 3. Guion para realizar las entrevistas a las familias autóctonas

Tipo de entrevista	Contenido
Entrevista en profundidad a familias autóctonas	¿Qué opina acerca del aumento del número de alumnado extranjero en el centro? ¿Piensa usted que la presencia de alumnado extranjero y de otros grupos culturales en el centro condiciona, de alguna manera, el rendimiento escolar de sus hijos?
Objetivo:	¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?
-Conocer la percepción de las familias autóctonas en torno a la diversidad cultural.	¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural)?
Total 5	¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta? ¿Qué aportaría?

En la siguiente tabla 4 podemos observar el guion de preguntas que utilizamos para realizar las entrevistas en profundidad a las familias extranjeras:

Tabla 4. Guion de preguntas para realizar las entrevistas a las familias extranjeras

Tipo	Contenido
Entrevista en profundidad a familias extranjeras	¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?
Objetivos:	¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?
-Conocer la percepción de las familias extranjeras acerca de la diversidad cultural.	¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada intercultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias? ¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural...etc. junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad)?
-Comprender las dificultades del proceso de adaptación.	¿Propondría algún tipo de actividad concreta que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?
Total: 5	Con relación al proceso de adaptación ¿Qué cosas resultaron más difíciles?

En la siguiente tabla 5 podemos observar el guion de preguntas que utilizamos para realizar los grupos de discusión con el alumnado:

Tabla 5. Guion de preguntas para realizar los grupos de discusión con el alumnado

Grupo de discusión	Contenido
Alunando de ESO.	¿Qué opinión os merece que en clase haya compañeros de otras culturas? ¿Creéis que la presencia de alumnado de diversas culturas en las aulas, es algo positivo? ¿Por qué?
Objetivos:	¿Qué os parece la idea de aprender de ellos y de sus culturas y que ellos puedan aprender de la nuestra?
-Conocer la percepción del alumnado relacionada con la existencia de alumnado de diversas culturas en el centro.	¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil? ¿Crees que puedes enseñar cosas de tu cultura a tus compañeros/as? ¿En los libros de texto que estudias, has encontrados cosas relacionadas con tu cultura?
-Identificar las principales dificultades de integración del alumnado extranjero.	¿Qué cosas conoces de la cultura asturiana? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos? ¿Cómo habéis percibido la manera de hablar en Asturias?
Total: 74 sujetos	

4.4. Procedimiento de análisis de la información

El análisis cualitativo de las entrevistas lo realizamos a partir de categorías emergentes (método inductivo). Para ello hemos reconstruido las categorías de análisis a partir de la información obtenida en las entrevistas. Planteadas las categorías de referencia y siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) abordamos su análisis cualitativo teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos.

Con relación a los grupos de discusión con el alumnado cabe señalar que la utilización de dicha técnica de recogida de información está justificada porque nos brinda la posibilidad de hablar libremente con el alumnado y hacernos eco de sus opiniones, percepciones, preocupaciones así como de su sistema de creencias. Esta técnica nos ha permitido interactuar con el alumnado y nos ha brindado la oportunidad de recoger información de potencial interés en este estudio.

El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de los grupos de discusión con el alumnado lo realizamos en torno a diferentes categorías de análisis: 1) categorías previas relacionadas con los objetivos planteados y 2) categorías emergentes en el proceso del grupo de discusión con el alumnado.

En la siguiente tabla 6 identificamos las categorías utilizadas en el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad.

Tabla 6. Categorías utilizadas en el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad

	Profesorado	Familias Autóctonas	Familias Extranjeras
Categorías de análisis	Dificultades del alumnado extranjero	Diversidad cultural	Integración del alumnado extranjero
	Criterios para atender a la diversidad cultural	Rendimiento académico	Propuestas educativas para favorecer el intercambio cultural
	Recursos y materiales para atender a la diversidad cultural	Criterios organizativos del Centro	Convivencia entre estudiantes
	Criterios organizativos del Centro	Perspectiva histórica del IES	Aspectos culturales
	Aspectos positivos de trabajar en contextos educativos multiculturales	Convivencia entre estudiantes	Participación de las familias
	Tradicón docente del profesorado de secundaria y bachillerato	Participación de las familias	
	Aspectos lingüísticos		
	Dificultades con la administración educativa		
	Participación de las familias		
	Las culturas ausentes del currículo escolar		

En la siguiente tabla 7 identificamos las categorías utilizadas en el análisis cualitativo de los grupos de discusión con el alumnado:

Tabla 7. Categorías utilizadas en los grupos de discusión con el alumnado

Grupos de discusión con el alumnado de la ESO		
CATEGORÍAS PREVIAS	Dificultades de adaptación del alumnado de otras culturas	CATEGORÍAS EMERGENTES
	Identificación de posibles prejuicios y estereotipos del alumnado	
	Percepción del alumnado acerca de la diversidad cultural presente en las aulas	
	Temáticas que preocupan al alumnado	

4.5. Criterios de fiabilidad y validez de los resultados

Como señala González Riaño (1994) la credibilidad de la investigación cualitativa ha sido una de las grandes preocupaciones de los metodólogos etnográficos. Para este autor el principal problema se plantea no tanto con la *validez interna* –reflejar lo que sucede y proponer interpretaciones que se deriven de los hechos– como con la *validez externa* –capacidad de transferir los resultados a otras situaciones similares–.

Los criterios tenidos en cuenta para dar credibilidad a los resultados de la investigación se centran en la visión de los informantes implicados en el estudio: profesorado, alumnado y familias, así pues, para garantizar la validez interna y siguiendo a diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1989; San Fabián, 1992; Hymes, 1993); hemos utilizado diferentes técnicas como: comprobaciones con los informantes de las transcripciones de las entrevistas, descripciones minuciosas de los informantes, observación persistente, saturación, contextualización y triangulación de técnicas.

Para llevar a cabo el proceso de validación interna hemos realizado comprobaciones con todos los informantes. Esto es, una vez transcritas las entrevistas, se la enviamos a cada informante. Ello ha sido sumamente importante en el contexto de esta investigación ya que nos ha servido para hacer comprobaciones con los propios informantes, realizar matizaciones de la información obtenida, hacer aclaraciones al respecto..., todo ello con el objetivo de completar y contrastar la información recogida.

Esta fase de comprobaciones con los informantes ha enriquecido notablemente nuestro estudio ya que nos ayudó a comprender y explicar la información obtenida en las entrevistas. Por otra parte, las descripciones minuciosas realizadas (recogidas en un diario de campo) nos han servido para contextualizar y dar sentido a toda la información obtenida durante el proceso de realización de las entrevistas y de los grupos de discusión.

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES

Para presentar las principales conclusiones lo haremos en torno a los siguientes apartados: 5.1) resumen balance contestando a los objetivos del estudio, 5. 2) principales retos a los que se enfrenta el profesorado: la opinión de los informantes expertos, 5. 3) conclusiones de las entrevistas realizadas al profesorado del centro, 5. 4) conclusiones de las entrevistas realizadas a las familias autóctonas, 5. 5) conclusiones de las entrevistas realizadas a familias extranjeras y 5. 6) conclusiones de los grupos de discusión con el alumnado.

5.1. Resumen balance contestando a los objetivos del estudio

El estudio que acabamos de presentar nos aporta evidencias de que nos encontramos en un contexto educativo multicultural complejo en el que confluyen múltiples factores. Así, en el caso del profesorado, destacamos: dificultades para atender a la diversidad cultural del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje, dificultades derivadas de la diversidad lingüística, la carencia de recursos específicos para atender a tal diversidad en las aulas ordinarias, la falta de una formación específica orientada a trabajar en contextos multiculturales. El colectivo docente también tiene que lidiar con otras peculiaridades que tienen que ver con factores organizativos, las dificultades con que las que la inmigración llega a las aulas asturianas, la tradición docente de un profesorado de secundaria acostumbrado a otro tipo de alumnado, el escaso apoyo de la administración educativa. En el caso del alumnado, destacamos las dificultades de adaptación a un sistema educativo diferente al

de origen, iniciales carencias lingüísticas y comunicativas, dificultades de adaptación a determinados “patrones culturales” o problemas de acceso al currículo. En el caso de las familias extranjeras los retos tienen que ver con problemas socioeconómicos, dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos o el aislamiento relacional.

5.2. Principales retos a los que se enfrenta el profesorado: la opinión de los informantes expertos

Los informantes expertos perciben la presencia de alumnado extranjero en el centro como un fenómeno social de gran relevancia en la actualidad y como una situación que tendrá continuidad en el tiempo. En general, perciben dicho fenómeno como un reto educativo y como una circunstancia que necesariamente conlleva cambios pedagógicos y metodológicos. Sin embargo, a pesar de percibir la presencia de alumnado extranjero en el centro como una oportunidad educativa, también existe la percepción de que hay problemas derivados, justamente, de las circunstancias en que la inmigración accede a la escuela. En ese sentido entre las principales dificultades que señalan destacan aquellas relacionadas con la “adaptación” a un sistema educativo totalmente diferente del que tiene el alumnado extranjero en origen:

Son súper-inteligentes, aprenden el idioma muy bien pero, claro, luego el paso paulatino a las aulas pues resulta, aunque intentemos que sea paulatino que pasen primer por Inmersión Lingüística, etc. pues, resulta muy crudo y, hay pocos que consiguen adaptarse al sistema educativo, es decir, al currículum ordinario”. (EIC1).

Además, algunas de las principales deficiencias que tiene la escolarización del alumnado extranjero se focalizan en la importante cantidad de casuísticas con las que se encuentra el profesorado para atender a grupos de alumnado muy diverso entre sí y que, además, presentan otras problemáticas: gran desfase curricular, diversos ritmos de aprendizaje, desconocimiento de la lengua de aprendizaje, etc:

Muchas veces los problemas, a parte de los que te estoy comentando, yo creo que también están generados por cómo emigra esta gente, en qué condiciones vienen, qué desestructuración familiar tienen, si los padres trabajan todo el día y no les atienden. Por ejemplo, de Sudamérica, viene una inmigración que trabaja muchísimo y que apenas están con los críos y que a lo mejor, esos críos quedaron con los abuelos durante muchos años, los abuelos no han podido con ellos y ahora cuando no pueden con ellos los traen para acá los padres. Son muchos factores no solamente que sean inmigrantes”. (EIC2).

El profesorado experto coincide en señalar que hay aspectos culturales tales como normas, costumbres, puntos de vista, etc. que son muy diferentes y, en muchas ocasiones, representan un choque cultural importante. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el alumnado tiene experiencias previas y que, en ocasiones, tales experiencias contienen estereotipos y prejuicios que son difíciles de soslayar:

Cuesta muchísimo porque, un pakistaní viene con unas materias que son totalmente diferentes, una visión del mundo que no es la europea, una cultura diferente, entonces, es como si no tuvieras datos para re-enganchar las cosas (EIC2).

El choque cultural depende de múltiples factores relacionados con aspectos como: el país de procedencia, competencia lingüística (por ejemplo no es lo mismo un alumno/a que viene de Senegal y sabe algo de francés, que otro alumno/a que, con procedencia del continente africano, viene de Sudáfrica y no conoce el idioma). Además de estas dificultades, también influyen otros factores como: los hábitos académicos previos del alumno/a, las formas de comunicarse, los hábitos o pautas culturales (por ejemplo: normas y costumbres de su propia cultura, etc.) (EIC4).

5.3. Conclusiones de las entrevistas realizadas al profesorado del centro

El profesorado destaca que las principales problemáticas que trae consigo el alumnado extranjero son las experiencias educativas –las pasadas– ya que en numerosas ocasiones existen diferencias muy grandes entre el sistema educativo en el que han sido escolarizados y al que llegan y, en otras ocasiones, se trata de alumnado que ni siquiera ha sido escolarizado por lo que el desfase curricular que presentan en comparación con el alumnado autóctono es muy grande:

Bueno, me preocupa con respecto más que nada a los niveles con los que se enfrentan ellos cuando están en grupos en los que están con alumnos que son del propio país y que tienen niveles educativos bastante diferentes con respecto a ellos. En ese sentido es bastante preocupante porque, normalmente, están en carencia; ellos suelen ser (...) bueno para ellos bastante cuesta arriba y para nosotros también, sí, porque atenderlos a ellos resulta bastante complicado sobre todo si están en grupos en los que hay mucha diferencia suelen ocurrir problemas (E.P.4).

El profesorado entiende que la escuela, y concretamente la escuela pública, teniendo en cuenta su misma esencia, ha de ser la responsable de educar al alumnado extranjero en las mismas condiciones que al alumnado autóctono y, en ese sentido, debe garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado:

Las ventajas son claras: se constata de un modo natural (viviéndolo) la variedad de culturas, costumbres, hábitos, etc. Entiendo que esta convivencia multicultural es positiva para todos porque ha de hacernos comprensivos y respetuosos (E.P.7).

Señalan que, en general, no dispone de unos criterios pedagógicos claros para atender a la diversidad cultural existente en las aulas, de modo que cada docente actúa intuitivamente. Esto supone un gran esfuerzo para los docentes y, en ese sentido, su actuación depende de su implicación con esta problemática:

Yo diría que cada uno hace un poco lo que puede, lo que buenamente pueda (E.P.5).

La mejor prueba de normalidad es que (que yo sepa) no hay criterios institucionales específicos para tratar estas cuestiones. Cada profesor los aborda desde su sensibilidad, aunque en general con comprensión y preocupación por las dificultades que se presentan (E.P. 7).

También hay que tener en cuenta que nos encontramos en un centro educativo que ha cambiado significativamente en los últimos años. Cabe señalar que la tradición docente y pedagógica del profesorado de Secundaria y Bachillerato era bien diferente –más en este IES–, puesto que partía del ideal de un alumno-tipo, prácticamente hoy inexistente:

También había otro aspecto que había que comprender y tener en cuenta y era que, alguno de los profesores que tenían que trabajar con este tipo de alumnado, estaban habituados a dar clase en bachillerato, donde los grupos eran más homogéneos y, de pronto, se encontraron con grupos muy heterogéneos y con unos niveles de interés y esfuerzo también muy diferentes (E.P.1).

Hemos podido observar y comprobar en las entrevistas realizadas que en el profesorado de esta etapa educativa existe gran preocupación por los contenidos curriculares, aunque no tanto por la adquisición de competencias básicas:

Hay muchas veces que hay muchos alumnos que vienen desde primero de la ESO, que además han estado escolarizados con anterioridad en otros centros y bueno, pueden venir más o menos con niveles bajos o altos, lo que sea, más parecidos a lo que hay aquí, pero hay muchos alumnos que se incorporan a mitad de la secundaria por ejemplo, que vienen de sus propios países sin haber estado escolarizados o habiendo estado escolarizados muy poco, o con niveles de escolarización que son muy distintos a los españoles y entonces eso suele ser muy difícil, te cuesta muchísimo amarrarlos y es muy fácil que abandonen (E.P.4).

El profesorado entrevistado, en general, coincide en señalar que en el currículo oficial está poco presente la diversidad cultural. Cada docente, además, cuando se les plantea esta cuestión, en general, lo abordan desde su materia, y no haciendo una visión más global del currículo en la etapa de secundaria, como así se pone de manifiesto en los siguientes testimonios:

Bueno, el currículo habla de multiculturalidad igual que habla de interacción social, igual que habla de desarrollo de las emociones, igual que habla de educación de la sexualidad pero no se toca nada en absoluto. El currículo está muy bien a nivel teórico, pero luego el desarrollo del currículo, habitualmente, esos temas no se contemplan prácticamente para nada (E.P.6).

5.4. Conclusiones de las entrevistas realizadas a las familias autóctonas

En general, la mayoría de las familias autóctonas valoran de forma positiva la diversidad cultural existente en el centro, aunque también hay algunas que consideran que la existencia de tal diversidad puede condicionar el rendimiento escolar de sus hijos e hijas:

Me parece absolutamente normal y en el país que estamos, país intercultural como España me parece absolutamente normal que haya presencias de todo tipo de minorías sea gitano que digamos es lo más próximo a nosotros o de cualquier otro país. En éste instituto por mi hijo sé que hay muchos de todos los países y me parece absolutamente normal, y es más, me encanta que lo haya porque así ellos conocen a gente que nosotros en nuestra época era raro un chico de color o de otra etnia era raro, precisamente porque estaban contados. Me parece genial; genial que haya gente; que

contacte con gente, que hable con ellos, que sepa cómo son; cómo tratan, cómo son las familias de esa gente. Me parece estupendo (F.A.2).

También nos encontramos con familias que perciben la diversidad cultural de una forma menos positiva, como así lo demuestra el siguiente testimonio:

Creo que hay demasiado, y eso reduce también bastante porque claro, hay muchos que no les gusta estudiar o que no están acostumbrados a estudiar y entonces “envuelven” también a tus hijos a este nivel (F.A.5).

Las familias autóctonas son conscientes de que existen determinados criterios organizativos en el centro –en torno al Programa Bilingüe– que favorecen que exista concentración del alumnado extranjero en determinados grupos marginales de la ESO:

Bueno yo (...) mi opinión desde mi experiencia que tengo aquí una hija pues es que, creo que hay cuatro clases, o sea hay cuatro primeros, hay dos primeros en los que están metidos todas las clases culturales, interculturales, repetidores, clases de colectivo gitano y por otro lado hay otras clases que están los bilingües y entonces creo que puede ser que haya un poco de discriminación. Creo que se podría mejorar eso relacionándose más unos con otro (F.A.1).

Las familias autóctonas coinciden en señalar que la convivencia entre el alumnado es buena y reconocen que sus hijos tienen amigos pertenecientes a otras culturas:

Buenísima; son todas las amigas de fuera, muy buena porque todas las amigas son amigas de fuera, la mayoría (F.A.2).

5.5. Conclusiones de las entrevistas realizadas a familias extranjeras

Con relación al proceso de integración del alumnado extranjero, cabría señalar que existen diferentes matices que tienen que ver con diversidad de casuísticas. Así, pues, parece ser importante la edad con la que se incorpora el alumno/a y si la llegada se produce en edad temprana el proceso de integración es más fácil que si ya se encuentran en una etapa adulta:

Pues como nosotros somos de Guinea Ecuatorial el idioma ya no fue una dificultad, se habla español también y luego ya, aquí, la gente es muy diferente. No fue muy dificultoso; poco a poco nos fuimos adaptando (F.E. 1).

La convivencia del alumnado extranjero con el alumnado asturiano, no presenta, en principio, ninguna dificultad:

El chico conoce gente de otros países y aquí también es muy sociable pues entonces no le es difícil relacionarse (F.E. 1).

Sin embargo, a pesar de que no existen problemas, sí que hay aspectos del “choque cultural” que en un momento dado y debido al desconocimiento de determinadas pautas, podrían ocasionar conflictos:

Es que todo esto es muy diferente. Es que vosotros decís: “vale, no te preocupes, te llamo”, pero luego nunca ponéis nada concreto: ni qué semana, ni qué mes ni qué año y esto, en mi país, jamás puede pasar. Si quieres llamar te mueves y llamas (F.E. 3).

5.6. Conclusiones de los grupos de discusión con el alumnado

El alumnado autóctono percibe la presencia de alumnado extranjero en las aulas asturianas como un hecho natural que forma parte de la vida del centro educativo en el que estudian. La presencia de alumnado extranjero, generalmente, es percibida de forma positiva, aunque el alumnado autóctono también opina que, en ocasiones, tal presencia puede suponer un cambio en el ritmo de las clases, así como una bajada en el nivel de los contenidos:

Una persona más... ya está (AI2)
Es difícil hablar con ellos, porque hay algunos que no saben nuestro idioma (AI6).
Nivel más bajo (AI8).
Ralentizan la clase (AI70).

Hay alumnos extranjeros que hacen referencia a que los libros de texto no reflejan aspectos relativos a sus culturas o que cuando lo hacen la información aparece expuesta desde un único punto de vista:

Hay poco de Perú en el currículo y además siempre que se habla de la conquista de Perú se hace desde el punto de vista del conquistador y nunca se cuenta cómo lo han vivido sus ciudadanos... yo también tengo opinión, ¿no? (AI40). (Alumno de Perú).

También nos encontramos con alumnos principalmente de procedencia extranjera a los cuales les gustaría compartir cosas de su cultura con el alumnado autóctono y que tales conocimientos formen parte del currículo:

Hay muchas cosas de la cultura cubana que no se conocen en España; por ejemplo, aquí no se conoce a José Martí (AI37). (Alumno de Cuba).

Uno de los principales problemas que tiene el alumnado extranjero está relacionado con el aprendizaje de la lengua castellana. Dicho problema, aunque en diferente medida, también existe, incluso, para los alumnos y alumnas procedentes de Latinoamérica y de habla hispana, ya que también manifiestan grandes dificultades de comprensión y expresión oral y escrita, así como otras dificultades derivadas de los procesos de comunicación:

Aprender el idioma (AI53).
Entender las cosas (AI54).
El idioma, porque aunque hablemos cosas parecidas, no es lo mismo (AI55).

Otra de las dificultades que manifiestan tener los estudiantes extranjeros está relacionada con aspectos sociales y culturales propios de nuestra cultura y con los que este alumnado no está familiarizado:

Me sentí diferente (AI48).
Es difícil; pero hay que adaptarse (AI49).
Todo es muy diferente (AI50).

Existe un interés por parte de los estudiantes, tanto extranjeros como autóctonos, porque se produzcan procesos de intercambio cultural:

Estaría muy bien, a mí me gustaría (AI22).

Sería interesante y divertido (AI29).

Si, a mí me gustaría; me parece que está bien (AI30).

Los estudiantes manifiestan tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y a las cuales pertenecen sus propios compañeros y, al mismo tiempo, demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen acerca de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos:

Rumanos: roban (AI2).

Colombianos y mexicanos: droga (AI8).

Brasil: favelas (AI7).

África: pobreza y desnutrición (AI9).

6. APORTACIONES DEL ARTÍCULO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Algunas aportaciones o implicaciones educativas del presente artículo, tienen que ver con los restos educativos que conlleva la educación en contextos multiculturales y en ese sentido, destacamos los siguientes retos:

- a. *Respeto a la identidad cultural del alumnado.* La educación en contextos multiculturales implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura. Es necesario desarrollar iniciativas pedagógicas ajustadas a estos criterios, así como desarrollar contenidos curriculares centrados en el conocimiento, en profundidad, de la diversidad cultural para poder reflexionar acerca de las causas que han generado tal diversidad.
- b. *Reconocimiento de la diversidad lingüística en la escuela.* Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que también hay diversidad lingüística. Sin embargo, tal diversidad lingüística, en numerosas ocasiones, lo único que supone para el alumnado extranjero, es, ante la ausencia de actuaciones pedagógicas efectivas, más dificultades añadidas. Uno de los retos pendientes de nuestro sistema educativo es el respeto a la diversidad lingüística y el establecimiento de políticas educativas favorecedoras de tal diversidad lingüística.
- c. *Planteamiento de un enfoque de educación intercultural coherente con la práctica educativa.* Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar el modelo de educación intercultural coherente con tales planteamientos ya que, en numerosas ocasiones, hablamos de un modelo en el que se favorezca la inclusión pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.
- d. *Establecimiento de un currículo intercultural.* Uno de los grandes retos del sistema educativo es la de construir un currículo en el que tengan cabida la diversidad cultural existente en las escuelas que hoy en día tiene presencia en las aulas de nuestra comunidad autónoma. Es necesario, en definitiva, integrar en el currículo las culturas ausentes en el mismo, es decir diseñar un modelo de currículo que reconozca la diversidad cultural.

7. REFLEXIÓN CRÍTICA: ALGUNAS LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de la utilidad que le atribuimos, consideramos que nuestro diseño de investigación, en cuanto a su posible adecuación para futuras investigaciones, requeriría algunas mejoras. Ofrecemos, pues, las siguientes condiciones de mejora:

- 1) Tener oportunidades para hacer observación participante dentro de las aulas del IES –principalmente en aulas ordinarias–. Parece conveniente tener más información acerca de lo que acontece dentro de las aulas y en el desarrollo de las clases ordinarias. Tales impresiones recogidas en el presente estudio son las que tienen que ver con las entrevistas realizadas a los informantes clave y a los docentes, sin embargo sería conveniente tener la oportunidad de hacer más observación participante en escenarios específicos privilegiados, como pueden ser aulas u otros espacios educativos.
- 2) Posibilidad de participación en todo el proceso de investigación de un investigador auxiliar que, de alguna manera, pueda ayudar a contrastar la información obtenida en todo el proceso de investigación. A partir, en efecto, de nuestra preocupación por recoger la información con la objetividad propia de una investigación de estas características, creemos que sería totalmente recomendable que en futuras investigaciones se contara con la participación de un segundo investigador o experto.
- 3) Conveniencia de plantear grupos de discusión con el profesorado participante dado que podría ser un interesante contrapunto a las entrevistas en profundidad realizadas y conllevaría, además, una metodología participativa que nos permitiría establecer interesantes y complementarios procesos argumentativos de comunicación grupal.
- 4) Disponer de medios audiovisuales más apropiados para realizar la recogida de datos ya que en el desarrollo de la investigación hemos contado con escasos medios y, en ocasiones, bastante limitados, lo cual ha ralentizado y dificultado notablemente la transcripción de entrevistas. Relacionado con esta cuestión, sería interesante contar con algún dispositivo de audio o vídeo para registrar los grupos de discusión con el alumnado ya que, al no contar con tales medios, tuvimos que recoger la información “*in situ*” y es probable que hayamos perdido información de interés o que no haya quedado, simplemente, registrada.
- 5) Participación, fundamentalmente en la fase de recogida de datos, de un observador no participante encargado, entre otras funciones, del registro de los mismos. Su papel supondría un apoyo fundamental y necesario. Se trataría, pues, de un colaborador que, conociendo los objetivos de nuestra investigación y la metodología empleada en el proceso de recogida de información, colaborara a este fin.

8. DISCUSIÓN

La investigación educativa (Rodríguez Izquierdo, 2009) pone de manifiesto que la escuela, en general, afronta el reto de la atención a la diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva asimilacionista, pretendiendo la incorporación de los grupos culturales minoritarios a una cultura mayoritaria. Así pues, se dirige la intervención a resolver dificultades de aprendizaje –que tiene que ver con aspectos lingüísticos y de competencia curricular– más que a favorecer un verdadero proceso de intercambio cultural.

A pesar de que existe una toma de conciencia por parte del profesorado (Louzao, 2011) al mismo tiempo, la educación en contextos multiculturales es interpretada por los docentes como un problema –principalmente por la cantidad de necesidades a las que hay que dar respuesta educativa–. El profesorado se encuentra sin los suficientes apoyos para ejercer con eficacia su labor docente y esto, en ocasiones, provoca sentimientos de impotencia y frustración. A pesar de ello, el profesorado asume la importancia pedagógica de una educación intercultural efectiva y al mismo tiempo reconoce que, para ello, son necesarios importantes cambios en toda la estructura del sistema educativo: contenidos a impartir, metodología de trabajo, organización de espacios y tiempos, sistemas de evaluación, etc.

Con relación al proceso de integración del alumnado extranjero, como así señalan algunos estudios (Louzao y González Riaño, 2007; Louzao, 2009), la escuela es uno de los ámbitos que más favorecen la integración socio-educativa del alumnado extranjero y esta buena integración se debe, en parte, al buen quehacer del alumnado autóctono. Esta conclusión general que tomamos como referencia, tiene su reflejo en el IES asturiano objeto de estudio donde se aprecia que el contexto educativo que nos ofrece la diversidad cultural es un contexto idóneo ya que se percibe una predisposición positiva por parte del alumnado para que exista un intercambio cultural. Esto, a su vez, es coherente con la información recogida en las entrevistas al profesorado y a las familias ya que tales informantes consideran que las relaciones de amistad que se producen en el grupo de iguales representan un apoyo muy importante para el alumnado extranjero.

Con relación a factores de carácter organizativo los docentes coinciden en señalar la existencia de ciertos criterios que favorecerían la concentración del alumnado extranjero en las aulas. El colectivo docente, ante esta situación, realiza un gran esfuerzo para atender a la diversidad. Este hecho determina que el profesorado interprete, inicialmente, el fenómeno de la diversidad cultural como un problema potencial, al no disponer de recursos específicos para atender adecuadamente a la situación de diversidad descrita. No cabe duda de que la organización escolar es un factor clave que articula todo el funcionamiento del Centro. Diversos autores (Fernández García, 2010; San Fabián, 2011) mencionan la relevancia de los aspectos organizativos. Para ello y tomando como referencia el contexto educativo estudiado, sería imprescindible la existencia de una infraestructura organizativa en el IES en la que toda la vida diaria –académica y relacional– se “interculturalice”.

Tampoco debemos olvidar la existencia de factores tan importantes como los relacionados con la tradición histórica del IES y la propia tradición docente del profesorado de secundaria ya que también juegan un papel muy importante. El estudio de caso reveló, asimismo, que la percepción del

crecimiento cuantitativo del alumnado extranjero en el centro a lo largo de los últimos cursos representa una oportunidad y, al mismo tiempo, una añadida dificultad para un profesorado de secundaria proveniente de una tradición docente muy específica y orientada a formar a un alumnado que presentaba unas características y circunstancias muy diferentes –y más en ese IES con más de 150 años de historia– de las que hoy en día tienen los muchachos que pueblan las aulas del citado centro educativo. Las circunstancias actuales sociales, culturales, políticas y educativas son otras, sin embargo, el peso de la tradición sigue dejando huella en la institución y también en su profesorado.

Debemos tener en cuenta que los orígenes del IES objeto de estudio se remontan al año 1845 y al planteamiento educativo del Plan Pidal⁵ que entendía que la enseñanza media perseguía servir a las clases medias para ocupar un puesto preponderante y preparar para la universidad. Es pues, el origen de la enseñanza secundaria y su concepción dentro del sistema educativo español lo que, quizás, entraña una de las cuestiones más relevantes y que tienen su fiel reflejo en esta institución educativa.

A partir de los años 60 y fruto de las sucesivas reformas educativas se van planteando otros modelos de enseñanza muy diferentes al de su origen (Plan Pidal, 1845), primero con la Ley General de Educación (1970) la educación pretende generalizarse a la población en general, lo que conocemos como un modelo de “*educación de masas*” que viene a sustituir al modelo tradicional-elitista. Unos años más tarde y con la llegada de la LOGSE (1990) se amplía la etapa de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y se apuesta por un modelo de enseñanza con un carácter educativo y social.

Sin embargo, las sucesivas reformas (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2011) y el cambio en la configuración de la enseñanza secundaria, es algo que parece que todavía no ha calado en un profesorado formado en otra tradición docente. Como señala Viñao (2002) resulta clave pensar que existen determinados fenómenos que se producen a lo largo de periodos que se dilatan en el tiempo, así pues, el proceso socioeducativo iniciado –según los países– en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX es un proceso que todavía ni está resuelto ni ha concluido.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que durante los últimos años nuestro sistema educativo viene desarrollando medidas para atender a la diversidad del alumnado que son de índole organizativa y curricular. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos autores (Torres Santomé, 2011; Fueyo y Hevia, 2012) tales medidas, son insuficientes mientras no se lleven a cabo otros cambios tales como la adecuación de los contenidos obligatorios de los distintos niveles del sistema educativo, las metodologías de trabajo en las aulas, la formación inicial del profesorado, una política educativa que tenga en cuenta la diversidad cultural existente en las aulas.

Por último, con relación a los contenidos del currículo, diversos autores (Torres Santomé, 2008; Besalú, 2010; López Melero, 2010; Soriano, 2012)

⁵ El Plan Pidal establecía que en cada capital de provincia debería existir un IES de enseñanza secundaria. En Asturias ese honor le corresponde al centro educativo de nuestro estudio, erigido en uno de los institutos que durante un tiempo fueron únicos en sus ciudades y provincias respectivas y que contribuyó a revolucionar la vida social y cultural tanto de su capital (Oviedo) como de toda la provincia, Asturias.

hacen hincapié en la necesidad de revisar el currículo escolar y apuestan por un modelo de currículo abierto y flexible y con un planteamiento que tenga en cuenta la diversidad cultural existente en las aulas. También se hace especial hincapié en crear un ambiente académico que favorezca la apreciación de todas las culturas presentes en la escuela (Essomba, 2006).

Además de apostar por un currículo más flexible en el que tenga cabida la diversidad cultural, también es necesario apostar por un modelo de escuela en la que tenga cabida diversos ritmos de aprendizaje y como señala Leiva (2017) desarrollar un estilo de aprendizaje intercultural y personalizado, teniendo en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje, de capacidades, identidades culturales, gustos, etc. presentes en las aulas que permita a los estudiantes aprender.

Somos conscientes de que aún quedan muchas cosas por hacer, sin embargo, esta investigación cualitativa y su planteamiento nos ha permitido comprender la realidad y el contexto en el que nos encontramos, poniendo especial interés en conocer los puntos de vista de sus protagonistas. Así pues, entendemos que las conclusiones que nos brinda el centro investigado, puedan suponer un comienzo o punto de partida orientado al cambio y a la mejora.

Nos recuerda Freire (2012) que la escuela debe ser humilde y aprender de sus relaciones con el contexto: “de ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

9. REFERENCIAS

- Aguado, M.T., Gil, I. y Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, 11-19.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6 (2), 144-159.
- Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 10 (20), 7-36.
- Bartolomé, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, (2), 277-319. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121871/114551>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Besalú, X. (2010, marzo). *La educación intercultural y el currículo escolar*. I Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación. Recuperado de: <http://www.congresointerculturalidad.net/>

- Braga, G M^a. y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Recuperado de: <https://goo.gl/QZiVZv>
- Buendía, L.; González. D.; Pozo, T. y Sánchez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10, (2), 135-183.
- De Miguel, M. (1992). Minorías y Educación Intercultural. *Bordón*, 44 (1), 23-35.
- España: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE nº 238 de 4 de octubre).
- España: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4 de mayo).
- España: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº 295 de 10 de diciembre).
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó Ediciones.
- Fernández García, C.M^a. (2010). El fenómeno de la inmigración en la sociedad europea: la respuesta desde los centros escolares del Principado de Asturias. En Martínez Usarralde M. J. (Ed.). *Y para muestra... políticas educativas de inmigración y escuelas que practican la interculturalidad* (pp. 77-108). Universitat de València. Guarda Impresores.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Título original: *Professora sim; lia ñao: cartas a quem ousa ensinar*. [Traducción: Stella Mastrangelo]. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fueyo, M^a.A. y Hevia, I. (2012). Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 15 (2), 101-109.
- García Fernández, J.A. (2010). *Lo organizativo en la escuela intercultural*. Recuperado de: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article68>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. [Trad. Antonio Ballesteros]. Madrid: Ediciones Morata.
- González Riaño, X.A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. (Oviedo: Academia de la Llingua asturiana).
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). 3^a Edición. Madrid: Akal.
- Grupo Eleuterio Quintanilla, CCOO Enseñanza, FETE-UGT y SUATEA (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana. Medidas urgentes para una educación de calidad*. Recuperado de: <http://www.equintanilla.com/publicaciones.html>
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En A. Díaz De Rada; HM. Velasco, H.M.; y F.J. García Castaño. (Eds.). *Lecturas de antropología para*

- educadores. *El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp 175-192). Madrid: Ediciones Trotta S.A.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Leiva, J.J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3), 252-274.
- Leiva, J.J. (2012). La formación en interculturalidad del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8-31. Recuperado de: <https://goo.gl/ZDfopK>
- Leiva, J.J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela, *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-228.
- López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En J. Gimeno. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 457-477). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Louzao, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Louzao, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativa-etnográfica. *Educación y diversidad*, 5 (1), 87-100.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En Ministerio de Educación y Ciencia. *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 11-41). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2010). La educación intercultural como factor favorecedor de la convivencia escolar. En J.J. Gázquez y M^aC. Pérez (Coord.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas*, (pp. 715-729). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y Cifras: Curso Escolar 2016-2017*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado el 2 de junio de 2017 desde www.mecd.gob.es
- Olmos-Alcaraz, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas. *Relieve*, 22 (2), art. 7. Doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Pérez Tapias. J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 149-161). Madrid: Morata S.L.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-29.

- San Fabián, J.L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco., M^a.R. Cabo; P. Santiago; y J.L. San Fabián, *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (pp. 13-53). Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. KRK Ediciones.
- San Fabián, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido, *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 49-62.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.
- Torres Santomé, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <https://goo.gl/skwd19>
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Zabalza, M.A. (1992). Implicaciones curriculares de la Educación Multicultural. *Bordón*, 44 (1), 45-48.
