

## **MODELOS EDUCATIVOS FRENTE A LA DIVERSIDAD CULTURAL: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

ADIELA RUIZ CABEZAS<sup>1</sup>  
ruizadiela@hotmail.com

Manizales, 2011-06-28 (Rev. 2011-09-05)

### **RESUMEN**

El artículo tiene como propósito, en primer lugar, describir cómo influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje la diversidad cultural, identificar las propuestas educativas, los modelos y enfoques que esta diversidad ha generado como respuesta pedagógica.

En segundo lugar, se define la Educación Intercultural como el modelo idóneo para trabajar la diversidad cultural en los Centros Educativos, por su enfoque holístico que a la vez reconoce las aportaciones de cada una de las culturas presentes en las escuelas y promueve actitudes de colaboración y la estimulación positiva de cada una de ellas.

Finalmente, se presenta la investigación realizada en un Instituto de Educación Secundaria de Málaga (España), sobre las percepciones y expectativas de docentes y estudiantes con respecto a la interculturalidad. La metodología utilizada fue de tipo mixto y se utilizaron diferentes técnicas como la encuesta, test sociométrico, análisis de documentos y observación participante.

Producto de la triangulación de las diferentes técnicas de recogida de información, se elaboran las conclusiones y recomendaciones, entre las que destacan la necesidad de abordar la educación intercultural desde el currículum, la importancia del trabajo colaborativo, la creación de un clima empático que favorezca la interacción entre las diferentes culturas presentes y permita el diseño e implementación de estrategias y métodos acordes con la realidad intercultural en el Instituto.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación intercultural, diversidad cultural, competencia intercultural, multiculturalidad, currículum intercultural.

## **EDUCATIONAL MODELS FACING DIVERSITY: INTERCULTURAL EDUCATION**

### **ABSTRACT**

Educational models versus cultural diversity: intercultural education

The purpose of this article is, first of all, to describe how cultural diversity influences the teaching - learning processes in order to identify educational proposals, models and approaches this diversity has generated as pedagogical response.

Secondly, Intercultural education is defined as the suitable model for working cultural diversity in schools, thanks to its holistic approach which simultaneously recognizes the contributions of each of the cultures present in the schools and promotes collaboration attitudes and positive stimulation for all of them.

Finally, we present the research carried out in a Secondary School in Malaga (Spain), concerning the perceptions and expectations of teachers and students about interculturality. A mixed methodology was used and different techniques such as survey, sociometric test, document analysis, and participants observation were used.

As a product of the triangulation of the different data collection techniques, conclusions and recommendations are developed, among which the need to address intercultural education from the curriculum, the importance of collaborative work, the creation of an empathetic environment that encourages the interaction between the different cultures and allows the design and implementation of strategies and methods according to the intercultural reality in the Secondary School are emphasized.

#### KEY WORDS:

Intercultural education, cultural diversity, intercultural competence, multiculturalism, intercultural curriculum.

---

### INTRODUCCIÓN

*“La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”*  
(Artículo 1. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural).

Nos encontramos ante una sociedad contradictoria y excluyente en la cual, en muchas ocasiones, la realidad se encuentra muy lejos de los principios aparentemente aceptados por la mayoría, prevaleciendo las desigualdades de todo tipo, las injusticias sociales y los prejuicios de unas personas hacia otras. Una sociedad que además atraviesa por grandes cambios en su composición, en su economía, en sus planteamientos, ideológicos, ecológicos, en sus valores, en la forma de relacionarse las personas en ella.

Cambios vertiginosos y de gran profundidad que exigen innovaciones educativas de similar envergadura, ya que la complejidad y riqueza de personas implicadas en las escuelas plantea que la tarea educativa debe atender a la variedad de visiones y valores que cada persona aporta al proceso educativo.

La educación es y seguirá siendo afectada por la realidad de la sociedad que la envuelve, por lo cual ha de tener como referente el contexto en el que se inscribe y ayudar a mejorarlo e incluso a transformarlo. Así, los cambios culturales, sociales y económicos tienen incidencia en los planteamientos educativos que han de reestructurarse y modificarse tanto en la práctica como en los procesos de investigación y reflexión.

Las escuelas se han transformado en campos culturales configurados de forma compleja y diferenciada, ya no es posible pensar en escuelas homogéneas. La pluralidad cultural plantea un escenario en el cual todos los actores deben construir un modelo educativo que permita comprender

la realidad plural de las culturas y que a su vez convierta a la escuela en una generadora de construcción cultural: la escuela está llamada a convertirse en un ecosistema de plena convivencia y respeto entre todas las culturas.

---

## LOS MODELOS EDUCATIVOS

La atención a la diversidad cultural ha traído consigo diferentes propuestas educativas como respuesta. Cada una de ellas origina un enfoque diferente identificable por sus características específicas, programas y políticas de actuación. Diversos autores han escrito al respecto:

Mauviel (1985), resume así los modelos:

- Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
- Educación para la comprensión cultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia.
- Educación para el pluralismo cultural.
- Educación bicultural y bilingüe.
- Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.

Verne (1988), define los enfoques:

- Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar.
- Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza: revisión de manuales y material escolar.
- Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades.
- Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.
- Contratación de profesores o de para-profesionales de culturas.
- Introducción de disciplinas culturales en los programas o modificación del contenido de estos.
- Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.

Banks (1989), establece los siguientes paradigmas:

- Aditividad o adición étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículum escolar.
- Desarrollo del auto-concepto de los alumnos de minorías étnicas.
- Compensación de privaciones culturales.
- Enseñanza de las lenguas de origen.
- Lucha contra el racismo
- Crítica radical que busca la reforma de la estructura social.
- Remedios para las dificultades genéticas.
- Promoción del pluralismo cultural.
- Diferencia cultural: programas educativos que incorporen las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje.
- Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria.

Grant y Sleeter (1989) proponen los siguientes enfoques:

- Compensación.
- Atención separada de grupos concretos.
- Relaciones humanas entre los diferentes grupos.
- Educación multicultural.
- Reconstrucción social.

Le Métails (2002):

- Supervivencia: la principal finalidad educativa es el dominio de la lengua, sin olvidar el reconocimiento y atención a la lengua materna.
- Asimilación.
- Pluralidad o multiculturalidad.
- Inclusión.
- Interculturalidad.

---

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El modelo en el que se sitúa esta investigación es en la educación intercultural, que en palabras de Medina (2006) se caracteriza por:

“Ser una interacción en empatía entre las culturas presentes en la clase, que requiere un escenario de colaboración y de implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de las escuelas, en el que los objetivos y las competencias que han de adquirir los estudiantes, los saberes y los valores han de ser vividos y compartidos entre todos y son percibidos en la escuela como un ecosistema de desarrollo integral para las culturas y para todos sus miembros” (Medina, 2006, p. 25).

La educación intercultural es, ante todo, un modelo educativo y una manera de entender la educación y supone un proceso continuo:

- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas.
- Como enfoque inclusivo, supone educación para todos.
- Percibe la diversidad como un valor.
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos.
- Es un enfoque transformador.

Es pertinente resaltar la coincidencia de las características de la educación intercultural con las señaladas por Rojas (2001) en la definición que hace sobre la educación ambiental:

“Educación ambiental es una propuesta educativa interdisciplinaria que integra todas las áreas de la escuela, contempla el diálogo de saberes, afecta al quehacer escolar, se lleva a cabo de acuerdo con el principio de una educación integral permanente y cruza

todos los estadios de la educación formal, no formal e informal” (Rojas, 2001, p.1).

Por otro lado, este mismo autor considera el contexto cultural como una de las esferas básicas para la construcción de la educación ambiental:

“un contexto cultural, entendido como un sistema singular y diverso de significaciones que no se someten a valores homogéneos ni a una lógica ambiental general, que produce identidades e integridad de cada cultura, dando coherencia a sus prácticas sociales y productivas en relación con las potencialidades de su entorno” (Rojas, 2001. p. 1).

En esta línea Spring (2007 citado por Medina, 2009 pp. 159-160), propone un currículum global para las nuevas sociedades que se centra en la identificación y defensa de los derechos humanos, un eco-currículum con nuevos objetivos. El autor intenta ofrecer un paradigma global para un currículum básico de carácter mundial y realiza los siguientes cuestionamientos:

- Qué interés tenemos para la felicidad humana y cómo organizar adecuadamente las óptimas y beneficiosas experiencias de los estudiantes.
- Cómo reorientar el respeto a los seres humanos, a sus derechos y al medio ambiente, integrados en una visión holística.
- Enseñar a los estudiantes las verdaderas realidades y condiciones humanas y sociales en las que se desarrollan sus vidas y pensar en una realidad de bienestar.
- Desarrollar las necesidades éticas para una mejor protección de los seres humanos y del entorno y de la sociedad plural y multicultural en su conjunto.

La propuesta de Spring nos invita a trabajar con los alumnos temas singulares basados en los problemas más representativos del entorno actual, vinculados a los modos de vivir, de sentir y de actuar de las comunidades y culturas en interacción.

¿Qué actitudes, métodos y estrategias debe promover el docente en el modelo de educación intercultural?

Medina (2009) señala algunas actitudes que ayudan, tanto a los docentes como a los alumnos, a prevenir las dificultades de interacción entre culturas y grupos humanos y que mejoran el clima de la Institución Educativa:

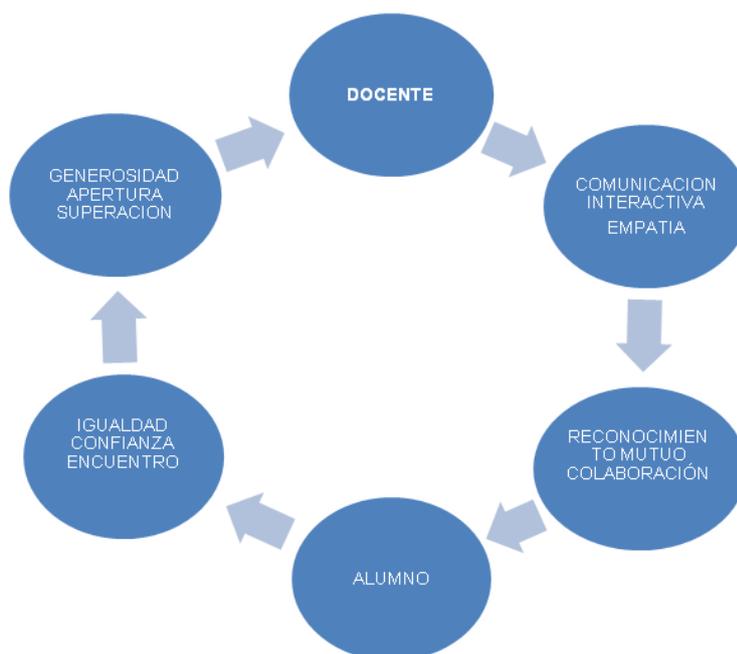


Figura 1. Actitudes a fomentar en Educación Intercultural.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Medina (2009).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza intercultural debe basarse en la construcción de actitudes que promuevan los valores y el encuentro entre las culturas, implicando a los estudiantes en la apertura, la empatía, el reconocimiento, que les permitan entender las formas de reaccionar y de actuar de las culturas presentes en su entorno.

Flye Sainte-Marie y Schneider (2004), consideran que el docente debe adoptar formas de aprendizaje tomando en consideración, de una parte, la diversidad de los perfiles, de los modos de referencia y de los contextos a los que pertenecen los alumnos y, de otra, las interrelaciones en la clase valorando las actitudes de intercambio y de reciprocidad que favorezcan la relación intercultural.

Para Kerzil y Vinsonneau (2004), es esencial la puesta en marcha de métodos activos en los cuales el trabajo se desarrolla en colaboración con los alumnos teniendo en cuenta la identidad personal, la cultura a la que pertenecen y las dificultades de aprendizaje de cada uno. El objetivo de estos métodos es permitir a cada estudiante, no solo hacer un trabajo sobre sí mismo y sobre su cultura, sino ir más allá en el encuentro con los demás: “concebir al otro en su real alteridad, no exótico ni extraño, sino como absoluto-crítico; ser extraño que al estar en su lugar salta de él para abrirse al otro sin los roles tipificadores de una conciencia abarcadora” (Jaramillo y Aguirre, 2010. p. 4).

Es decir, descentralizarse: lanzar sobre uno mismo y sobre los demás una mirada exterior para aprender a objetivizar el propio sistema de referencias, a distanciarse de él y admitir la existencia de otras perspectivas.

En los métodos activos el aprendizaje se lleva a cabo a través de experiencias prácticas y emocionales que son vividas de manera intrínseca por cada estudiante, lo cual le permite trabajar sobre sus percepciones frente a los demás.

Alzate (2009) realiza una investigación sobre “Las relaciones intrapersonales e interpersonales en estudiantes desvinculados del conflicto armado colombiano e incluidos en el Aula del Sol”, que se puede considerar como un ejemplo de método activo, cuya herramienta principal fue la Ecología Humana definida por Restrepo (1996) como una metodología amplia de reconstrucción del espacio cultural y comunicativo, a fin de generar un cambio de actitudes en la esfera de la interpersonalidad.

Sin duda la utilización de métodos activos e integrados para trabajar la educación intercultural requiere una formación y preparación por parte de los docentes, cabe preguntarse si estos están preparados para asumir este reto, en este sentido Sánchez (2009) muestra la clasificación de competencias y actitudes del profesorado ante el contexto intercultural, adaptados de Gay (1993) y Jordán(1994):

Tabla 1. Competencias y Actitudes del Profesorado ante el contexto intercultural

<b>Reto de la Interculturalidad</b>	<b>Competencia</b>	<b>Actitudes</b>
Apertura. Flexibilidad. Comunicación. Aceptación. Innovación. Empatía de/con diferentes culturas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la identidad y atender a las necesidades educativas de todos los alumnos, considerando las necesidades educativas de cada uno de ellos.</li> <li>- Reconocer los valores sociales y culturales que presentan los alumnos del aula como espacio intercultural y de apertura al resto de los alumnos.</li> <li>- La capacidad de socialización e integración de culturas minoritarias, haciendo de los educandos colaboradores del aula intercultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sentimientos de eficacia”, esta actitud por parte del profesorado contribuye a consolidar la capacitación del mismo para desarrollar y estar convencido de la docencia en estos contextos.</li> <li>- “Compromiso de cambio”, de nuestras propias actitudes cuando no son adecuadas para la realidad intercultural.</li> <li>- “Actitud reflexiva”, referida a la práctica educativa.</li> <li>- “Expectativas positivas”, induciendo sentimientos de capacidad, eficacia y responsabilidad del alumno.</li> <li>- “Actitud positiva” hacia relaciones afectivas.</li> <li>- “Actitud flexible” hacia el conocimiento de las diferencias tanto en el aula como en la sociedad. (Jordán, 1994).</li> </ul>

Fuente: Sánchez (2009).

Con respecto a las técnicas y estrategias para el desarrollo de la interculturalidad, autores como Medina (2002) y Gavilán (2001), proponen algunas entre las que se destacan:

- Técnicas de diseño de fichas personalizadas, permiten asistir a cada estudiante en su situación individual de aprendizaje.

- Calendario personal de aprendizaje, implica una atención singular al proceso de estudio y a las dificultades que presenta cada estudiante para superar el logro de las diferentes competencias.
- Programas de coaprendizaje en red, posibilitan la creación de escuelas de aprendizaje ligadas a otras instituciones y comunidades, entre los propios estudiantes del Centro en torno al estudio del medioambiente, proyectos de colaboración, etc.
- Proyectos de colaboración, pueden ser formulados entre grupos de estudiantes, entre docentes de la institución o con docentes de otros Centros o de otros países.

En lo concerniente al trabajo colaborativo Gavilán (2001) precisa:

- Formar grupos heterogéneos de aprendizaje.
- Asignar tareas de naturaleza cooperativa al grupo clase.
- Proponer situaciones de trabajo entre grupos, respetando la autonomía e iniciativa de los estudiantes.

---

## METODOLOGÍA

La investigación fue realizada en un Instituto de Educación Secundaria de Málaga(España), ubicado en una zona con un alto índice de residentes extranjeros provenientes de países como: Marruecos, Argentina, Colombia, Rumanía, Chile, Nigeria, Brasil, etc. Esta diversidad se refleja en la población estudiantil del Centro Educativo.

El objetivo de la investigación fue identificar las percepciones y expectativas de docentes y estudiantes del Instituto con respecto a la Interculturalidad. Entre los objetivos específicos destacan:

- Analizar el nivel de integración del alumnado extranjero en el Centro Educativo.
- Identificar posibles estrategias de enseñanza-aprendizaje frente a la diversidad cultural del Instituto.

La investigación es de carácter descriptivo-exploratorio con enfoque mixto que, en palabras de Tashakkori y Teddlie (2002), permite recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a preguntas de investigación.

Para establecer el proceso propio de investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

- Sociogramas: para conocer la realidad de las relaciones sociales en el aula y la interacción entre los estudiantes.
- Encuesta, a través de un cuestionario con preguntas de tipo cerrado, tanto para los profesores como para el alumnado, que permitió conocer sus percepciones y manifestaciones frente al reto de la interculturalidad.
- Análisis de documentos, PEC<sup>2</sup>, PCC<sup>3</sup>, para constatar si la atención al alumnado de minorías étnicas se prevé desde el currículum y cómo este alumno se incluye en ellos.
- Observación participante, para incrementar la validez del estudio y una mejor comprensión del contexto estudiado.

La investigación se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se aplicaron las encuestas a un total de 20 docentes, de diferentes áreas de conocimiento y a 25 estudiantes. En la segunda fase, se aplicaron los sociogramas a los alumnos, aunque en esta fase se incluye la observación participante, esta se realizó a lo largo de todo el proceso.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información, arrojaron una amplia información sobre la situación de la educación intercultural en el Instituto.

### Resultados Sociograma de Aceptación

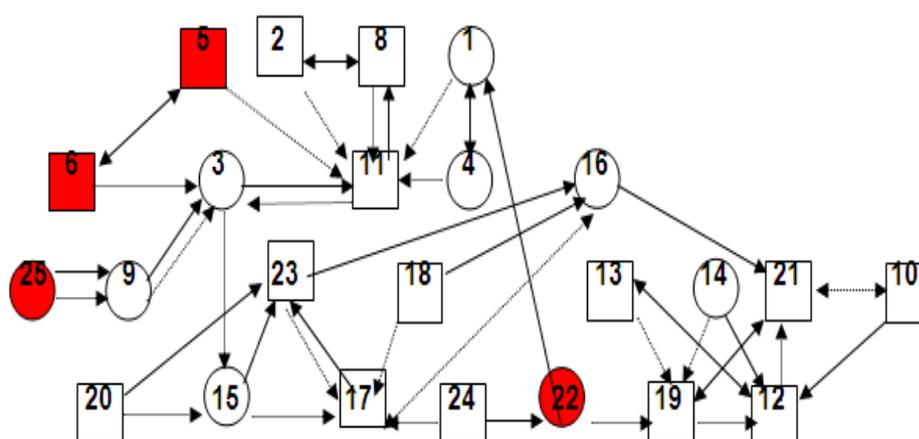
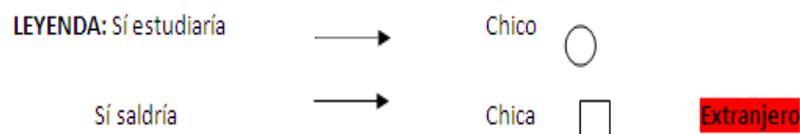


Figura 2. Sociograma de Aceptación.

Se observa que las relaciones sociales de aceptación están muy repartidas, los alumnos extranjeros no tienen gran aceptación ni social ni para estudiar, destacando la situación del No.25 de origen rumano que sólo se acerca al No.9 tanto socialmente como para estudiar. El caso de los Nos. 5 y 6, argentinas, prefieren salir juntas y estudiar con diferentes compañeros, saben elegir al compañero con quien estudiar y las dos han elegido los Nos. 3 y 11, destacados como líderes para estudiar. El No. 22 elige asociarse a uno de los líderes de clase en el plano social, el No. 1, y como compañero de estudio el No. 19. De los alumnos extranjeros el No. 19 es el que más apoyo recibe.

**Resultados Sociograma de Rechazo**

LEYENDA: No estudiaría

No saldría

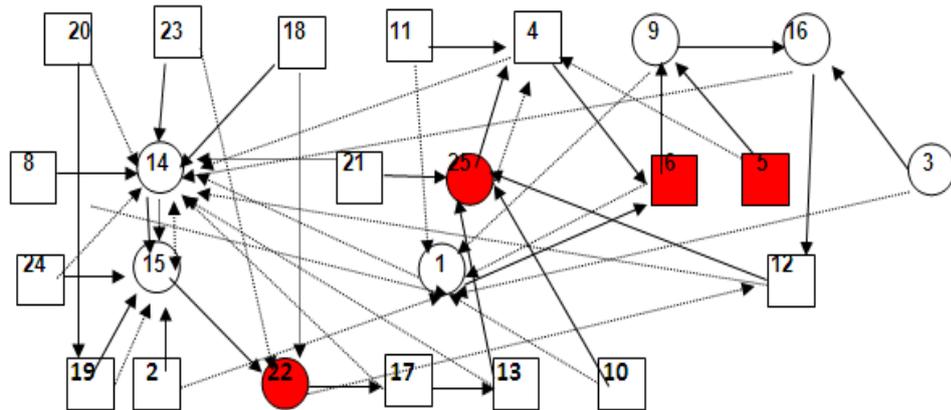


Chico ○



Chica □

**Extranjero**



**Figura 3.** Sociograma de Rechazo.

Se observa un rechazo social generalizado hacia el No. 25, caso que requiere una intervención en el aula para solucionar esta situación que impide la integración social de este nuevo alumno extranjero, que no es rechazado por el contrario para estudiar. Con respecto a los Nos. 5 y 6, destaca el rechazo social que recibe la última por parte de los Nos. 1 y 4.

**Resultados de la Encuesta a los Profesores**

<b>Pregunta</b>	<b>Ítems</b>	<b>% acumulado</b>
¿Cómo se vive el fenómeno de la interculturalidad en el Instituto?	a. Se trabaja en ello b. Está inserto en el proyecto de Centro c. No se trabaja	25% 13% 62%
¿Ha puesto en marcha nuevas estrategias de aprendizaje debido a la presencia de inmigrantes en el aula?	a. Sí b. No c. No, pero hay proyectos	14% 86% 0%
¿Hay muchos alumnos inmigrantes en el Centro?	a. Menos del 20% b. Del 30% al 60% c. Más de un 60%	100% 0% 0%
¿Recibe el Instituto apoyo suficiente de la Administración Pública para tratar el tema de la inmigración?	a. Insuficiente b. Suficiente c. En algunos aspectos	87% 13% 0%
¿Existen adaptaciones y modificaciones curriculares respecto a los alumnos extranjeros?	a. Sí b. Se está empezando a trabajar en ello c. No	14% 35% 51%
Para los alumnos que no son hispanohablantes la barrera lingüística	a. Es un obstáculo b. Se supera rápidamente c. Depende de las nacionalidades	50% 25% 25%
¿Ganarse la atención de los alumnos inmigrantes es difícil?	a. No b. Depende la nacionalidad c. Sí	56% 44% 0%
¿Participan las familias inmigrantes en la tarea de educar a sus hijos?	a. No b. En algunos aspectos c. Participan y se implican	86% 14% 0%
¿Cómo es la integración del alumnado inmigrante con el resto del alumnado?	a. Plena b. Depende de la nacionalidad c. No se integran y se agrupan por nacionalidades	67% 11% 22%
¿Cree que la presencia de alumnado extranjero impide el progreso del curso o por el contrario lo favorece?	a. Su presencia es positiva b. Es más complicado el progreso en clase c. No se puede avanzar	89% 11% 0%
¿Considera necesario elaborar un proyecto de educación intercultural en el Instituto?	a. Sí b. No c. Depende	23% 33% 45%
¿Tiene o ha tenido compañeros de trabajo procedentes de la inmigración?	a. No b. Sí, pero no es habitual c. Sí, y es frecuente.	56% 44% 0%
¿Realiza alguna actividad que implique trabajo colaborativo en su clase?	a. Sí b. Pocas veces c. No	11% 0% 89%
¿Diría que la diversidad del alumnado es el principal problema en secundaria?	a. Sí b. Sí, pero a la vez es gratificante c. No	11% 11% 78%
¿Realiza el Centro actividades o proyectos dirigidos a fomentar las relaciones con el resto de la comunidad educativa: padres, madres, asociaciones, etc.?	a. Sí b. Algunas c. No	11% 11% 78%

**La mayoría (62%) responde que el fenómeno de la interculturalidad no se trabaja en el Instituto, como consecuencia la mayor parte de los docentes (86%), no ha puesto en marcha ninguna estrategia de aprendizaje que fomente la interculturalidad, aunque son conscientes y conocen la realidad intercultural del Centro, aproximadamente el 20% del alumnado.**

Existe una queja generalizada entre los docentes acerca del poco apoyo de la Administración Pública (87%) para el tratamiento de la diversidad cultural. Casi el mismo porcentaje (86%) opina que las familias del alumnado extranjero no se implican en la educación de los hijos. Aunque los profesores valoran positivamente la presencia de alumnado extranjero en el Centro educativo (89%), no aprovechan esa diversidad como un recurso que puede enriquecer el clima y el ritmo de la clase a través de estrategias que fomenten la interculturalidad.

#### **Resultados de la Encuesta a los Alumnos**

Pregunta	Ítems	% Acumulado
¿Eres de nacionalidad española?	a. Si b. No	97% 3%
¿Te gustaría que en el Instituto se organizaran actividades sobre diversidad cultural?	a. Si b. Prefiero otro tipo de actividades c. Me interesa pero no me implico	45% 50% 5%
¿Existen en tu Instituto carteles de bienvenida en lenguas diferentes?	a. Si b. No c. No me he fijado	0% 59% 41%
¿Te sientes integrado/a en el Instituto?	a. Si b. No c. A veces	86% 0% 14%
¿Qué aspectos de tu vida compartirías con un/a compañero/a extranjero/a?	a. Tiempo libre b. Estudio c. Nada	82% 18% 0%
¿Tu mejor amigo/a es de tu misma nacionalidad?	a. Si b. No	95% 5%
¿Cómo ayudarías a un/a compañero/a extranjero/a que no domina el idioma español?	a. Lo integro a mi grupo de estudio/de amigos b. Ayudándole en clase c. No me implico	41% 45% 14%
¿Notas que los profesores se interesan por la diversidad cultural de la clase?	a. Si b. No, y me parece bien c. No, pero me gustaría que se interesaran	82% 0% 18%
En caso afirmativo, ¿dónde has visto los cambios?	a. En los materiales y recursos utilizados b. Hacen referencia explícita a las diferentes culturas que hay en clase c. Investigamos sobre las distintas	26% 58% 16%

La mayoría de los alumnos se siente integrado en el Instituto (86%) y estarían dispuestos a ayudar a un compañero extranjero (86% resp. a+b), así como a compartir tiempo libre con él (82%). Datos que son alentadores para la puesta en práctica de nuevas estrategias.

El fenómeno de la interculturalidad no parece interesar a los alumnos de forma rotunda. Un 50% prefiere que se realicen en el colegio actividades distintas a la temática intercultural. Un 41% no se ha fijado si existen carteles de bienvenida en distintos idiomas. En resumen, hay interés pero no generalizado.

El 18% de los alumnos no ha notado que los profesores se interesen por la diversidad en la clase, y el 82% respondió que le gustaría que sí.

## TRIANGULACIÓN

Al análisis conjunto del sociograma y de las encuestas, se aporta la experiencia y los datos recogidos a través de la observación participante, con el fin de contrastar la realidad observada mediante una triangulación con los resultados obtenidos con las dos técnicas anteriores.

Se puede decir que son varios los alumnos que se sienten integrados solo esporádicamente en el Instituto. En el aula se observan situaciones de rechazo social y en la elección como compañero de estudio.

Existen casos de falta de integración que afectan especialmente al alumnado de origen extranjero. De acuerdo con de las observaciones realizadas en el aula, se puede constatar que de los cuatro alumnos extranjeros que hay en el grupo, tres de ellos se encuentran en una mayor fase de adaptación.

A pesar de que el análisis de las encuestas refleja una actitud positiva dentro del grupo, en cuanto a la acogida de compañeros de otras culturas, el sociograma refleja que en la práctica esta situación no se da. Sería necesario analizar el motivo e intervenir mediante acciones metodológicas en el aula, para mejorar la situación y sacar rendimiento a la actitud positiva que existe dentro del grupo.

Otro aspecto que dificulta, en parte, la integración en algunos grupos es el método tradicional adoptado por el profesorado en cuanto a la distribución de la clase y las actividades y tareas propuestas, estas no son propicias para crear una dinámica de clase lo cual es constatado por los alumnos.

Teniendo en cuenta que los alumnos demuestran cierto interés por la interculturalidad y dicen estar dispuestos a ayudar a sus compañeros y que los profesores valoran la diversidad cultural en el Instituto como un hecho positivo, no tendría que ser difícil poner en marcha nuevas estrategias y acciones metodológicas orientadas a una mayor interacción entre profesor-alumno y sobre todo alumno-alumno.

Aunque en el Proyecto de Centro se plasman los problemas más destacados del barrio: incremento del índice de drogodependencia, escasa participación ciudadana, deterioro del medio ambiente natural y urbano, falta de actitudes solidarias y tolerantes, etc., la proyección a la comunidad es escasa, exceptuando acciones puntuales como campañas de arborización y de actividades deportivas.

---

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Los materiales y recursos didácticos utilizados en las aulas son uniformes y estandarizados. La presencia de material sobre los países de origen de la población extranjera se limita a algunos mapas y libros de lectura.
- La mayoría de los docentes piensa que la educación intercultural debe trabajarse solo en las aulas donde haya alumnado extranjero, pensamiento que niega al resto del alumnado el conocimiento explícito de la diversidad cultural, la existencia de los Otros y con ello el ejercicio de la tolerancia y el respeto.
- Se identifican elementos de diferenciación en función del origen de los inmigrantes. En este aspecto es importante la actitud del docente ya que refleja y es portadora de modelos de relación,

influyendo en la percepción del alumno y en la construcción de los vínculos emocionales que se desarrollan.

- La interacción es casi nula, lo cual no favorece las relaciones, la creación de empatía y de una verdadera comunicación. En general, las actitudes y percepciones de los docentes no contribuyen a la implicación de los alumnos en la formación de un clima de colaboración que ayudaría a resolver muchos conflictos que se generan en el Instituto.
- Se recomienda la elaboración de un currículum intercultural en el que se refleje de manera clara la atención a la diversidad cultural, primen las aportaciones de las culturas en interacción y sobre todo la colaboración entre el profesorado, así se identificarían los problemas, proyectos y estrategias para la mejora de la convivencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los que se impliquen no solo algunos docentes de manera particular, sino toda la Comunidad Educativa.
- La utilización de un discurso en el que fluya el diálogo abierto, favorecería el intercambio y el encuentro en el grupo-clase y en el Centro Educativo.
- Se recomienda la creación de grupos de trabajo variados, utilizando una composición de líderes de grupo junto a alumnos rechazados y de difícil integración, organizados de modo cíclico atendiendo a las necesidades de los estudiantes y a sus singularidades, así se establecen relaciones de interacción social que facilitan la integración y disminuyen el rechazo.
- Dado que se identifican necesidades formativas, tanto respecto a la orientación y uso de materiales didácticos, como en relación al desarrollo y atribución de significado de los fundamentos de la Educación Intercultural, se recomienda la elaboración de programas de formación para docentes en Educación Intercultural, que partan de las necesidades de cada Centro Educativo, valorando las auténticas expectativas y demandas de los docentes, que permitan avanzar en el conocimiento y valoración de la realidad intercultural presente en la sociedad y, por ende, en las escuelas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alzate, O. A. (2009). Las relaciones intrapersonales e interpersonales en estudiantes desvinculados del conflicto armado colombiano e incluidos en el Aula del Sol. *Revista Luna Azul*, 29, 25-31. Obtenido el 29-05-2011, desde [http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul29\\_4.pdf](http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul29_4.pdf)
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: characteristics and goals. En James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Hallyn and Bacon. pp. 2-26s.
- Flye Sainte Marie, E., y Schneider, B. (2004). *Penser-agir: Dynamiques interculturelles au cœur de la ville*. Paris: Le Harmattan.
- Gavilán, P. (2001). *El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad*. Editorial GRAO. Barcelona.
- Gay, G. (1993). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice*. Teachers College Press. Nueva York.
- Grant, A., y Sleeter, Ch. (1989). Race, class, gender: Exceptionality and educational reform. En Banks, J., y Cherry, A. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Londres: Ally and Bacon.

- Jaramillo, L. G., y Aguirre, J. C. (2010). La metáfora del no-lugar. *Revista Luna Azul*, 31, 75-86. Obtenido el 02-06-2011, desde [http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul31\\_06.pdf](http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul31_06.pdf)
- Jordán, J. A. (1994). *La interculturalidad: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kerzil, J., y Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel; principes et réalités à l'école*. France: Sides/Fonatenay Sous-Bois.
- Le Métails, J. (2002). Síntesis introductoria. En Muñoz, M., y Le Métails, J. (Eds.), *Hacia una Europa diferente: Respuestas educativas a la interculturalidad* (pp. 9-25). Madrid: CIDE-CIDROE.
- Mauviel, M. (1985). Où appelle-t-on Études Interculturelles. En Clanet, C. (Ed.), *L'interculturelle en éducation en sciences humaines*. Toulouse: Université.
- Medina, A. (2002). Metodología socializadora del proceso de enseñanza-aprendizaje en colaboración. En Medina, A. (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.
- \_\_\_\_\_. (2006). Currículum intercultural: Adaptaciones de centro y aula. *Revista Currículum*, 19, 18-56. Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2009). Formación del profesorado en la competencia intercultural. En Medina, A. (Ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas* (pp.305-326). Madrid: Universitas.
- Restrepo, L.C. (1996). *Ecología Humana*. San Pablo. Bogotá.
- Rojas, E. (2001). Educación ambiental en el siglo XXI. *Revista Luna Azul*, 11-12. Obtenido el 2-06-2011, desde: [http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/893304ddRevista11\\_12\\_4.pdf](http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/893304ddRevista11_12_4.pdf)
- Sánchez, C. (2009). Competencia social desde la diversidad cultural. En Medina, A. (Ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas* (pp. 280-292). Madrid: Universitas.
- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch. (2002) (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* London, SAGE Publications.
- Verne, E. (1988). Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique. En Ouellet, F. (Ed.), *Pluralisme et école*. Québec: Institute Québécois de Recherche sur la Culture.

- 
1. Licenciada en Filología Francesa. Magíster en Didáctica del Francés Lengua Extranjera (FLE). Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Doctoranda UNED: Universidad Nal. de Educación a Distancia (España).
  2. Proyecto Educativo de Centro.
  3. Proyecto Curricular de Centro.