



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Carrasco Macías, María José; Coronel Llamas, José Manuel
PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD
CULTURAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO
Educación XX1, vol. 20, núm. 1, 2017, pp. 75-98
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70648172004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

4

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

**(TEACHER PERCEPTIONS ABOUT CULTURAL DIVERSITY MANAGEMENT:
A QUALITATIVE STUDY)**

María José Carrasco Macías
José Manuel Coronel Llamas
Universidad de Huelva

DOI: 10.5944/educXX1.14480

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98, doi: 10.5944/educXX1.14480

Carrasco Macías, M.J. & Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo [Teacher perceptions about cultural diversity management: A qualitative study]. *Educación XX1*, 20(1), 75-98, doi: 10.5944/educXX1.14480

RESUMEN

En este trabajo se analizan las percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural. Participaron dieciséis profesores y profesoras con experiencia docente entre dos y veinte años, en cuatro escuelas secundarias andaluzas. Se emplearon entrevistas semiestructuradas con el profesorado de cada escuela. Se obtuvo información complementaria en cada escuela entrevistando al director, a cuatro familias de alumnos inmigrantes y a través de un grupo de discusión con los cuatro orientadores de cada uno de los centros. Los resultados indican que el profesorado percibe la gestión de la diversidad cultural como un problema particular, marginal y excluido de las prácticas de enseñanza. Además, consideran que se trata de un asunto de adaptación, un problema que debe ser resuelto por el propio alumnado con el apoyo de los orientadores y otros especialistas educativos. El trabajo finaliza requiriendo la articulación, en primer lugar, de un trabajo en coordinación con los especialistas educativos y con la necesidad de incluir la competencia intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural; percepciones del profesorado; gestión de la clase, prácticas de enseñanza; alumnado inmigrante.

ABSTRACT

In this study we explore teacher perceptions of cultural diversity management. Participants included sixteen teachers with experience ranging from 2 to 20 years of teaching from four secondary schools in the region of Andalusia. Semistructured interviews with the teachers from each school were used. Additional information was obtained through interviews with the principal, four families of immigrant students and a focus-group interview with the four school counselors. The results indicate that teachers perceive the management of cultural diversity as a particular problem, marginal and excluded from teaching practices. Moreover, teachers agree that the issue is one of adaptation, a problem to be solved by the students themselves with the support of school counselors and other educational specialists. The study ends by calling for further work in coordination with educational specialists and highlighting the need to include intercultural competence in initial and continuing teacher education.

KEYWORDS

Cultural pluralism; classroom techniques; teaching practices; migrant education.

INTRODUCCIÓN

El incremento considerable en el flujo de personas inmigrantes (Bauman, 2005; Castles, y Miller, 2003) ha sido —y lo sigue siendo— un asunto que afecta a numerosos ámbitos de la vida social y que ha llevado al desarrollo de numerosos debates en nuestra sociedad contemporánea. Particularmente en nuestro país, desde comienzo de la década de los noventa, ha tenido un evidente impacto en el sistema educativo con el progresivo y continuo incremento del alumnado inmigrante en las escuelas. Esta circunstancia ha favorecido la necesidad de investigación al respecto (García Castaño, Rubio, y Bouachra, 2008).

Especialmente en los últimos diez años su presencia se ha multiplicado llegando prácticamente al 10% de la población escolarizada mayoritariamente en centros públicos (Santos-Rego, *et al.*, 2012). Las principales zonas de origen son América del Sur (34,8%), Unión Europea (28,1%) y África (27,6%). Concretamente en la ESO el alumnado inmigrante representa el 9,1% de la

población escolarizada, siendo el porcentaje en Andalucía del 6,4% (MEC, 2013). Siguiendo con los datos aportados por el Ministerio, a pesar de que el último año —y como consecuencia de la crisis económica—, las cifras han descendido en nuestro país respecto al alumnado extranjero escolarizado (en el curso 2011-12 eran 781.288 y en el curso 2012-13 pasó a ser de 766.168), resulta indiscutible que los centros educativos en la actualidad son contextos caracterizados por la diversidad cultural y son fiel reflejo de nuestras sociedades globalizadas y multiculturales (Banks, 2007). De hecho, junto con las diferencias lingüísticas, de género o capacidad, con toda probabilidad el rasgo más singular de las escuelas de nuestro país en los últimos años sea su naturaleza multicultural. Si a esta circunstancia la añadimos el renovado interés en los estudios culturales en el campo educativo (Gaztambide, *et al.*, 2004), parece razonable prestar atención al modo en que las escuelas y, particularmente, profesores y profesoras perciben y gestionan la diversidad cultural.

Algunos investigadores han debatido y establecido conceptualmente las principales dimensiones de este tema (Banks, 1996; Banks, 2008; Banks, y Banks, 2010; Nieto, 2007; Sleeter, 1996; Sleeter, y Grant, 2003), poniendo especial énfasis en las diferentes formas de exclusión que operan en la gestión de la diferencia y la cultura a través de las políticas y prácticas escolares (McLaren, 1998; Sleeter, y McLaren, 1995). Como Richardson (2011) argumenta, la educación multicultural puede ser concebida como el lenguaje que a modo de ‘anfitrión’ da la bienvenida a las diferencias del alumnado cuando llegan a la clase. La clase debería reflejar y celebrar la diversidad de cualquier tipo. Pero no se trata de una cuestión accidental sino que afecta y compromete al propio pensamiento pedagógico y a la práctica educativa como práctica relacional responsable (Santos Rego, y Lorenzo, 2012).

La llegada de la población inmigrante está produciendo una mayor sensibilización tanto social como pedagógica hacia el tema de las diferencias (Aguado, 2003; Soriano, 2003) y las escuelas tienen ante sí el formidable reto de incorporar y atender educativamente al alumnado inmigrante. Organizar por y para la diversidad conlleva promover y cultivar una cultura de centro donde la diferencia de cada persona sea considerada riqueza y no pobreza, sea gestionada como una oportunidad y no un problema y contribuya al desarrollo personal y colectivo.

Junto con la diversidad cultural, su desarrollo y gestión en las escuelas, parece conveniente analizar, de modo particular, en qué medida el profesorado pone en práctica una enseñanza culturalmente sensible en sus clases. Gay (2002, p. 106) define este tipo de enseñanza como:

«los rasgos culturales, experiencias y perspectivas del alumnado étnicamente diverso que influyen en el modo en que el profesorado les en-

seña eficazmente. Cuando el conocimiento académico y las capacidades toman como base las experiencias y marcos de referencia del alumnado, resultan más valiosas y atractivas a nivel personal, tienen mayor interés y son aprendidas con más facilidad y utilidad. Como resultado, el éxito académico del alumnado inmigrante debería mejorar cuando se les enseña a través de sus filtros y experiencias culturales.»

Asimismo, esta autora subraya y examina cinco elementos esenciales constitutivos de una enseñanza culturalmente sensible: el desarrollo de un conocimiento base sobre la diversidad cultural incluyendo la diversidad cultural y étnica en el currículo; mostrar atención y cultivar las comunidades de aprendizaje en las clases; atender y comunicarse con el alumnado que es diferente en términos culturales y étnicos; y dar respuesta a la diversidad cultural y étnica en el desarrollo de la enseñanza. En este sentido, la pedagogía culturalmente relevante ha sido descrita como un medio adecuado para comprender las necesidades académicas y sociales del alumnado culturalmente diverso (Gay, 2000; Howard, 2003; McIntosh, Jackson, y Knight, 2012; Smeichel, 2012).

Relacionado con lo anterior, Weinstein, Tomlinson-Clarke y Curran (2004, p. 27), proponen una definición de la gestión de la clase culturalmente sensible (*Culturally Responsive Classroom Management, CRCM*) que incluye cinco componentes básicos a tener en cuenta por el profesorado: (a) reconocer mi propio etnocentrismo; (b) conocer los fundamentos culturales del alumnado; (c) comprender el contexto político, social y económico general; (d) capacidad y disponibilidad en el uso de estrategias de gestión culturalmente apropiadas; y (e) compromiso en la tarea de cultivar y mantener sensibilidad y cuidado en las clases. El profesorado debería facilitar en las clases la interacción de los diversos grupos y trabajar por la justicia social, la promoción de ideas para una sociedad mejor y la capacidad para ponerse en el punto de vista de los 'otros' (Sleeter, 1996). Estas consideraciones nos llevan a reconocer un cuerpo de conocimiento sólido y relevante al respecto. No obstante, aunque a nivel internacional existe una significativa cantidad de literatura e investigación al respecto, en el caso de España, son escasas y recientes las experiencias que tratan de reflejar de algún modo cómo el profesorado percibe y gestiona la diversidad cultural en las escuelas (Aguado, 2009; Jordán, 2007; Leiva, 2010; Moliner, *et al.*, 2011; Oller, Vilá, y Zufiarre, 2012).

De acuerdo con Leeman y Ledoux (2005, p. 576), nos parece que probablemente y en el caso de hacerlo, el profesorado desarrolla las prácticas interculturales en sus aulas sin un bagaje teórico que vaya más allá del discurso dominante sobre la diferencia cultural y con dificultades para implementar soluciones prácticas a los dilemas con los que se enfrentan. A

esto debemos añadir otro tipo de dificultades tales como: a) la falta de competencia multicultural y los problemas asociados a la hora de gestionarla; b) la literatura sobre la gestión de la clase ha prestado escasa atención a los asuntos sobre diversidad cultural, y c) la gestión de la clase suele presentarse como un asunto culturalmente neutral (Weinsten, Tomlinson-Clarke, y Curran, 2004).

Por todas estas razones, los temas relacionados con la diversidad cultural y la provisión de una enseñanza rica y valiosa a todo el alumnado constituyen un reto para nuestras escuelas en su conjunto (González, 2008). Sin embargo, el progreso hacia una educación para todo el alumnado está lejos de ser un camino exento de dificultades y, por otra parte, varía notablemente en cada país (Ainscow, 2012). En el caso de España, a pesar de los esfuerzos que se vienen realizando, las experiencias positivas difundidas en los ámbitos académicos (Congresos, Jornadas, revistas especializadas, etc.), y las iniciativas y prácticas valiosas e innovadoras llevadas a cabo en los propios centros pero desconocidas por la falta de difusión de las mismas, las escuelas encuentran numerosas dificultades para cumplir esa función social de asegurar la igualdad de oportunidades basada en el reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado (Aguado, 2010; García Castaño, y Carrasco, 2011). Esta situación proyecta un impacto evidente en el trabajo escolar, el currículo y las prácticas de enseñanza (Chan, 2006; Hue, y Kennedy, 2012; Miller, 2011; Petty, y Naravan, 2012) al cuestionar lo establecido e implicar la adopción de cambios respecto a la organización y dinámicas de trabajo de las escuelas (Ainscow, 2012).

En nuestro país la investigación ha subrayado algunas barreras encontradas a la hora de desarrollar una gestión apropiada de la diversidad cultural en las escuelas, especialmente de secundaria: a) un currículo uniforme y fragmentado (Gutiez, 2000; Soriano, 2012; Torres, 2008); b) ausencia de coordinación y estructuras de trabajo del profesorado que favorecen el individualismo (Bolívar, 2004; Pérez, 2004); c) agrupamiento del alumnado y estilos de enseñanza que tienden a incrementar la exclusión (Moliner, *et al.*, 2011; Oller, Vilá, y Zufiarre, 2012); d) escasa conexión y trabajo con las familias (Garreta, 2008; Leiva, y Pedrero, 2011); e) escasa implicación de las direcciones escolares a la hora de proveer de las condiciones, distribuir responsabilidades e implicar al conjunto de la comunidad escolar en estos asuntos (Essomba, 2006, 2010; González, 2008; Navarro, 2008), y f) equipos directivos, profesorado y familias depositan la diversidad cultural del alumnado y su gestión en manos de los orientadores escolares y otros especialistas educativos entendiendo que se trata de un asunto de su exclusiva competencia (Coronel, y Losada, 2005; Domingo, 2006; Vargas, 2007).

Por todas estas razones y argumentos esgrimidos, parece conveniente explorar con más detalle las percepciones del profesorado acerca de la gestión de la diversidad cultural con el propósito de valorar esta situación e identificar las dificultades y retos pendientes que este colectivo debería considerar en el camino trazado e inexorable hacia una educación en la diversidad.

MÉTODO

Contexto

Los centros de educación secundaria participantes se encuentran en la Comunidad Autónoma Andaluza, concretamente en la provincia de Huelva. Según los datos aportados por la Consejería de Educación (2013), en el curso 2013-14, de un total de 1.879.170 de alumnado escolarizado, 370.546 lo hacen en la ESO. En relación a este contexto, hay que decir que más que la cantidad, sorprende la intensidad y velocidad del proceso inmigratorio habido no solo en la provincia sino en el conjunto de la Comunidad Autónoma (González, Jiménez, y Pérez, 2011). No obstante, y según los datos de la Consejería de Educación, desde el curso 2008-09 hasta el curso 2013-14 se viene observando una estabilización de la población extranjera escolarizada en esta Comunidad Autónoma, en torno a las 100.000 personas. La procedencia en este caso, sitúan a la Unión Europea, África y América del Sur, —por este orden—, como las zonas prioritarias de origen (MEC, 2013). En este sentido, en la provincia de Huelva destaca la presencia de alumnado procedente de Rumanía, Marruecos y Ecuador como principales países de origen. No obstante y siguiendo con estos autores, esta provincia tiene dentro de este marco general algunas peculiaridades interesantes. Así, en poco tiempo se ha pasado, de inmigraciones temporales vinculadas a actividades agrícolas específicas en áreas geográficas muy localizadas, a traslados más estables con reagrupamiento familiar en entornos urbanos y actividades laborales más diversificadas. El fenómeno migratorio está estrechamente ligado a la agricultura bajo plástico y, particularmente, al monocultivo de la fresa que se ha ido extendiendo velozmente por el sur de la provincia. En la actualidad, la población extranjera residente ronda las 40 mil personas (casi un 10% de la población de la provincia), el doble que hace tan solo unos cuatro o cinco años y son más de 5 mil el alumnado extranjero escolarizado en sus escuelas e institutos.

Otro dato relevante —clásico en el patrón migratorio vinculado a sectores económicos con fuerte temporalidad—, es una cierta variabilidad del alumnado a lo largo del año fruto de la vida itinerante a la que a veces se ven obligadas las familias. Las zonas de la provincia donde se concentran son: la

costa occidental, la capital y la llanura suroriental del Condado. A tenor de estas consideraciones, se han seleccionado cuatro centros públicos (dos urbanos y dos rurales) correspondientes a dos de las tres áreas mencionadas: la costa occidental y la capital. Dejando a un lado las peculiaridades de cada centro, en cierta medida todos comparten los siguientes rasgos:

1. Se localizan en zonas desfavorecidas social, económica y culturalmente.
2. En general, el nivel de logro o éxito académico es bajo.
3. Desarrollan proyectos, programas y planes específicos para atender a la diversidad.
4. Se cuenta con la presencia de especialistas educativos para trabajar con la población inmigrante y sus familias: educadores sociales, mediadores interculturales, expertos en educación especial, enseñanza del español y asociaciones que colaboran en la atención al alumnado inmigrante.
5. En general, la integración de las familias en la zona es positiva. No obstante, el grado de implicación con la escuela suele ser bajo.

Participantes y procedimiento

Se trata de un estudio de caso múltiple (Stake, 1995) en el que tomaron parte un total de dieciséis profesores —11 profesoras y 5 profesores— (4 por cada escuela). Se consultó con la dirección del centro y con el Servicio de Orientación para la selección del profesorado considerando su posible interés en esta temática y se utilizaron otros indicadores como situación administrativa, experiencia docente y años trabajando con alumnado inmigrante. Las entrevistas al profesorado se utilizaron como principal herramienta para la recogida de la información. Comenzaron con una introducción general al tema de la diversidad cultural y cómo este asunto está teniendo consideración en la escuela. Posteriormente, se concretaron cuestiones relativas al impacto de la población inmigrante en sus clases y la implicación en su trabajo y gestión del aula.

Además de entrevistar al profesorado (16 entrevistas en total), se entrevistó al director/a de cada escuela (4) y a cuatro familias de alumnos inmigrantes en cada centro (16), seleccionadas por los orientadores. En total, se llevaron a cabo un total de 36 entrevistas.

Del mismo modo, las entrevistas comenzaron con la citada introducción general. Particularmente con los directores se analizó: a) el impacto de la población inmigrante en la organización del centro; b) las relaciones entre alumnado autóctono e inmigrante; c) el papel de la escuela, y d) la implicación de la dirección del centro en estos procesos. En el caso de las familias,

las entrevistas abordaron temas como: a) grado de satisfacción en el país y entorno en el que viven; b) valoración de la escuela en cuanto a la gestión de la diversidad cultural y especialmente el proceso de aculturación; c) grado de satisfacción con la formación académica y desarrollo social de sus hijos en la escuela y el entorno, y d) valoración de la colaboración de las familias con la escuela, otras instituciones de la comunidad, profesorado y otros profesionales educativos en la atención educativa a sus hijos. Finalmente, y con idea de complementar la información obtenida del profesorado, se llevó a cabo un grupo de discusión en el que participaron los orientadores de cada centro. Se utilizó un formato de entrevista semi-estructurada abordando por parte del moderador temas como los principales retos y problemas de la llegada de alumnado inmigrante y su impacto en los centros y asuntos vinculados al trabajo desarrollado por los propios orientadores en este sentido.

A lo largo de los seis meses de trabajo de campo, en cada escuela todas las entrevistas y el trabajo complementario de recogida de la información fueron llevados a cabo por un investigador en cada centro. Las entrevistas se grabaron asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de las personas participantes. Los cuatro investigadores contrastaron y discutieron sus informes de investigación. La información obtenida se complementó con el análisis de la documentación oficial del centro. Con el registro de observaciones y notas de campo se describieron las visitas realizadas, las relaciones entre el profesorado y el alumnado y entre estos y la implicación del investigador en varias actividades, eventos y rutinas para capturar el ritmo y vida del centro.

De común acuerdo, se procedió por parte de los investigadores a planificar el proceso de análisis e interpretación de la información recogida. Por motivos de no disponibilidad se prescindió del uso de software específico para el análisis de los datos y se procedió a la transcripción de las entrevistas. Partiendo de un sistema provisional de categorías previamente identificadas junto con procedimientos inductivos complementarios, el equipo procedió al establecimiento de patrones y temáticas a través de la identificación, codificación y categorización, precisando las relaciones entre ellos con la intención de reducir el volumen de datos recogidos (Strauss, y Corbin, 1990). A lo largo del proceso se utilizó el análisis narrativo del discurso. Con todo, los investigadores pudieron avanzar a un nivel de descripción temática que reflejaba las percepciones del profesorado. Una vez obtenidos y analizados los datos en los cuatro centros, se identificaron los temas emergentes que sintetizan el conjunto de la información obtenida mediante un análisis cualitativo temático cruzado de los casos (Yin, 1993). De este modo, y mediante la triangulación (combinación de la pluralidad en los métodos utilizados, en las fuentes de información e investigadores participantes), se trataba de reforzar la validez del trabajo y ofrecer, en cierto modo, respuesta al

problema de la interpretación en este tipo de investigación (Moral, 2006; Onwuegbuzie, y Leach, 2007).

Dejando a un lado las particularidades de cada escuela y al hecho de contar con una muestra de dieciséis opiniones sobre el tema, en el informe final se refleja la visión de conjunto acerca de las percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural. Un resumen del mencionado informe se presenta en la siguiente sección.

RESULTADOS

En relación al posible perfil del profesorado participante hay que señalar que es cierto que algunos profesores perciben la diversidad cultural como un elemento constitutivo de la realidad de la escuela en términos positivos. En este sentido, ponen ejemplos tanto de aspectos académicos como sociales, así como de implicación de las familias. A nivel general, tomando el centro en su conjunto y su dimensión organizativa, consideran que *«se están tomando las medidas necesarias para atender el problema»* y en este sentido, valoran positivamente el trabajo realizado desde la dirección y particularmente desde el Servicio de Orientación. No obstante, estas opiniones no pueden generalizarse. Algunos incluso desconocen la existencia de planes y programas específicos a nivel de Centro para atender al alumnado inmigrante. Tras una mínima profundización en la temática se aprecia, sin apenas dificultad, cómo este discurso general queda rápidamente disuelto en concreciones, casos particulares y grupos de alumnado inmigrante específicos como ilustrativos de una visión de la diversidad cultural conflictiva e incómoda desde el punto de vista de su trabajo profesional y del funcionamiento del centro.

En general, el profesorado participante en este estudio dispone de un conocimiento limitado en relación a la diversidad cultural y adolece de lo que podríamos denominar competencia multicultural. Siguiendo a Perry y Southwell (2011, p. 455), la competencia intercultural es uno de los términos más comunes en la literatura especializada sobre educación intercultural durante los últimos treinta años. Todas las definiciones y conceptos incorporan la capacidad para interactuar de manera eficaz y adecuadamente con las personas de otras culturas. Esta interacción es entendida tanto a nivel comunicativo como de comportamiento y se asocia a cuatro dimensiones básicas (conocimiento, aptitudes, habilidades y conductas). A pesar de que gran parte de la investigación se ha centrado en el análisis de la competencia intercultural tomando como referente los propios grupos culturales o individuos, en nuestro caso tomamos como referencia al profesorado, y por

extensión a su formación, por su papel imprescindible en el desarrollo y gestión de la diversidad cultural en las organizaciones educativas.

En este sentido, en cuanto a competencia intercultural hay que señalar que se trata de un profesorado que no ha recibido formación específica en asuntos sobre diversidad cultural. Solo tres de los dieciséis profesores han decidido voluntariamente participar en cursos generales acerca de diversidad y educación. Sin embargo, se trata de una formación que incorpora este principio: el alumnado diferente en términos culturales es alumnado con necesidades educativas especiales, entendidas en el sentido clásico del término 'Educación Especial'. Coincidiendo con el trabajo de Leeman y Ledoux (2005) donde el profesorado tiene dificultades para distinguir entre pluralismo étnico y pluralismo en general, los resultados de este estudio reconocen la dificultad por parte del profesorado participante de diferenciar diversidad cultural de diversidad en general. Por otra parte, el conocimiento de otras culturas es muy escaso y limitado; solo algunos se han interesado personalmente y de manera puntual en informarse al respecto y muy pocos han utilizado la presencia de alumnado inmigrante en sus clases como una oportunidad para acceder a dicho conocimiento.

A estas consideraciones debemos añadir otra idea claramente percibida por el profesorado respecto a su papel en relación al proceso de aculturación: la gestión de la diversidad es responsabilidad de los estudiantes. Es decir, son los propios estudiantes los principales interesados y responsables a la hora de «integrarse» en la sociedad de acogida: *«los estudiantes deben hacer un esfuerzo por adaptarse a nuestra cultura»*. El profesorado, aun reconociendo que pueden hacer algo desde su posición, considera que: *«lo más importante es la capacidad de adaptación del chico que viene aquí»*. La gestión de la diversidad no es, por tanto, un asunto de su competencia. Las palabras de una profesora son muy claras al respecto: *«A mí no me afecta para nada, absolutamente: yo soy la misma y ellos desde el primer momento se han integrado y adaptado estupendamente. (...) yo no trabajo la diversidad con ellos, no lo necesito; tampoco he tenido que recurrir a materiales o recursos para tratar la diversidad en ningún momento»*. No obstante, valoran positivamente el papel del grupo de iguales en la tarea de socializar, adaptar e integrar: *«Al menos yo así lo veo..., ni yo ni mis compañeros hemos tenido que hacer nada por ellos..., son los autóctonos, como digo yo, los propios adolescentes, los alumnos..., ellos hacen la labor..., ruedan solos, ruedan solos...»*, comentaba una profesora. Así, el profesorado generalmente considera que las relaciones entre el alumnado inmigrante y autóctono se desarrollan en términos positivos. El tiempo de estancia en el centro juega a favor del proceso de integración no solo académica sino, y sobre todo, social. Este proceso se desarrolla con relativa rapidez dejando para la esfera privada (la casa y la familia) la preservación de la cultura de origen.

Prácticas de enseñanza, gestión del aula y diversidad cultural

El profesorado percibe la gestión de la diversidad cultural desde un punto de vista intervencionista asociado a la aparición de situaciones problemáticas e ignorando la posibilidad de anticipación o acciones de naturaleza preventiva. Así, disponen de protocolos de acción a los que suelen recurrir cuando suelen aparecer los problemas y que ‘alejan’ a la clase y al alumnado del ‘problema’. El profesorado ‘envía’ al alumno ‘diferente’ al especialista (orientadores, mediadores culturales...) que asumen el ‘caso’ para resolverlo. Estos profesionales realizan el diagnóstico y prescriben un ‘tratamiento’ que el alumno recibe de manera individual y fuera de la clase. Paralelamente, en algunos casos, suelen requerir la visita de la familia para informarle de los conflictos o problemas existentes o reciben dicha información a través de los especialistas. El profesorado espera y confía que algún día el alumnado llegue a clase ‘reparado’, ‘adaptado’ e ‘integrado’. De este modo, su trabajo no sufre alteraciones permitiéndoles enseñar a toda la clase —sin interrupciones y con normalidad—, por ejemplo, un tema como puede ser: ‘La Rotación de la Tierra’. Una profesora comentaba su situación: *«Yo lo que hago es hablar con la mediadora Intercultural y le digo “mira, que pasa esto, con un niño...”. Casi todos los profesores cuando tenemos un alumno que es... se va con ella, hay un contacto, ella lleva un seguimiento. Ella, a su vez contacta con la familia. Tiene que haber algún tipo de ayuda de la familia, para un tema como el idioma. Dado que no hay mucho tiempo, ella hace el trabajo»*.

En consecuencia, la diversidad no la contemplan dentro de sus competencias; no es asumida como una tarea de gestión ni se encuentra incorporada como un asunto colectivo, como parte de la cultura escolar, sino más bien como un problema particular que debe ser depositado en manos del especialista. Un profesor manifiesta su visión positiva del modo en que la diversidad cultural se gestiona en su centro cuando manifiesta: *«Pienso que en este Centro se atiende bien a la diversidad. Hay mucho personal especializado en estos asuntos (de apoyo, de idioma...) yo lo veo bien»*.

A tenor de lo expresado más arriba no es de extrañar que las prácticas de enseñanza y la gestión de la clase se desenvuelvan en un entorno ‘culturalmente neutral’ (Weinsten, Tomlinson-Clarke, y Curran, 2004). Esta idea de la clase como entorno culturalmente neutro, asociada a la falta de competencia intercultural estaría vinculada a diferentes modos de percepción e interpretación, en este caso —por parte del profesorado—, de la diversidad cultural y en general del proceso de aculturación. En este sentido, puede resultar de interés acercarse a los trabajos de M.J. Bennett que tratan de conceptualizar una serie de dimensiones de la competencia intercultural y su desarrollo en un modelo de sensibilidad intercultural (Hammer, Bennett,

y Wiseman, 2003). En estos trabajos, se muestra cómo las personas pueden adoptar diferentes posicionamientos que pueden ir desde los más etnocéntricos a aquellos que relativizan y se muestran más tolerantes con la diversidad cultural. Concretamente, la idea de clase como entorno culturalmente neutral se asociaría a un tipo de orientación etnocéntrica que no niega ni se defiende de la presencia de la diversidad, pero que pretende minimizarla enfatizando la similaridad entre las personas («aquí todo el mundo es igual»).

La ausencia de competencia intercultural por parte del profesorado viene a reforzar esta idea por cuanto que como responsables de la enseñanza y aprendizaje del alumnado deberían, al menos, reducir el impacto proyectado por esta situación. Crear entornos de aprendizaje más favorables a la interacción, intercambio y respeto entre el alumnado o actuar con mayor sensibilidad pedagógica a la hora del desarrollo de los contenidos escolares reflejados en los libros de texto podrían ser dos ejemplos de resistencia frente a la ‘neutralidad cultural’ de la clase. Pero la situación no deja lugar a dudas: ‘la clase es la clase’. Esto quiere decir que en ella no hay espacio ni oportunidad ni tiempo para gestionar estos asuntos. Sin embargo, un profesorado competente en términos interculturales debería trabajar por eliminar la «neutralidad cultural» en su clase.

No obstante, los resultados de este trabajo reflejan que ni siquiera existe unanimidad en las opiniones del profesorado a la hora de considerar la clase como un espacio privilegiado para la interacción y la convivencia en la diversidad. Además, prácticamente la totalidad del profesorado asocia claramente la diversidad cultural con determinados problemas que dificultan una adecuada gestión de este asunto en sus clases. Aun reconociendo que algunos de estos problemas asociados a los estudiantes inmigrantes son compartidos con la población autóctona, destacan como más relevantes los siguientes: a) el dominio del idioma español para el desarrollo de las clases y el éxito académico; b) problemas de disciplina y conductas disruptivas en clase; c) bajo nivel académico (de conocimientos) con el que llega el alumnado inmigrante; d) escaso interés por la formación y la escolarización.

El profesorado trata de justificar la imposibilidad de gestionar la diversidad cultural en sus clases debido a factores como la falta de tiempo disponible para cumplir el programa, el elevado número de estudiantes (30-35) y la propia diversidad existente, no solo la cultural. Dos profesoras lo expresan de este modo: *«El número de alumnos y la diversidad que existe, esta es la cuestión. Yo tengo treinta, de los cuales, cinco presentan serios problemas con el idioma, siete u ocho han suspendido la asignatura el pasado curso, tengo otro alumno hiperactivo, dos o tres con permanentes conductas de indisciplina... (...) Uff!! La diversidad... Tanta diversidad... Y ¿cómo atiendes a todos esos alumnos digamos de una manera innovadora sin que se te vaya ninguno?»*

No puedes..., por lo menos yo todavía no he encontrado el secreto, si me lo cuentan... Algo se te escapa, hay veces que el chico sabe mucho y se te aburre; otras en las que si estás enseñando algo más complejo pues sí, el que sabe de lo que estás hablando muy bien pero el que está tres pasos por detrás, está perdido. Entonces, tienes que llevar cinco o seis niveles a la vez o es imposible».

Aunque no sea una situación generalizable, algunos profesores emplean las agrupaciones flexibles permitiendo la rotación, es decir, los cambios de posición entre el alumnado en clase para favorecer la interacción y el contacto en el grupo, socializar al alumnado que lo necesite y mejorar la adquisición de contenidos en aquellos estudiantes con más dificultades de aprendizaje. Las respuestas a esta pregunta: ¿Te ha llevado a organizar el aula de otra manera para atender a este alumnado?, es recogida en la siguiente conversación con dos profesoras de centros diferentes:

Profesora 1: «Sí, en concreto con el alumnado de procedencia china. Intenté rodearlo de alumnos que conocieran el idioma inglés porque era el idioma que hablaba. Ahora mismo habla el castellano de una manera más que óptima. También me he llevado una sorpresa porque extrañamente se ha producido un encuentro entre el alumno chino y las alumnas rumanas y yo no he dispuesto absolutamente nada; ha sido una decisión de ellos y resulta que se han ayudado en su trabajo diario».

Profesora 2: «Para las actividades que he hecho en grupo este año he procurado que estuvieran mezclados y que hubiera de todos los niveles. Te estoy hablando de ponerlos con alumnos de un buen nivel, con nivel medio, y por debajo del nivel requerido, mezclados. Luego cada día, la organización de la clase la he dispuesto de modo que al que le cuesta más pues ponerlo delante, al lado de otro alumno que digamos sea bueno en la materia o que le pueda ayudar, echarle un cable. Se intenta; luego a lo mejor sale o no sale o resulta que no se lleva bien con el compañero que debe ayudarlo o al revés».

En relación al trabajo curricular y a la adaptación de los contenidos de las asignaturas hay que señalar que no está considerado en su mayoría por el profesorado; tan solo se realiza en escasas ocasiones y momentos puntuales. Algunos tratan en determinadas circunstancias de adaptar el vocabulario: «les ponemos unas palabras más sencillitas», comenta un profesor. En el caso de la profesora de Geografía e Historia, esta aprovecha las posibilidades de su asignatura y trata de poner en ocasiones ejemplos positivos para una mejor comprensión de la cultura magrebí dada la existencia de tópicos negativos que permanecen en la escuela y el pueblo sobre esta cultura.

A pesar de no ser precisamente un ejemplo positivo de integración, el caso de este profesor que ‘adapta’ los contenidos utilizando cuadernillos

diferentes de trabajo en función del alumnado, dividiendo la pizarra en dos zonas de trabajo igualmente separadas, es ilustrativo: *«Para atender a la diversidad y adaptar los contenidos he utilizado dos cuadernillos distintos y a la hora de corregirlos tienes que dividir la pizarra en dos. Al principio te sientes un poco mal pero después cuando los alumnos ya han aprendido, cuando vamos a corregir yo digo: “¿quién sale a la pizarra para corregir el cuadernillo normal?”, “¿quién sale para el cuadernillo adaptado?”, y ya todo el mundo sabe a qué lado de la pizarra tiene que mirar, qué tiene corregido, en fin que más o menos... (...) Si el grupo no está en silencio o si hay problemas de disciplina o algo de esto, el trabajo es muy complejo, porque mientras que estás corrigiendo un lado de la pizarra, los otros deben permanecer en silencio».*

Igualmente, los resultados del estudio reconocen que la clase no se usa como espacio para el conocimiento de otras culturas. El tiempo de recreo o las actividades extraescolares o complementarias parecen ser momentos más propicios para tal fin. En la clase al menos, no se gestiona la diversidad cultural. Este tema queda separado de la enseñanza, del trabajo del profesor con el grupo de alumnos, de los contenidos de las distintas asignaturas y tan solo ocasionalmente es tratado por el profesor/a tutor/a. Esta persona en coordinación con el orientador dispone a la semana de una hora de tutoría para —si así lo considera—, trabajar con el grupo de alumnos temas relacionados con la sexualidad, las drogas, la actualidad, las relaciones de amistad o la propia diversidad cultural. A tal fin se organizan talleres de sensibilización, charlas de carácter informativo, se proyecta un video y se debate posteriormente, etc.

La diversidad cultural no queda incorporada en los contenidos, no aparece integrada en las asignaturas y es tratada como un asunto aislado y separado de las actividades de clase, como un problema individual y no colectivo. Esto tiene sus consecuencias para el alumnado que un profesor no deja de reconocer: *«Por ejemplo, hay un alumno de Marruecos de 1.º curso que podemos decir que ha estado bastante aislado. ¿Por qué ha estado tan aislado? Bueno pues yo creo que por muchos factores. Porque aunque sea muy buena y funcione muy bien lo de la interculturalidad, pero claro, este alumno salía, no sé si las dos primeras o las tres primeras horas de la clase para trabajar con la Mediadora Intercultural. Además, presenta un nivel de conocimientos bajísimo con lo cual, de nuevo, debe salir de la clase para trabajar el refuerzo educativo en el Aula de Apoyo. Allí estaba aprendiendo a sumar y a restar mientras sus compañeros de clase estaban haciendo otras cosas. Cuando venía a clase venía con su cuadernillo de suma y resta, con lo cual, se encontraba desubicado, “out” del resto de la clase. No estaba en clase de manera normal y cotidiana».*

Este modo de proceder lleva a distanciar la diversidad cultural de las clases y del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la actividad cotidiana llevada a cabo en el aula. Para el profesorado que tiene en sus clases alumnado inmigrante no hay motivo para un cambio en las estrategias de gestión de la clase, ni afecta al desarrollo de las dinámicas que tengan lugar en este espacio y tiempo. Su preocupación por llevar adelante el programa de la asignatura y el desarrollo de los contenidos, les hace dejar a un lado este asunto al considerar que su clase funciona o debe funcionar como un grupo homogéneo, no diverso. Por ello y a pesar de la diversidad, la planificación didáctica, los contenidos curriculares, las acciones y actividades de enseñanza discurren considerando la ‘uniformidad’ del grupo-clase y la uniformidad del alumnado.

Los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenece el alumnado no están visibles en los contenidos desarrollados en clase ni en los recursos utilizados para llevar adelante el trabajo escolar. Esta circunstancia se ve reforzada por el uso del libro de texto como principal recurso para el desarrollo de las clases. La clase no es utilizada intencionalmente como un espacio para la integración académica y social. Por todo ello, la diversidad cultural es gestionada y desarrollada fuera de este espacio mediante el trabajo desarrollado y coordinado desde el Servicio de Orientación.

Excepcionalmente en algunos casos, determinados profesores participantes incluyen contenidos culturales en sus clases y desarrollan actividades cooperativas en base al intercambio cultural. A partir de las experiencias culturales tratan de enriquecer las propias experiencias de aprendizaje. Intentan, de este modo, otorgar un papel más protagonista a este alumnado y les suelen preguntar sobre sus tradiciones y costumbres. En cualquier caso, estas actividades no están sistematizadas y son muy aisladas. Se reconoce la cultura utilizando tópicos como la comida, la ropa... En este ‘*currículum turístico*’ (Torres, 2008), la información aparece trivializada, superficial y estereotipada, la orientación es claramente paternalista y psicologizada, primando los aspectos individuales frente a los aspectos sociales.

La mayoría del profesorado considera que, al menos por ahora, no es necesario poner en práctica acciones específicas para la gestión de la diversidad cultural en clase. Por un lado, los estudiantes se encuentran integrados, por otro, sus necesidades son las mismas que las del resto del alumnado y por tanto, atendidas. De este modo, la diversidad cultural se ‘invisibiliza’ en las clases. En caso de considerarla, la gestión se aborda desde un punto de vista intervencionista, no preventivo y estrechamente asociada a problemas y/o deficiencias.

Acudiendo a esta metáfora, podríamos decir que ni ácido, ni alcalino, el aula posee un Ph neutro en términos de diversidad cultural. Esta neutralidad —en principio, presentada y defendida como tolerante e igualitaria porque iguala y pone a todo el alumnado por igual—, lleva a la invisibilización y por tanto a su no reconocimiento por parte del profesorado a la hora de desarrollar las prácticas de enseñanza y gestionar las dinámicas de aula. Si el alumnado tiene problemas con el idioma, acude al aula de apoyo; si tiene problemas de integración social y educativa en su entorno, los trabajadores o educadores sociales gestionan el asunto; si tiene problemas de aprendizaje, acude al orientador para su diagnóstico; si tiene problemas de integración con el grupo de iguales, ellos solos los resuelven, si no tienen ningún problema de los mencionados pues no hay que hacer nada. El profesorado imparte sus clases y trata de desarrollar los contenidos del programa —que ya es suficiente—, lo mejor que puede y con las menores interrupciones posibles. Al minimizar este asunto, podría dar la sensación de estar aceptando el relativismo cultural. Nada más lejos de la realidad. Sencillamente, la diversidad cultural no parece formar parte de sus agendas de trabajo profesional.

Por todo ello, estos resultados son consistentes respecto a las investigaciones revisadas con anterioridad y confirman los datos que reflejan las percepciones del profesorado acerca de la diversidad cultural, el modo en que la gestionan y las dificultades con las que se enfrentan. Los resultados reconocen, no solo de la falta de competencia intercultural en el profesorado participante, sino también la prevalencia de una cultura docente en esta etapa educativa centrada y preocupada el desarrollo de los contenidos académicos que deja en un segundo plano otros aspectos igualmente importantes en la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Quizás, un elemento diferenciador de este estudio sería la naturalidad y convicción de las afirmaciones con las que el profesorado tratar de argumentar la separación entre la diversidad cultural y la actividad de enseñanza y, consecuentemente, su desvinculación de cualquier tarea asociada a su gestión. La diversidad cultural no es un asunto de su competencia quedando delegada su gestión bien en el propio alumnado o en los especialistas disponibles en el centro. Así de sencillo.

CONCLUSIONES

A pesar de ser el rasgo más característico de los centros en la actualidad, la diversidad cultural no es un asunto considerado por el profesorado participante en este trabajo y por tanto, no es gestionada en la clase. El profesorado no se encuentra «afectado» por este asunto. La llegada del alumnado inmigrante está siendo gestionada por este colectivo asumiendo, en todo caso, un papel secundario e indirecto. El profesorado entiende que

se trata de un tema particular y específico que depende en gran medida del propio alumnado y en cualquier caso, del trabajo de los especialistas educativos disponibles. La diversidad cultural se atiende y gestiona desde otras instancias.

Es cierto que las intenciones y provisión de recursos encaminados a la atención del alumnado inmigrante en las escuelas de secundaria quedan reflejadas en los programas y planes específicos, en el trabajo de los y las especialistas educativos. Sin duda se trata de un esfuerzo de gran valor y constituye un paso importante en la integración del alumnado inmigrante en la escuela y la sociedad. Pero el desarrollo de estas políticas ha tenido un efecto no deseable en la actividad de la escuela: los grupos minoritarios y culturalmente diversos quedan engullidos por la cultura mayoritaria, acentuando las desigualdades académicas y sociales. La diversidad cultural se torna invisible y desaparece perdiendo, por tanto, la oportunidad de gestionarla tanto a nivel de centro como de aula de un modo global e integrado a través de la educación intercultural.

Sin embargo, el contexto académico, los contenidos curriculares, los recursos didácticos, las dinámicas y actividades de clase, los espacios y tiempos escolares, las actividades extraescolares y la práctica pedagógica del profesorado constituyen elementos decisivos y sustantivos de la gestión de la diversidad cultural. Por esta razón, es crítico que el profesorado trabaje en una seria reflexión y diálogo sobre su papel en la gestión de la diversidad cultural valorando las posibilidades para el desarrollo de una enseñanza culturalmente sensible. En este momento, y teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto, parece conveniente articular mejor y dar sentido a los mecanismos de coordinación y colaboración entre el profesorado, el resto de especialistas educativos (orientadores, mediadores interculturales, educadores sociales...) y otras organizaciones externas a los centros en el proceso de gestión. De esta manera podrían mejorar las relaciones entre los diferentes colectivos implicados (escuela, familia y contextos sociales). Los equipos directivos pueden y deben contribuir a la creación y mantenimiento de las disposiciones organizativas para tal fin. La presencia de programas y planes específicos debe ser aprovechada para integrarlos en las dinámicas organizativas, actividades escolares y prácticas de enseñanza, es decir, en la cultura escolar y el profesorado debería trabajar en esta dirección. Además, considerando las circunstancias del nuestro contexto, resulta indiscutible la implicación del profesorado y colaboración en esta tarea junto al resto de profesionales educativos trabajando en las escuelas de secundaria. El profesorado debería ser consciente y asumir que la clase es un espacio vital y decisivo para construir y cultivar la coexistencia, para aprender y enriquecerse de la diversidad cultural que presenta y, por lo tanto, para el aprendizaje del alumnado y su formación como ciudadano.

Queda pendiente cómo se puede formar al profesorado para organizar y gestionar sus clases culturalmente diversas. Es probable que a lo largo del trabajo se haya insistido en la vertiente negativa de los resultados y no se haya prestado más atención al papel de la formación como un elemento sustantivo si pretendemos dar la vuelta a esta situación.

La realidad es que buena parte del profesorado en estos momentos se encuentra llevando a cabo su trabajo sin disponer de un conocimiento base relacionado con la educación intercultural. Esta situación no puede olvidarse a la hora de interpretar los resultados del estudio y considerar que sus necesidades formativas en materia de educación intercultural lleguen a ser reconocidas (Cernadas, Santos Rego, y Lorenzo, 2013).

Los resultados de este trabajo, sí que reconocen que la falta de competencia intercultural es muy probable que aparezca como un indicador clave a la hora de explicar las percepciones del profesorado ante la diversidad cultural y su impacto en la actividad de clase. Por ello, tanto la formación inicial como permanente deberían contemplar cuestiones relacionadas con la educación intercultural y la gestión de la diversidad cultural en clase. Este conocimiento, esta formación, al menos, debería posibilitar el desarrollo de una conciencia, de una actitud frente a la diversidad cultural como elemento indispensable a la hora de enseñar y trabajar con estudiantes diversos y diferentes (He, y Cooper, 2009). Con todo, no hay que olvidar que en el caso de los Centros de Educación Secundaria, se trata de un profesorado cuya formación inicial ha estado exclusivamente centrada exclusivamente en los asuntos disciplinares y no pedagógicos. En cuanto a la formación inicial, es preciso constatar algún avance en el sentido de la incorporación en buena parte de las Facultades de Educación de las universidades españolas de contenidos relacionados con la educación intercultural en la formación de profesionales educativos, si bien estos quedan circunscritos mayoritariamente a la oferta de optatividad (Peñalva, y Soriano, 2010; Soriano, y Peñalva, 2011). En todo caso, parece necesario llevar a cabo estudios con profesorado culturalmente competente sobre prácticas de clase y gestión del aula con idea de comprobar los efectos de la propia formación sobre la actividad profesional.

Es cierto que la investigación aquí presentada no es precisamente un ejemplo positivo pero tampoco generalizable. Afortunadamente, disponemos en nuestro país de iniciativas promovidas por las administraciones como el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación, así como de experiencias, programas y buenas prácticas (p. ej. Ballesteros, y Gil, 2011; García-Corona, *et al.*, 2010; López, y Tuts, 2012; Macías, Sánchez, y Cabillas, 2011; Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2013, entre otros muchos), que reconociendo el trabajo del profesorado y su papel decisivo en este proceso, están sentando las bases y señalando

rutas para el desarrollo de una educación intercultural en nuestras escuelas, en nuestras aulas.

NOTA

Esta investigación forma parte de un Proyecto de Investigación I+D+I, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2008 05539), titulado: *Los estudiantes de Educación Secundaria ante la diversidad cultural: Aprendizaje, Construcción y Representación del Discurso Intercultural*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (Coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC/UNED.
- Aguado, T. (2009). Cultural diversity and education for ethnic groups in Spain. In J. Banks, (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Washington: Routledge Ed. Part Nine.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ballesteros, B., y Gil, I. (coords.). (2011). *Diversidad cultural y eficacia en la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Banks, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. (Ed). (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J., & Banks, C. (Eds.) (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 12(1). Recuperado de <http://goo.gl/HxXQJO>
- Castles, S., & Miller, M. (2003). *The Age of Migration*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cernadas, F.X., Santos Rego, M.A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Coronel, J.M., y González, S. (Eds). (2005). *El trabajo psicopedagógico en los centros de enseñanza secundaria. Enfoque organizativo y casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Chan, E. (2006). Teacher Experiences of Culture in the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 161-176.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 99-118.
- Essomba, M.A. (2010). *10 Ideas Clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- García Castaño, F.J., y Carrasco, S. (eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Castaño, F.J., Rubio, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de in-

- vestigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García Corona, D., et al. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22(3), 297-312.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gaztambide, R., Harding, H., & Sordé, T. (Eds.). (2004). *Cultural Studies and Education: Perspective on Theory, Methodology, and Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- et al. (Eds.). (2004). *Cultural Studies and Education*. Harvard Educational Review, 38.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González, J.C., Jiménez, J.R., y Pérez, H. (2011). Representaciones e imágenes de la diversidad Cultural: Reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 181-194.
- Gutiez, P. (2000). La diversidad-socio-cultural en el currículum de los centros educativos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-13.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- He, Y., & Cooper, J. E. (2009). The ABCs of preservice teacher cultural competency development. *Teaching Education*, 20(3), 305-322.
- Howard, T. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- Hue, M.T., & Kennedy, K. (2012). Creation of Culturally Responsive Classrooms: Teachers' Conceptualization of a New Rationale for Cultural Responsiveness and Management of Diversity in Hong Kong Secondary Schools. *Intercultural Education*, 23(2), 119-132.
- Jordán, J.A. (2007). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba, (coord.). *Construir la escuela multicultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Junta de Andalucía (2013). *Datos sobre alumnado escolarizado*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://goo.gl/Slm1oi>
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on Intercultural Education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 575-589.
- Leiva, J., y Pedrero, E. (2011). El papel de las familias en la generación de una educación intercultural: de la participación a la innovación educativa. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, 20-22 Octubre.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente:

- análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- López, B., y Tuts, M. (coords.) (2012). *Orientaciones para la Práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Macías, B., Sánchez, J.A., y Cabillas, M. (2011). Etnografía de la interculturalidad: Analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. En F.J García Castaño y N. Kressova (coords.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 639-645). Granada: Instituto de Migraciones.
- McIntosh, K., Jackson, I. & Knight, M. (2012). Culturally Relevant Pedagogy: Unpacking West African Immigrants' Cultural Identities. *International Journal of Multicultural Education*, 14(2), 1-28.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- MEC (2013). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Miller, J. (2011). Teachers' work in Culturally and Linguistically Diverse Schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(4), 451-466.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. & Traver, J. (2011). Inclusive Cultures, Policies and Practices in Spanish Compulsory Secondary Education Schools: Teachers' Perceptions in Ordinary and Specific Teaching Contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Cualitativa*, 24(1), 147-164.
- Navarro, M.^a J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- Nieto, S. (2007). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Education*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Oller, J., Vilá, I., & Zufiaurre, B. (2012). Student and Teacher Perceptions of School Involvement and their Effect on Multicultural Education: A Catalan Survey. *Race, Ethnicity & Education*, 15(3), 353-378.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Peñalva, A., y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perry, L.B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Petty, L., & Naravan, R. (2012). Investigating Secondary Science Teachers' Beliefs about Multiculturalism and its Implementation in the Classroom. *Multicultural Perspectives*, 14(4), 212-219.
- Richardson T. (2011). Interrogating the Trope of the Door in Multicultural Education: Framing Diplomatic Relations to Indigenous Political and Legal Difference. *Educational Theory*, 61(3), 295-310.

- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M., y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York Press.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Sleeter, C., & McLaren, P. (Eds.) (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York Press.
- Smeichel, M. (2012). Good Teaching? An Examination of Culturally Relevant Pedagogy as an Equity Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 211-231.
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62.
- Soriano, E. (2003). (Ed.). *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Madrid: La Muralla.
- 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.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Pub.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Vargas, J. M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-11.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Ying, R. (1993). *Case study research design and methods applied*. London: Sage.

PERFIL PROFESIONAL DE LOS AUTORES

María José Carrasco Macías. Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva y miembro del Grupo de Investigación Educativa DOCE (HUM-668). Sus principales líneas de investigación son la organización y dirección de centros educativos, la educación intercultural, género y educación y la diversidad en las organizaciones.

José Manuel Coronel Llamas. Profesor en el Departamento de Educación. Miembro del Grupo de Investigación Educativa DOCE (HUM-668). La diversidad en la organización, los análisis cualitativos de las organizaciones educativas, el liderazgo educativo y diversidad son sus líneas de investigación prioritarias.

Dirección de los autores: María José Carrasco Macías
Departamento de Educación
Universidad de Huelva
Campus de El Carmen, s/n
21007 - Huelva
E-mail: mjcarra@uhu.es

José Manuel Coronel Llamas
Departamento de Educación
Universidad de Huelva
Campus de El Carmen, s/n
21007 - Huelva
E-mail: coronel@uhu.es

Fecha Recepción del Artículo: 22. Mayo. 2013
Fecha modificación Artículo: 24. Marzo. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 23. Octubre. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 06. Julio. 2016