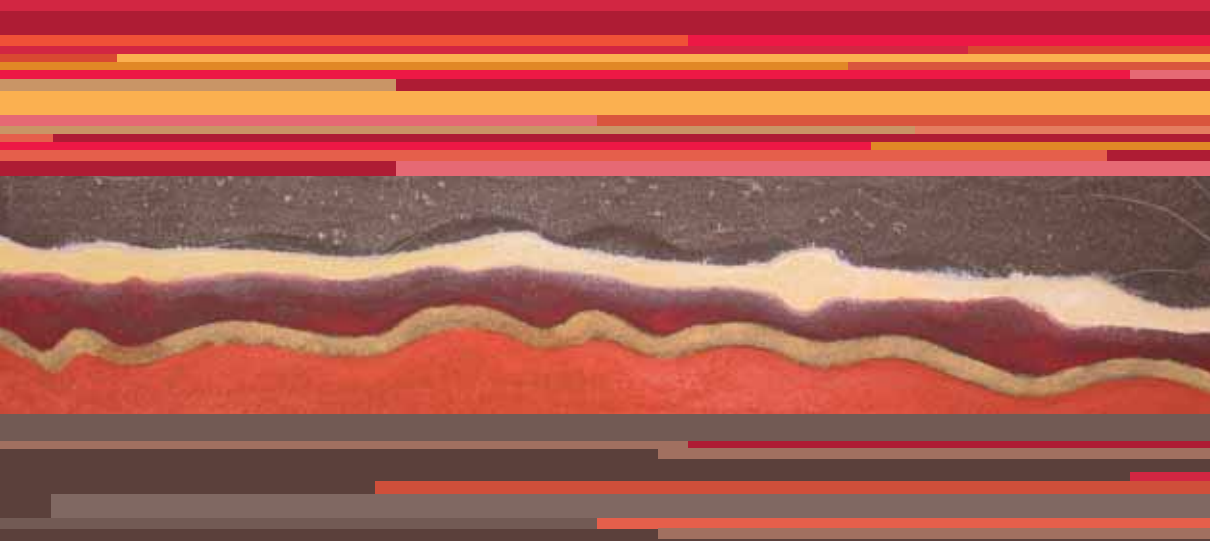


Una oportunidad para aprender

La dimensión intercultural en
la formación del profesorado

Paloma López Reillo



ÁREA DE DESARROLLO ECONÓMICO

Paloma López Reillo

**UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER
LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**



Área de Desarrollo Económico

Título: Una oportunidad para aprender.
La dimensión intercultural en la formación del profesorado
© Cabildo Insular de Tenerife
Área de Desarrollo Económico

Textos: © Paloma López Reillo

Edición: Primera, diciembre de 2006

Diseño y maquetación: Javier Cabrera, S.L.

Impresión y fotomecánica:

Depósito Legal: TF

ISBN: 84-590-0524-3

Imagen de portada: Pintura de Alfonso Delgado Núñez

A Alfonso, mi vida

A Lua, nuestro amor

A Esperanza, Gregorio y Luis Miguel
mi origen y apoyo constante

A los profesores que quieren seguir aprendiendo
y a los alumnos de cualquier procedencia que
cada día se merecen encontrarlos en sus aulas

AGRADECIMIENTOS

Sólo escribiendo la palabra generosidad cubriría este importante apartado. El significado que hay detrás de ella es el denominador común de todas las personas que han hecho posible esta obra.

Debo citar, en primer lugar a José Antonio García Fernández cuyos consejos e indicaciones guiaron el desarrollo de este trabajo. Fueron mis compañeras y compañeros del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna los que me brindaron su apoyo durante su elaboración. El interés mostrado por Vicente Zapata Hernández y Julio Ramallo Rodríguez, Director Académico y Coordinador Técnico, respectivamente, del Observatorio de la Inmigración de Tenerife, hizo posible su divulgación. No puedo imaginar mejor prólogo para esta publicación que el escrito, de forma desprendida, por Álvaro Marchesi Ullastres, garante de la innovación educativa y la atención a la diversidad.

Sin la presencia y el ánimo constante de Alfonso Delgado Núñez no estaría escribiendo estas líneas.

Pero si relevantes son las personas anteriormente citadas, no lo son menos todas aquéllas que actuaron como informantes en cada uno de los tres estudios y que me prestaron sus voces ya que sin ellas, verdaderamente, no hubiera sido posible imprimir este libro. Espero poder cumplir la promesa que les hice y que esta investigación revierta, aunque de manera modesta, en la mejora de la institución educativa y la respuesta que ésta ofrece a todo el alumnado, sea cual sea su idioma, su origen o sus costumbres.

PRESENTACIÓN

UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER

Observatorio de la Inmigración de Tenerife

La amplificación de la inmigración supone que su influencia se vaya proyectando progresivamente en las distintas dimensiones de la realidad de cualquier lugar, puesto que, el proceso de integración de sus protagonistas implica una relación directa con el ámbito educativo, la esfera asistencial y sanitaria, el sector empresarial, la Administración pública, entre otros. Cuanto más se conozca esa interacción y los problemas que puede suscitar, en mejor disposición se estará de resolverlos, e incluso, de adelantarse a su manifestación, con el objetivo de encajar de manera armónica dicha movilidad. La investigación que se difunde a través de esta publicación indaga en el contexto educativo y reflexiona acerca de la adecuación de la institución educativa a las necesidades formativas de las personas en entornos multiculturales, centrando su atención en el caso de la isla de Tenerife en el marco de la Comunidad Autónoma de Canarias. Significa ampliar la perspectiva del *Observatorio de la Inmigración de Tenerife*, en la línea de contribuir a la gestión del fenómeno inmigratorio por medio de su conocimiento cualificado.

Y es que, el contexto educativo parece constituir uno de los escenarios donde con mayor intensidad se produce el encuentro y la relación entre las personas que se desplazan por diversas motivaciones y las que forman parte de la considerada como comunidad de acogida. Una respuesta eficaz a la nueva situación, que implica una mayor diversificación del alumnado en las aulas, evita el conflicto y los procesos de segregación, que pueden conducir al desarrollo de espacios de marginalidad y exclusión. Se trata, sin duda, de una cuestión clave, sobre todo en áreas como Tenerife, que registran una significativa intensificación de la inmigración en los últimos años. Por eso es preciso, además, acercar a los/as enseñantes propuestas factibles para la elaboración de planes de actualización del profesorado en la dimensión intercultural, objetivo esencial de la publicación, orientada fundamentalmente a los/as docentes de secundaria y a los/as responsables de la gestión de la educación de ese nivel en nuestro Archipiélago. Sin embargo, los planteamientos teóricos y metodológicos de la obra, así como su desarrollo aplicado, hacen que pueda ser una referencia importante en ámbitos geográficos más amplios que exceden del meramente insular o regional.

“Una oportunidad para aprender” es entonces una aportación relevante a la colección de publicaciones del *Observatorio de la Inmigración de Tenerife*, que se nutre, por una parte, de la producción resultante de las investigaciones promovidas por *OBITen* con la financiación del Cabildo de Tenerife, y por otra, de los trabajos especializados que desarrollan de manera autónoma investigadores/as de los distintos departamentos de la Universidad de La Laguna. Responder a esa creciente motivación, en la línea de analizar con rigor las distintas vertientes del fenómeno inmigratorio y sus implicaciones, mediante la publicación de estudios de excelencia, constituye uno de los principales objetivos de la Corporación y una de las funciones esenciales del *Observatorio* recogida en su plan de acción. Debe considerarse asimismo un estímulo para implicar a más científicos/as en esa labor, y también, para que otras entidades se comprometan con la difusión del conocimiento obtenido y así acercarlo al conjunto de la sociedad.

Juan Antonio Núñez Rodríguez

Director Insular de Desarrollo Económico

ÍNDICE

UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER.

LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	21
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO	
1. CONCEPTOS CLAVE Y DISCURSOS ACERCA DE LAS CULTURAS Y DE SU ENCUENTRO	29
1.1. Conceptos clave	31
1.1.1. La cultura	32
1.1.2. La multiculturalidad y la interculturalidad	35
1.1.3. La comunicación intercultural	36
1.1.4. La ciudadanía	37
1.2. Los discursos acerca de la presencia de personas inmigrantes	38
1.2.1. Discurso público dominante	39
1.2.2. Discurso mediático	46
1.2.3. Discurso social	52
1.2.4. Discurso del profesorado	56
2. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA MULTICULTURALIDAD	59
2.1. El estudio de la diversidad cultural	59
2.2. Los enfoques de atención a la multiculturalidad	69
2.3. El modelo de educación intercultural como respuesta a los contextos multiculturales	77

3. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	81
3.1. El modelo hegemónico en la formación del profesorado	82
3.1.1. La formación inicial	85
3.1.2. La formación permanente	89
3.2. Criterios para la elaboración de programas de formación en la dimensión intercultural de la educación	97
3.3. Elementos básicos de la alternativa de formación superadora del modelo hegemónico	100
4. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CANARIA	107
4.1. Visión general	108
4.2. Población escolarizada	112
4.3. Medidas de atención a la multiculturalidad	114
4.3.1. Programa de Pluralidad Cultural	115
4.3.2. Proyectos Experimentales de Educación Intercultural	116
4.3.3. Programa de Atención a la Diversidad. Idiomática y Cultural	118
SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	123
5.1. Objetivos y diseño de la investigación	123
5.2. Procedimiento metodológico	124
5.2.1. Recogida de información	125
5.2.1.1. Estudio intensivo I	125
5.2.1.1.1. Bloques de preguntas-guión	126
5.2.1.1.2. Selección de informantes	127
5.2.1.1.3. Categorías de análisis	128
5.2.1.1.4. Análisis de las entrevistas	129
5.2.1.1.5. Validez del estudio	130
5.2.1.2. Estudio extensivo	130
5.2.1.2.1. Diseño del cuestionario	131
5.2.1.2.2. Validez del cuestionario	132
5.2.1.2.3. Selección de la muestra	132
5.2.1.2.4. Análisis de los datos	134
5.2.2. Triangulación	134
5.2.2.1. Informe diagnóstico	135
5.2.3. Formulación de una propuesta provisional de criterios para la elaboración de planes de formación	135

5.2.3.1.	Estudio intensivo II	135
5.2.3.1.1.	Selección de informantes	136
5.2.3.1.2.	Análisis de los grupos de discusión	137
5.2.3.1.3.	Validez del estudio	138
5.2.4.	Propuesta definitiva de criterios para la elaboración de planes de formación del profesorado de Educación Secundaria en la dimensión intercultural.	138
6.	ANÁLISIS Y RECONSTRUCCIÓN	139
6.1.	Estudio intensivo I. Las entrevistas	139
6.1.1.	Muestra	139
6.1.2.	Análisis e interpretación	143
6.1.2.1.	Análisis e interpretación por informante	143
6.1.2.2.	Análisis e interpretación por dimensión	163
6.1.3.	Reconstrucción	175
6.2.	Estudio Extensivo. El cuestionario	199
6.2.1.	Análisis e interpretación de la muestra	199
6.2.1.1.	Datos demográficos	200
6.2.1.2.	Dimensiones relevantes	204
6.2.2.	Análisis e interpretación de las dimensiones propias de la formación	210
6.2.2.1.	Modelo de formación	210
6.2.2.2.	Programa formativo	214
6.2.2.3.	Condiciones de desarrollo del programa for-mativo	217
6.2.2.4.	Análisis e interpretación por dimensión	219
6.2.3.	Reconstrucción	222
6.3.	Triangulación. Informe diagnóstico final	226
6.3.1.	Contraste de datos	226
6.3.2.	Informe diagnóstico final	231
6.4.	Propuesta provisional	235
6.4.1.	Criterios para la elaboración de planes de formación del profesorado de Educación Secundaria en la dimensión intercultural	235
6.4.2.	Diseño de formación	238
6.5.	Estudio Intensivo II. Los grupos de discusión	243
6.5.1.	Muestra	243
6.5.2.	Análisis e interpretación	243
6.5.2.1.	Análisis e interpretación por informante	244
6.5.2.2.	Análisis e interpretación por categoría	253
6.5.3.	Reconstrucción	255
	CONCLUSIONES	269
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281

PRÓLOGO

Estamos viviendo, sin ningún género de dudas, un cambio veloz hacia una sociedad multicultural. Algo que ya ha sucedido en algunos países de la Unión Europea hace algunas décadas se está produciendo en el nuestro país aunque con connotaciones específicas, fruto de nuestra historia y de nuestra situación geográfica. Mientras que los británicos recibían a personas de los países colonizados de habla inglesa distribuidos por medio mundo y los franceses vivieron la presencia mayoritaria de ciudadanos argelinos y norteafricanos, en España se está produciendo una inmigración mayoritaria procedente de los países latinoamericanos y también de los países norteafricanos, de los que somos vecinos.

La presencia cada vez más numerosa de inmigrantes en nuestra sociedad, la mayoría de ellas con sólidos vínculos con su cultura de origen, obliga a plantearnos la cuestión de cómo respetar su dignidad y de como enseñar a sus hijos de forma justa. La existencia de un amplio debate sobre este tema en la mayoría de los países que se enfrentan a situaciones parecidas refleja el hecho de que no hay respuestas ni soluciones generales aceptadas por todos sino que, por el contrario, existen criterios y actitudes muy diferentes.

Lo que hay que reconocer inicialmente es que los inmigrantes exigen un mayor esfuerzo al sistema educativo y a los profesores, tanto por las dudas sobre cómo se respeta su dignidad y se reconoce su identidad, como por la dificultades de enseñarlos y de integrarlos en la escuela, especialmente cuando no comparten la misma lengua, o tienen un desfase notable con el nivel medio de los alumnos de una clase, o se incorporan con importantes retrasos a mediados de un curso académico. La escolarización de los alumnos inmigrantes, sobre todo en estas condiciones, no suele ser bien recibida. Al margen de que la gran mayoría de los profesores y de las familias expresen su respeto a las familias inmigrantes y afirmen que todos sus hijos tienen derecho a una educación, lo cierto es que la escolarización de estos alumnos en uno u otro centro, público o concertado, se ha convertido en una disputa política y educativa, a veces tensa, lo que refleja la percepción de injusticia de determinados sectores del profesorado y de las familias cuando constatan que no existe un compromiso compartido entre todos los centros en la escolarización de los alumnos inmigrantes. Esto es una señal inequívoca de su dificultad y de la repercusión que su escolarización, más allá de determinados límites, puede tener en la demanda de plazas escolares por el resto de las familias.

La integración equitativa del alumnado inmigrante en las escuelas exige dos condiciones. La primera, valorar su cultura y su lengua originaria. La segunda, proporcionarles las mismas oportunidades de aprendizaje que al conjunto del alumnado. Ambas son relativamente independientes. De hecho, en el sistema educativo español y en las leyes educativas, incluso en las más recientes, la principal y casi única preocupación de ha dirigido a esta última. Es necesario, sin embargo, reflexionar sobre cada una de ellas.

Como señala Kymlicka¹ al debatir sobre la ciudadanía muticultural, la cultura en la que hemos vivido nos aporta los referentes necesarios para elaborar el significado de nuestros proyectos, de nuestras relaciones, de nuestra acción y de nuestros valores. Hemos interiorizado una narrativa cultural determinada a través principalmente de la lengua, pero a través también de las tradiciones, los ritos, los símbolos y la historia de la nuestra propia cultura. La identificación con nuestra cultura nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprender nuestro entorno social. El autoconcepto y la autoestima individual están relacionadas con la valoración que se percibe de uno mismo y de sus propias señas de identidad cultural por los otros. Por ello, el respeto y el reconocimiento de la lengua y de las culturas minoritarias en las escuelas por parte de los profesores, y sus iniciativas para que el resto de los alumnos desarrollen actitudes similares es expresión de un trato justo a los alumnos inmigrantes.

¿Cómo vivir la pertenencia a la cultura originaria cuando ésta es minoritaria y sus miembros están dispersos en la cultura mayoritaria? ¿Deben hacer un esfuerzo para integrarse en la cultura receptora y olvidarse de su cultura propia? ¿O deben intentar mantenerla para reforzar sus señas de identidad y su autorealización personal? Y, por otro lado, ¿cuáles son las responsabilidades de la cultura receptora? ¿Existe la obligación de los poderes públicos de apoyar el mantenimiento de la lengua y de la cultura de los nuevos ciudadanos o sólo de aceptar y tolerar su existencia? De lo dicho hasta ahora se deduce que el mantenimiento de la propia cultura y de la propia lengua es un derecho de los ciudadanos ya que les amplía las posibilidades de conseguir una vida satisfactoria, por lo que los poderes públicos deberían garantizar el ejercicio de ese derecho.

Ahora bien, este derecho a los propios valores culturales y a su identificación con ellos exige su reconocimiento y su respeto por el conjunto de la sociedad y no sólo por los poderes públicos. El autoconcepto y la autoestima individual están relacionadas con la valoración que se percibe de uno mismo y de sus propias señas de identidad cultural por los otros. La minusvaloración, el olvido, la falta de respeto, la marginación o el rechazo de una cultura determinada por los miembros de otra cultura, actitudes todas ellas expresión de racismo o xenofobia, son un ataque no

¹ W. Kymlicka (1996) Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós

solo al grupo cultural minoritario sino también a cada de sus miembros. Es difícil la construcción de una identidad personal digna y segura si se percibe una actitud despreciativa hacia nuestra pertenencia cultural. Los mensajes negativos, no digamos aquellos que son injuriosos, hacia los gitanos o hacia los magrebíes son un atentado contra la dignidad de las personas en tanto en cuanto su dignidad se construye en gran medida por su pertenencia a esa cultura.

Pero, ¿hasta donde debe llegar el respeto a las normas y valores propios de otras culturas? ¿Se debe permitir que los grupos étnicos minoritarios mantengan comportamientos que son lesivos para sus miembros de acuerdo con los valores propios de las democracias occidentales? ¿Pueden las democracias occidentales oponerse a esos comportamientos y, en consecuencia, actuar de forma no tolerante con determinados valores culturales de las culturas minoritarias? Aunque en algunos supuestos la respuesta es inmediata (la consideración de la ablación del clítoris como actividad lesiva, degradante y punible o la inaceptable pretensión de que las alumnas dejen la escuela antes de los 16 años), en otros casos las alternativas están más abiertas: la posibilidad de llevar el velo islámico en las escuelas, por ejemplo. No es momento de detenerme en estos temas. Baste, de forma sintética, señalar dos criterios que, desde mi valoración personal, ayudarían a enfrentarse a las situaciones que presentan mayor ambigüedad. Primero, la defensa de los derechos individuales de todos los ciudadanos. Segundo, y en los supuestos en los que no se concluyen las libertades individuales, la preferencia por el diálogo, la reflexión y la negociación frente a la prohibición y la imposición.

Me he referido hasta aquí a la primera condición para garantizar una educación justa a los alumnos inmigrantes: el reconocimiento y el respeto de su cultura y de su lengua. Comento ahora la segunda de ellas, las condiciones de la enseñanza, objeto principal del libro del que estas páginas sirven de prólogo.

Un dato significativo que aparece en uno de los estudios más relevantes realizados en España (Defensor del Pueblo: "*La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*"²) es el efecto negativo en la percepción de los profesores sobre la calidad de la enseñanza cuando el porcentaje de alumnado inmigrante supera el 30% de la matrícula del centro. Esa constatación pone de relieve la importancia de que todos los centros sostenidos con fondos públicos compartan la responsabilidad de la escolarización de los alumnos inmigrantes, no sólo por razones de equidad sino también para garantizar una mejor calidad de la enseñanza.

De forma simultánea a esta regulación, es preciso proporcionar a todos los centros que escolarizan alumnado inmigrante, en función de su número y de las necesidades educativas de cada uno de ellos, los recursos necesarios y la flexibilidad

² <http://www.defensordelpueblo.es>

organizativa para proporcionarles una respuesta adecuada. La incorporación de profesores de apoyo, la preparación de materiales, la ampliación del tiempo de tutoría de los profesores para mejor atender a estos alumnos y a sus familias, la disminución de alumnos en las aulas y la incentivación del profesorado para asegurar una mayor estabilidad de los proyectos docentes, son medidas que parecen imprescindibles si se pretende realizar una política orientada por conseguir una educación satisfactoria para todos los alumnos.

Pero tal vez cuando hay que extremar las precauciones y acertar en las soluciones es cuando los alumnos inmigrantes se incorporan de forma tardía a los centros docentes con un desfase significativo en sus conocimientos o con desconocimiento de la lengua castellana. Entonces los procesos de acogida de estos alumnos para promover su integración social y escolar son fundamentales. En ese momento es necesario ser conscientes de que hay que asegurar dos derechos de estos alumnos: su derecho a convivir con el resto de sus compañeros pero también su derecho a aprender. Tan negativo es estar en el mismo aula con los alumnos de su misma edad si apenas van a aprender en ella, como estar de forma habitual en un aula específica sin apenas contacto con sus compañeros del centro. El equilibrio entre ambos derechos exige sensibilidad, flexibilidad y recursos suficientes.

Las dificultades de aprendizaje de estos alumnos y la habitual falta de recursos de sus familias exige también una preocupación para que dispongan de apoyos suficientes al término del período lectivo. La organización de clases de refuerzo, la apertura del centro para que puedan utilizar la biblioteca y los ordenadores y la planificación de actividades deportivas o de ocio para favorecer su integración social son alguna de las iniciativas posibles.

En todo este proceso es positivo y a veces necesario contar con la colaboración de organizaciones que trabajan a favor del alumnado inmigrante. La ayuda de sus miembros, de trabajadores sociales de otras instituciones públicas, de voluntarios y de personas adultas con la misma lengua que el alumnado inmigrante favorece sin duda su integración y su educación y abre el camino para un mayor compromiso social con la educación de los alumnos inmigrantes.

Pero si importante es la atención específica al alumnado inmigrante, también lo es la educación al resto de los alumnos sobre la cultura y la lengua de sus compañeros y el intercambio de experiencias y valoraciones entre unos y otros. Es preciso, por ello, que la diversidad cultural forme parte del currículo. Y debe hacerlo como un tema transversal presente en todas las materias curriculares y en el que se comprometan todos los profesores. Pero también debe incorporarse en el tiempo de tutoría y en la nueva materia de Educación para la Ciudadanía que la nueva Ley Orgánica de Educación contempla en su articulado.

Entre todas las iniciativas necesarias, he dejado para el final la formación del profesorado, tal vez la más importante, aunque no conviene desvincular la formación del contexto social y educativo en el que se ejerce la enseñanza y de las condiciones

para el trabajo docente. En cualquier caso, el cambio en esas mismas condiciones va a depender de cómo los profesores las vivan e impulsen su transformación. Por ello, la formación de los profesores, entendida no sólo como capacitación para hacer frente con éxito a la diversidad cultural sino también como sensibilidad ante esa misma diversidad y como compromiso con la transformación de las condiciones de la educación, es, sin duda, la mejor garantía para ofrecer una educación equitativa a todos los alumnos y de forma específica al alumnado inmigrante.

En este contexto, hay que agradecer el esfuerzo que supone la investigación que ahora se presenta, el rigor de su planteamiento y el acierto en sus propuestas. Pero por encima de todo quiero destacar la sensibilidad que manifiesta hacia los colectivos de alumnos con riesgo de vivir problemas de aprendizaje por razones culturales y lingüísticas. Una sensibilidad que se traslada a la formación de los profesores para lograr que ofrezcan una respuesta adecuada a las demandas educativas de estos alumnos, y a la acción de la Administración educativa para que cree las condiciones idóneas para ello. Esta sensibilidad no hace más que hacer patente el necesario espíritu de justicia, de compasión y de responsabilidad que debería estar presente en la acción de cada uno de los profesores.

Álvaro Marchesi Ullastres

*Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación
de la Universidad Complutense de Madrid*

*Secretario General de la
Organización de Estados Iberoamericanos*

INTRODUCCIÓN

La Comunidad Autónoma de Canarias no sólo no escapa al retrato del mundo globalizado y de crecientes movimientos migratorios, sino que es un claro exponente del mismo, pudiéndose constatar que es una de las regiones del Estado que más personas inmigrantes recibe cada año. La isla de Tenerife, concretamente, lo lleva haciendo desde hace mucho tiempo, como lo demuestra la convergencia de diferentes culturas (española, lusa, inglesa, centroeuropea e hindú, entre otras) instaladas en su territorio. Por todo ello, no es totalmente novedosa la presencia de alumnado de diferentes culturas en sus aulas.

Sin embargo y a pesar de este hecho, se ha carecido históricamente de un planteamiento sólido acerca de cuál es la respuesta educativa más adecuada a los contextos multiculturales lo que ha impedido valorar adecuadamente el papel que la institución escolar puede tener en la igualdad social de quienes buscan incorporarse a la plena ciudadanía. “Los centros constituyen el campo social en el que más decisivamente se han librado, tanto desde el punto vista simbólico como material, las batallas modernas en pro de la integración” Terrén (2001:88). El fracaso en la educación de la población inmigrante puede suponer un punto de inflexión en el proceso progresista de igualdad iniciado por la coeducación y la comprensividad (Clay y Cole, 1992; Puig, 1994; Delors, 1996; Sarramona, 1998; Santos Rego, 1999; Tedesco, 2002).

Es a finales de los años noventa cuando, tímidamente, comienzan a diseñarse medidas específicas de atención a la diversidad cultural. Concretamente nos referimos al Programa de Pluralidad Cultural y a los Proyectos Experimentales de Educación Intercultural (que sustituyeron al anterior) que, a través de convocatorias públicas y de carácter voluntario, ha aglutinado en periodos consecutivos a unos pocos centros educativos que desarrollaron sus proyectos, con el asesoramiento y el apoyo que se les dedicaba y cuya efectividad tendremos la oportunidad de analizar en el transcurso de esta obra. Así mismo, los Programas de Atención a la Diversidad Idiomatica y Cultural, instaurados también en escasos Institutos de Enseñanza Secundaria, han proporcionado recursos que básicamente han sido utilizados para la creación y mantenimiento de aulas idiomáticas para alumnado de origen inmigrante que no domina la lengua española.

Parece necesario, a todas luces, apoyar estas medidas y promover la creación de otras iniciativas con capacidad suficiente para llegar a un mayor número de pro-

fesores y profesoras y aportar elementos de innovación y mejora para todo el sistema educativo. No olvidamos que el contexto en el que éstas deben darse se relaciona con la esfera política, la económica y la social. Tal como dice Gimeno (2003:19),

“No es proyecto que incumba únicamente a los centros escolares, ni la posibilidad de lograr su desarrollo queda asegurada por las prácticas educativas que tienen lugar en ellos ya que existe un reparto de responsabilidades en la educación, entendiendo que ésta compete a toda la sociedad, especialmente a la familia, a las escuelas, a los poderes públicos, a quienes se ocupan, tratan y se relacionan con menores, a los medios de comunicación y a la sociedad en general”

Sin olvidar esta premisa, insistimos en la urgencia de formular nuevas iniciativas y creemos que en este trazado tiene un lugar de honor la formación del profesorado que, desde diferentes estamentos, se designa como eje sobre el que vertebrar las propuestas y medidas destinadas a la construcción de una respuesta educativa adecuada a la diversidad cultural. Calvo (2003) la explica por la necesidad de que el profesorado pueda imbuirse de los valores democráticos, abiertos y plurales que fomenten el respeto y la interacción entre las culturas y Sánchez Ron (2003) para que reconozca el mestizaje, como mezcla de culturas distintas, que da origen a una nueva diversidad y cuyo logro no puede acarrear sino beneficios y por otra parte, para que adquiera estrategias y procedimientos pertinentes que posibiliten una respuesta que contemple la adecuación de la institución escolar a las necesidades educativas de las personas. Su relevancia y la premura de su puesta en marcha ha sido contemplada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (en adelante, CIDE) a través de la obra de Grañeras *et al.* (1997:150), así como por diversos autores e instituciones, entre los que destacamos: Jordán (1994, 1996, 2001a, 2003a, 2004), Ipiña (1997), García Castaño *et al.* (1997a, 1999, 2002), Gundara (1997, 2001), Bartolomé (1997, 2001), Serrano (1998), Cabrera *et al.* (1999), Soriano (1999), Consejo Escolar de Canarias (2000), Besalú (2002, 2003), García Fernández y Moreno (2002), Menchú (2002), Calvo (2003), Defensor del Pueblo (2003a) y Juliano (2003).

La intención de este estudio fue, por tanto, escuchar las voces de los protagonistas, los profesores y profesoras, acerca de sus propuestas sobre la que debía ser su formación en la dimensión intercultural de la educación, el modelo bajo el que se debía diseñar y el modo de llevarla a cabo, entre otros extremos. El punto de mira siempre estuvo claro, ofrecer una respuesta educativa más adecuada a todo el alumnado, tanto de origen inmigrante, como autóctono. El objetivo último era elaborar una propuesta de los criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar planes de formación del profesorado en su dimensión intercultural, así como ofrecer un diseño específico que los recogiera. Este objetivo, que es ambicioso en sí mismo, lo sería más si no se ciñera a una etapa del sistema educativo y a una zona

geográfica que en este caso es la Educación Secundaria y la isla de Tenerife, en la Comunidad Autónoma Canaria.

Las grandes cuestiones que configuran los problemas de la investigación y que permitieron la consecución de dicho objetivo se concretan en las siguientes:

- ¿Cuáles son las necesidades de formación que perciben los profesores y profesoras de Educación Secundaria de la isla de Tenerife?
- ¿Cuáles son los criterios de elaboración para los planes de formación del profesorado en su dimensión intercultural?
- ¿Cuál es la viabilidad que una muestra del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife adjudica a un diseño de formación en la dimensión intercultural?

Con el fin de contestar a estas cuestiones he realizado, en primer lugar, dos estudios, uno de carácter cualitativo y otro de carácter cuantitativo, que me han proporcionado los datos necesarios para establecer un diagnóstico de las necesidades de formación en el ámbito que nos ocupa. A continuación y a través del tercer estudio, también de carácter cualitativo, he presentado para su discusión un diseño de formación que he formulado, ateniéndome a los criterios de elaboración para los planes de formación del profesorado en su dimensión intercultural, expuestos a raíz del diagnóstico de necesidades.

El documento final se ha estructurado en dos partes. La primera, desarrollada a lo largo de cuatro capítulos, ha servido de fundamentación teórica, tanto al posterior estudio de necesidades de formación, como a la propuesta, objetivo final del estudio. Contiene un primer capítulo que presenta un acercamiento teórico a los conceptos básicos del tema en cuestión, así como a los discursos que existen sobre la presencia de personas inmigrantes en el Estado español y por tanto de encuentro de diferentes culturas. En el segundo se comienza con el análisis de los diferentes enfoques que existen acerca de la atención educativa en los contextos multiculturales para concluir definiendo la posición que entiendo como la más adecuada para guiar la respuesta que debe darse en nuestro ámbito de estudio, la educación.

El tercer capítulo ofrece un análisis de la formación del profesorado de Educación Secundaria en la dimensión intercultural, así como la exposición de los elementos que he considerado clave para asegurar una alternativa superadora del modelo hegemónico bajo el que los profesionales de esta etapa educativa vienen formándose desde hace años.

Por último, en el cuarto se da cuenta de la evolución que ha tenido, en la Comunidad Autónoma Canaria, la atención al alumnado de diversa procedencia cultural, así como de las medidas concretas que en ella se han desarrollado.

La segunda parte ofrece, en su capítulo cinco, el diseño pormenorizado de la investigación así como el procedimiento metodológico empleado, dando paso al siguiente cuyo contenido es el análisis y la reconstrucción de la información obtenida, que dividimos en cinco apartados. En el primero de ellos tratamos el Estudio

Intensivo I, del que se presentan los resultados de las diez entrevistas llevadas a cabo a informantes cualificados. El segundo lugar lo ocupa el análisis de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario al profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, contenidos en el Estudio Extensivo I. La triangulación de ambos estudios es el origen del Informe diagnóstico final que ocupa el tercer lugar y precede a la propuesta provisional de criterios de formación del profesorado en su dimensión intercultural y el diseño de formación. El estudio Intensivo II da cuenta, en quinto lugar, del escrutinio crítico de dichas propuestas que han realizado los grupos de discusión constituidos al efecto. En las conclusiones del trabajo, el lector o lectora encontrará una reflexión sobre las posibilidades de generalización de la propuesta, así como los hallazgos más relevantes para concluir con futuras líneas de investigación.

Siendo cierto que es la formación del profesorado de Educación Secundaria en la dimensión intercultural la que con más precisión está tratada, no podemos obviar el interés que los datos aportados por los informantes pueden tener para los profesionales que desarrollan su labor en la Educación Infantil y Primaria ya que pueden encontrar valiosos puntos de reflexión que pueden servir, al menos, para guiar y animar su estudio.

Por último y respecto a la redacción, he de hacer constar que está escrita en primera persona del plural con la intención de dar valor a todas las aportaciones de las diferentes voces que, tanto a través de la literatura, como de los testimonios directos me han permitido compartir sus palabras y sus ideas, colaborando en la elaboración de esta investigación. Parfraseando a Erri de Luca, me da vergüenza hablar sólo de mí, tal vez por pudor, pero, sobre todo, porque me parece un abuso de confianza. En cualquier caso, las carencias que pudieran encontrarse son de mi exclusiva responsabilidad.

“Se sigue formando a los profesores para enseñar en escuelas ideales con niños blancos, monolingües, de clase media y de familias con dos padres”

Ladson-Billing

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

CONCEPTOS CLAVE Y DISCURSOS ACERCA DE LAS CULTURAS Y DE SU ENCUENTRO

El acceso a otras culturas nos permite apreciar la singularidad y también las fuerzas y limitaciones de la nuestra. Ninguna forma de vida, por muy rica que pudiese ser, llegaría a expresar jamás la gama de las potencialidades humanas.

Bhikhu Parekh

Uno de los aspectos más relevantes del actual mundo globalizado es el hecho multicultural. Este fenómeno se caracteriza por la coexistencia de diversas culturas y lenguas en un mismo espacio. Debido a la creciente movilidad e intercomunicación características de nuestro tiempo, puestas de manifiesto en los movimientos migratorios, éste es un hecho que se va forjando en todas las sociedades. Así, nos encontramos con la coexistencia de la tendencia a la homogeneidad, impuesta por el proceso de globalización, por un lado y la heterogeneidad que conlleva la presencia de diferentes culturas, por otro.

Conscientes de ello, diversas organizaciones internacionales recomiendan promover la interculturalidad a través de la educación. Como muestra, señalamos la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001) de la Organización Internacional de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, en adelante) en la que esta institución se posiciona, rotundamente, contra todo segregacionismo y apuesta por preservar la diversidad cultural como un tesoro que, entendido como proceso, garantiza la supervivencia de la Humanidad.

Gracias a este tipo de manifestaciones y a los avances democráticos en el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos, las aulas de los centros escolares se configuran hoy como espacios de identidades múltiples. Así lo refrendan los datos que indican que en el curso 2002-03, el alumnado extranjero en el Estado Español, aumentó un 47,9% respecto al curso anterior (Fundación Encuentro, 2004:23). Sin embargo, la institución escolar que se ha construido históricamente sobre la base de la homogeneidad cultural, enraizada en cada territorio singular (Gil Calvo, 2002) cuenta con escasas estrategias para afrontar el pluralismo que en ellas existe. Por ello es necesario que las aulas se orienten, cada vez más, hacia una educación intercultural, entendiendo que ésta no debe dirigirse exclusivamente hacia

las poblaciones inmigrantes y minoritarias, sino a toda la población con el objetivo de fomentar la apertura al otro, el conocimiento y la comprensión recíprocos, de convivir como ciudadanos y ciudadanas en sociedades democráticas y de evitar la exclusión social.

Pero la realidad no es tan simple. La educación se produce en un determinado contexto económico, social y político y en las miradas que se proyectan sobre el fenómeno de las migraciones y todas las consecuencias que conlleva, se encuentran implicados todo tipo de intereses.

Nos encontramos, básicamente, frente a la revisión de un viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales. Un viejo problema muy complejo, ya que abarca la realidad social en todo su conjunto, afectando, tanto, a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas y ecológicas, como a las sanitarias, y educativas, entre otras. De lo que estamos hablando es de los derechos humanos y civiles en busca de la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico (Roaf, 1995; Muñoz, 2001; Gimeno, 2003).

En palabras de Kenneth Roth, director ejecutivo de Human Rights Watch (2004), España comparte con la mayor parte de Europa el problema de cómo tratar a los inmigrantes. Éste es el reto de los derechos humanos más importante que tiene Europa y, por tanto, España. Esa España que Américo Castro (1948) recuperó para la memoria colectiva, y que no es otra cosa, sino el resultado de la fusión de las tradiciones cristianas, judías y musulmanas, procedentes de la Edad Media, a las que hay que añadir las de los diferentes pueblos (asiáticos, latinoamericanos, etc.) que paulatinamente se van sumando en la actualidad.

Pero mientras se afronta este reto, los derechos se ven cercenados por las políticas de inmigración. Lucas (2002:42) entiende que no se respetan en ninguna de las tres piezas clave de dichas políticas. "En la gestión de los flujos porque se reduce a la policía de fronteras. En la gestión de la presencia de los inmigrantes en los países de recepción, porque impera la consideración de las necesidades de mercado y la lógica del orden público, como elementos reales de la proclamada integración, junto a un cada vez mayor prejuicio asimilacionista. Y por último, en la relación con los países de origen, porque está dominada por la obsesión de asociarlos en las funciones de policía de fronteras, tanto en salida como en repatriación, y adecuación de cupos al mercado laboral de los países de destino".

Basta dirigirse al *Informe sobre España de la Relatora Especial para los Derechos de los Migrantes* (Rodríguez Pizarro, 2004:4) emitido por la ONU, referido a las condiciones en que son recibidas estas personas, tanto en el caso de adultos, como de menores. Como muestra, dice la Relatora, Gabriela Rodríguez Pizarro, que "le parece un punto preocupante el desconocimiento de las garantías y los derechos que la ley atribuye y reconoce a los inmigrantes, que puede resultar en caso de decisiones arbitrarias y eventuales violaciones de derechos humanos, sobre

todo en vista de la seria falta de información, de asistencia jurídica (de cero a tres minutos a la semana en los centros de Fuerteventura y Gran Canaria) y de servicios de traducción e interpretación”.

Por otro lado, en el caso de las personas que consiguen salir de estos círculos, y se incorporan a la vida laboral, vemos que la precariedad en el trabajo se encuentra íntimamente unida a la precariedad económica y por supuesto, a la social, eliminando la posibilidad del disfrute de los derechos básicos que todo ello conlleva. Éste es el contexto social, político y económico al que aludíamos y en el que se inserta la respuesta educativa que se da a los contextos multiculturales. Es necesaria una acción colectiva para la igualdad en la que sean posibles acciones interculturales “Es en los aspectos cotidianos de la organización de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales de una sociedad local determinada, en donde hay que luchar a favor de la interculturalidad. La proclamación formal de la igualdad está acabada si no se traduce en la posibilidad de acceso a un contrato social universal, al acceso al trabajo, a la vivienda, a los servicios, esto es, a los derechos y a los deberes iguales para todos” Palidda (1993:36). Es en este contexto y no en otro, en el que entendemos que debe producirse la intervención educativa, guiada por la interculturalidad, cuyo concepto, así como otros relacionados con él pasamos a revisar.

1.1. Conceptos clave

La biografía de cada uno de nosotros está formada a base de superar nuestras identidades pasadas y de adquirir otras que las subsumen, aunque sin cancelarlas. Tales identidades se establecen siempre frente a otras posibles.

Giovanni Vattimo

En la breve introducción anterior hemos mencionado diversos términos como multiculturalidad, cultura e interculturalidad, entre otros. Trataremos, en este epígrafe, de situarnos conceptualmente en cada uno de ellos, haciendo uso de las definiciones que algunos autores y autoras han desgranado respecto a su significado.

Justificamos la importancia de esta labor debido a la proliferación de documentos y declaraciones difundidos por diferentes colectivos e instituciones que usan los términos con diferente intención, creando la consiguiente confusión.

Además incluiremos otros conceptos que entendemos que son básicos para el estudio que nos ocupa y para el objetivo final del mismo que es la concreción de criterios para la elaboración de planes de formación en la dimensión intercultural de la educación. Éstos son la comunicación intercultural y la ciudadanía.

1.1.1. La cultura

Cultura, según el Diccionario de la Real Academia Española (1992:624), significa “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico e industrial, en una época o grupo social, etc.” Desde la antropología clásica nos llega la idea de cultura como herencia social, sin olvidar, tal como señala Aguirre (1993), que existen diversas conceptualizaciones que diferentes autores hacen, dependiendo, unas veces de las escuelas antropológicas y otras de su perspectiva ideológica. Concretamente este autor las clasifica en las siguientes categorías: descriptiva, histórica, normativa, psicológica, estructural, genética, evolucionista, histórico-particularista, funcionalista, y estructuralista. En la misma línea, Chilcott (1987) pone de relieve la importancia de algunas teorías, entre las que destaca el evolucionismo cultural, el funcionalismo, el estructural funcionalismo, la ecología cultural, la antropología lingüística, el estructuralismo y el interaccionismo simbólico como base para explicar la realidad cultural. Pero es la aportación de Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (1993), recogida por Axpe (2003), la que añade una nueva visión, basándose en los trabajos de Spindler (1993) en los que señala que para entender el complejo mundo de los procesos de transmisión de la cultura, es preciso entender la diversidad con la que diferentes grupos utilizan tales procesos para cosas muy similares, aunque desarrollando acciones, lugares y momentos diferentes. Sin embargo, Lynch (2004) sostiene una tesis mucho más sencilla cuando dice que “la cultura es una idea germánica y dieciochesca que ganó influencia con la Ilustración y que tras la expansión colonial, sirvió para explicar la diferencia europea con ayuda de otros conceptos, no menos presuntuosos, como son progreso, espíritu y civilización, hasta llegar a la actualidad, convertida en un típico rompecabezas terminológico”.

Por su parte, Camilleri (1989), citado por Jordán (1996:18) en la interesante revisión que realiza, introduce el concepto de significaciones para definirla, indicando que “es el conjunto de dichas significaciones, persistentes y compartidas, adquiridas mediante la filiación a un grupo social concreto, que llevan a interpretar los estímulos del entorno según actitudes, representaciones y comportamientos valorados por esa comunidad”. Este hecho haría comprender por qué las mismas realidades tienen un sentido distinto, dependiendo de la cultura que se trate.

Pérez Gómez (1998:13), recogiendo el pensamiento de Finkelkraut (1990) introduce las consecuencias de la omnipresencia de los medios de comunicación de masas, indicando que “la herencia social que recibe cada individuo no se encuentra constituida ni principal, ni prioritariamente por su cultura local, ya que estos influjos, aún importantes, se encuentran sustancialmente mediados por los intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios telemáticos”. Éste sería el principal motivo de que el individuo, en palabras de Abdallah-Preteille (2001:39), “esté cada vez menos determinado por la cultura a la que pertenece. No es producto de su cultura, sino, por el contrario, el actor o agente

de la misma. La cultura como orden y sistema da paso a la visión de cultura como acción y comunicación". En la misma línea se manifiesta Taboada (1992:155), citado por García Castaño *et al.* (1997a:237) cuando dice que "la cultura debería ser cualquier cosa menos un regalo definitivo que el individuo recibe en un grupo: un regalo de alguna forma emblemático. Aparece, antes bien, como una elaboración colectiva, en perpetua transformación, y en este sentido la cultura del inmigrante es sólo un aspecto específico de las modalidades de cambio de las sociedades y los individuos".

Por todo ello, "es necesario someter la cultura a comprensión. El error consiste en entenderla de manera esencialista, con mayúsculas, en singular estática y homogéneamente cerrada, reduciéndola a la lengua o a la identidad –religiosa o geográfica- y equiparando cultura y etnia, cuando no cultura y raza" (García Castaño, 2002:210). Si la equiparamos al último concepto, la raza, vemos que, dada la naturaleza de la especie humana, migradora y mestiza, tal como reclama Cavalli-Sforza (1994), no puede hablarse de raza verdadera en el hombre y los caracteres físicos aparentes que popularmente la definen resultan ser, en realidad, los rasgos más superficiales que no hacen más que traducir las adaptaciones fisiológicas al clima. Y si la equiparamos a la identidad nos quedaremos en una visión muy pobre de la cultura, ya que como sostiene García Canclini (2004:36) "decir que la cultura es una instancia simbólica donde cada grupo organiza su identidad es decir muy poco en las actuales condiciones de comunicación globalizada", como ya habíamos mencionado. Sólo tendrá sentido si admitimos que la cultura es exclusivamente un instrumento para la diferenciación frente a la alteridad, caso en el que se sitúa, por ejemplo, el profesorado estudiado por Terrén (2001).

En el trabajo dirigido por él afirma, refiriéndose a los docentes que trabajan con alumnado inmigrante, que "en los casos en los que los profesionales consultados perciben mayor distancia social (alumnado de origen gitano, portugués y magrebí), la diferencia es representada como una amenaza que obliga a un rígido gesto discursivo de autoafirmación identitaria, mientras que en los que se percibe cercanía (alumnado de origen bosnio, asiático y dominicano) la diferencia deja de ser un foco de inseguridad" (Terrén, 2001:98). Y es que tal como nos recuerda García Castaño *et al.* (1997a:231) "en la necesidad de reconocer y atender a las culturas minoritarias en la escuela, implícitamente, subyace la idea de que además de *diferentes*, son *desiguales*". Por todo ello, desde la antropología, tal como nos recuerda Delgado (2002:1)

"Hace ya varias décadas, se reclama para la cultura, entendida como entidad cambiante, dinámica, determinante, pero también determinada por la historia, en la capacidad de los seres humanos no sólo de vivir en sociedad, sino de generar y transformar constantemente la sociedad en la que viven, un papel protagonista en los debates sobre las causas de la diversidad y, por extensión de las desigualdades humanas, instalando el origen de la heterogeneidad humana de la mano de esa noción de cultura".

Ésta es la concepción de cultura con la que estamos de acuerdo, aunque no olvidamos las aseveraciones que realizaron los asistentes al IX Congreso de Antropología (2000) en las que dan cuenta del uso político que de dicha noción se ha hecho. Señalan que “lejos de servir para impugnar la irrevocabilidad de las diferencias humanas, la cultura se ha convertido hoy en un mero sucedáneo de la raza y, sirve, mucho más sutilmente, para los mismos fines, que no son otros que los de la naturalización de las asimetrías sociales y la justificación ideológica de la exclusión social. La discriminación, la segregación y la marginación son hoy, en esencia, culturales. Donde un día se habló de razas inferiores, se habla ahora de culturas incompatibles con nuestros valores. Los partidos xenófobos ya no claman a favor de la pureza racial, sino que advierten de los peligros que sufre la integridad cultural de sus respectivas naciones. Y todo ello sucede, a pesar de todo el conocimiento científico e histórico, que existe acerca del uso de la cultura” (Delgado, 2002:1).

La tesis que defiende Fernández Buey (1995:97) para explicar este fenómeno es que “el encuentro de culturas ha sido siempre *un encontronazo* que ha conducido a la implantación de juicios que afirman la superioridad de la propia cultura y la inferioridad de la cultura del otro, del extranjero, del adversario, al que se considera inculto. Y que todo ello, hace reaparecer la barbarie. La real en algunos casos (genocidio, etnocidio, terror indiscriminado hacia el otro y tortura institucionalmente tolerada) y la barbarie inventada por los amos de los imperios para calificar a -los otros- o a la -otra cultura-, a quienes tienen lenguas, hábitos o costumbres diferentes de los suyos”. Este argumento explicaría el fenómeno de rechazo que, en ocasiones, se produce en diferentes miembros de la comunidad educativa cuando se encuentran, en un mismo centro, alumnos y alumnas de diferente origen.

Sin embargo, creemos que la existencia de este rechazo depende en mayor medida, entre otros, de los programas que se estén desarrollando en dicho centro, de los modelos que subyacen a los mismos y por supuesto de las diferentes concepciones de cultura que cada uno de ellos conlleva. A este respecto y tras un exhaustivo trabajo en el que analiza estas concepciones, García Castaño *et al.* (1997a:234) concluye que “el concepto de cultura es algo difuso, inacabado y en constante movimiento”, fundiéndose así con las palabras de Delgado que, como dijimos, también suscribimos aunque sin renunciar a la propuesta de García Canclini (2004) que concreta en la necesidad de hablar más que de cultura (como un sustantivo), de lo cultural (como un adjetivo).

La definición que nos ofrece de este último concepto es “conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible” García Canclini, 2004:40). Asumimos, por tanto, esta concepción, íntimamente relacionada con la interculturalidad, dimensión básica de nuestro estudio.

1.1.2. *La multiculturalidad y la interculturalidad*

Acerca del uso de estos términos existe cierta confusión. En realidad, creemos que es reflejo de la propia confusión que vive la realidad tan compleja que estamos tratando. En primer lugar hemos de destacar que, en el ámbito anglosajón, el término que se utiliza es el de multiculturalidad “que se refiere a todas las diferencias de perspectiva moral o identidad personal basadas en la pertenencia a un grupo u otro” (Sabariego, 2002:58), haciendo prevalecer el concepto de la diferencia y dando cabida a cuantos modelos se plantean su explicación, sea ésta de la posición ideológica que sea. De este modo, nos podemos encontrar con el término multicultural propuestas tanto de una opción asimilacionista como de una sociocrítica.

Afortunadamente, en el idioma castellano, sí existe esta diferenciación. Muchos son los autores y las autoras que ya se han manifestado al respecto y entre ellos destacamos a Camilleri (1992), Juliano (1993), Flecha (1994), Muñoz (1997), Besalú (2002), Sabariego (2002) y Garreta (2004). En todos los casos señalan que mientras la multiculturalidad sólo se refiere a un hecho en el que una o más culturas coexisten, la interculturalidad introduce el concepto del diálogo y de interacción. Por tanto, hablamos de interculturalidad cuando nos referimos a *la interacción entre culturas*, entendidas como ya dijimos anteriormente, como *sistemas dinámicos de acción y comunicación, en continua transformación* y que permite el intercambio, la relación entre ellas y la producción de *lo cultural*.

Por ello, en nuestro entorno, cuando unimos a estos términos el de educación, habremos de precisar muy bien cuál de ellos vamos a utilizar. Si recurrimos a “educación multicultural” nos estaremos refiriendo, exclusivamente, a una educación que se da en una situación en la que se yuxtaponen diversas culturas, sin que entre ellas se produzca ningún tipo de intercambio. Estaríamos hablando de una educación limitada, en la que según Etxeberría (1992), Malgesini *et al.* (1997) y Muñoz Sedano (1997), citados por Sabariego (2002:76), se aborda directamente la diversidad etnocultural, presente en la escuela, asumiendo educativamente “el derecho a la diferencia”, pero sin superar la segregación, la asimilación, ni la compensación, poniendo en peligro el consenso social, tratando a los grupos como entidades monolíticas y obviando el tratamiento de las desigualdades reales en nombre del pluralismo.

Si por el contrario optamos por educación intercultural hemos de saber que esta expresión según Grañeras *et al.* (1998) procede de Estados Unidos, mientras que Garreta (2004:76) señala que fue acuñada en Francia y en la provincia francófona canadiense de Quebec como respuesta a los peligros que intuían que provocaría el multiculturalismo en su versión de mosaico y que están estrechamente relacionados con los enumerados anteriormente. El desarrollo teórico que ha tenido y tiene es extenso, destacando entre sus promotores a Banks (1986). No obstante y dado que ésta es nuestra opción, en el capítulo número dos, le dedicaremos la atención que se merece analizando las propuestas de diferentes autores y autoras.

1.1.3. La comunicación intercultural

Ahora bien, habiendo dejado claro que, en contextos multiculturales, abogamos por la interacción entre las culturas, entendidas éstas como un sistema dinámico y por tanto por la comunicación entre ellas, ¿cómo debe producirse esa comunicación? Incluso nos hemos preguntado si existe una comunicación intercultural y hemos encontrado la respuesta en autores como Rodrigo (1996:3) que afirma que “efectivamente existe este concepto, aunque es un campo de estudio reciente, debido fundamentalmente, a la gran tradición asimilacionista ligada a la época colonial que, obviamente, no se planteaba ninguna interacción entre los pueblos. Es en la década de los ochenta del pasado siglo en la que diferentes autores comienzan a preocuparse por este campo, destacando Gudykunst (1987:848), que establece cuatro diferentes áreas de estudio: comunicación intercultural, comunicación transcultural, comunicación internacional y comunicación de masas comparada, aunque esta clasificación, desde los años noventa, hasta la actualidad, está destinada a la integración”.

De esos primeros momentos, contamos con la definición de comunicación intercultural, objeto de nuestra atención, de Gudykunst y Ting-Toomey (1988, citado por Rodrigo, 1996:3) en la que dice que “se trata de una comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socio-culturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas, dentro del mismo sistema socio-cultural”. Más recientemente, Chen y Starosta (1996:358-359, citado por Rodrigo, 1997) se refieren a ella como “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”. Es decir que se trata de una comunicación que permite consensuar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales. En este sentido, los prejuicios, junto a los malentendidos y los estereotipos son sus principales enemigos.

Por ello es necesario adquirir una competencia comunicativa intercultural que, a su vez, depende del desarrollo de las competencias, tanto cognitiva como emocional. Esta idea echa por tierra el tópico de que las personas que dominan el idioma del país de acogida (latinoamericanos) presentan menos problemas en su vida diaria y concretamente, en el caso de niños y jóvenes, en su escolarización. También debería servir de reflexión a las Administraciones Educativas que dirigen gran parte de sus esfuerzos al aprendizaje instrumental del alumnado de origen inmigrante, creyendo que con la adquisición de habilidades básicas de comunicación ha terminado su responsabilidad en la respuesta a los contextos multiculturales. Desde nuestro punto de vista no ha hecho más que comenzar, pues falta el desarrollo de todas las medidas que conduzcan a la adquisición de la competencia comunicativa intercultural por parte de todo el alumnado, tanto de origen inmigrante, como autóctono.

Según Rodrigo (1999), se deben afrontar los siguientes elementos: A) Desarrollar una competencia comunicativa en una lengua común para que la comunicación sea asequible. B) Adquirir ciertos conocimientos de la otra cultura;

no se trata de saber sólo un idioma sino el cuadro que debe enmarcar dicho idioma (comunicación gestual y significados emocionales, particulares, de algunos términos). C) Tomar conciencia de la propia cultura desde los prejuicios que deben cuestionarse y sesgos culturales. D) Repensar nuestra cultura superando nuestro etnocentrismo, siendo capaz de aprender de la otra cultura y no sólo tratando de aceptar al otro sino de reconocerlo como tal en su propia diferencia y lograr, tal como dice Rodrigo (1997:8) “que el contacto entre culturas que ha sido durante tanto tiempo un espacio de confrontación, pase a ser un espacio de cooperación para terminar siendo, simplemente, un espacio de humanización”.

1.1.4. La ciudadanía

Para que esta comunicación se dé en contextos multiculturales y sea real, no podemos pasar por alto la posición en las que se encuentran los interlocutores. Es necesario aclarar qué estatus tiene cada uno y qué derechos, así como las condiciones en las que se desenvuelven, atendiendo a su cultura de origen. “¿Se puede dialogar con igual peso social desde situaciones que bordean o se inscriben en la exclusión social que desde situaciones privilegiadas (socio-económicamente, hablando), con libre acceso a los medios de comunicación social y pudiendo contar con representantes políticos que defiendan los propios intereses? (Bartolomé y Cabrera, 2003:39)

En definitiva, se trata de aclarar si es posible establecer la comunicación desde una posición de igualdad. Para ello hemos de hablar del concepto de ciudadanía que ha sido exhaustivamente revisado y de cuya producción extraemos el balance realizado por Cabrera (2002:82). En él da cuenta de las nuevas conceptualizaciones que van desde la cosmopolita, global, responsable, activa y crítica, hasta la social responsable, multicultural e intercultural, pasando por la diferenciada y económica. Sin embargo, es en otro lugar (Bartolomé y Cabrera, 2003), donde las autoras descifran las dos dimensiones básicas que subyacen al concepto estudiado. Por una parte, se refiere a la política y de justicia asociada a un estatus legal y por la otra a la relativa a la naturaleza psicológica asociada al concepto de pertenencia a una colectividad que conlleva a la construcción de una identidad cívica.

En la misma línea se manifiesta Gimeno (2003:18) cuando remontándose a la modernidad, nos recuerda que la ciudadanía “se entendía, correspondiéndose con la geografía física y cultural de los estados-nación. Las adscripciones a grupos del signo que fuese era un problema de opciones del individuo. Lo importante era la igualdad ante la ley. Ahora, cuenta también el derecho a la diferencia. Es necesaria la igualdad de poder ser diferentes sin dejar de ser iguales en los derechos básicos, siempre y cuando sea voluntad del individuo serlo libremente. Una cosa es la condición jurídica de ciudadano y otra es la dimensión social y cultural de la ciudadanía que es una elaboración refinada de un modo de vida bueno con los demás, que obliga a los sujetos a interiorizar una

serie de valores y pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc.”

Esta última concepción, en nuestro ámbito de estudio, la educación, es la que debe orientar la consideración de la dimensión intercultural como eje transversal del currículum escolar. Es la que debe guiar, junto a otros importantes aspectos, la elaboración de los proyectos educativos de los centros escolares. No en vano el Consejo de Europa ha proclamado el dos mil cinco como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.

Sin embargo no es competencia exclusiva de la institución escolar la puesta en práctica de medidas que aborden la dimensión social y cultural de la ciudadanía.

Veremos en el siguiente apartado, a través del análisis del discurso de diferentes agentes de nuestro país, el tratamiento que se hace de la ciudadanía de las personas que han llegado a nuestro Estado, desde otros lugares.

1.2. Los discursos acerca de la presencia de las personas inmigrantes

Las palabras, esos símbolos que postulan una memoria compartida.

Borges.

“De qué se habla y cómo se habla” (Foucault, 1982). El discurso, lejos de ser aséptico, va conformando el pensamiento, “estableciendo las condiciones mediante las cuales se interpretan los acontecimientos y situándonos como individuos en un mundo dinámico” (Popkewitz, 1988:128). Fairclough (1995:56, cit. en Riggins, 1997:2), se refiere a él como “un cuerpo sistemático e internamente consistente de representación con que el lenguaje representa una determinada práctica social desde un cierto punto de vista”. Pero, además, añade una afirmación realmente interesante al señalar que “los discursos no reflejan fielmente la realidad como espejos (...) más bien, son artefactos lingüísticos a través de los cuales se construye la propia realidad que quieren reflejar y por tanto colaboran, de manera trascendental, a crear las representaciones sociales que son utilizadas por el conjunto de la población”.

Por ello, y dada la importancia de esos artefactos lingüísticos para interpretar, configurar o modificar el estado de opinión, las actitudes etc., que finalmente se reflejan en la respuesta educativa, en las páginas siguientes nos proponemos analizarlos, en diferentes ámbitos, como son el público, el mediático, el social, y el educativo (en la voz del profesorado).

1.2.1. Discurso público dominante

Como discurso público dominante entendemos, junto a Ribas (2002:347) “aquél que se produce en los diferentes ámbitos de la vida pública y que vehicula ideologías dominantes (es decir, no minoritarias, no alternativas, no marginales...)”. Para su estudio utilizaremos las manifestaciones de personas que por su relevancia son líderes de opinión.

Empecemos recordando la tristemente famosa frase, pronunciada por el anterior Presidente del Gobierno, después de enviar a ciento tres inmigrantes subsaharianos, narcotizados con haloperidol, a diversos países africanos: “había un problema, y ya no lo tenemos” (véase diario El País, 21-07-1996). No hacen falta más comentarios para analizar esta manifestación y esta acción del máximo responsable político, acerca de la presencia de personas inmigrantes y la repercusión que ha podido tener en los ciudadanos y ciudadanas de este país.

Haciéndose eco de ellos, precisamente, según Jordi Pujol, President de la Generalitat de Catalunya, se pronunció Marta Ferrusola cuando dijo que “los inmigrantes querían imponer su religión y su cultura (...) y que a la mayoría de ellos poco les importaba la cultura catalana” (véase diario El País, 20 -02- 2001)

Pero éstas no son sólo desafortunadas anécdotas aisladas, sino el reflejo de las medidas políticas de Gobiernos de corte conservador. En concreto nos referiremos al que ha guiado los pasos de la nación durante ocho años y cuyo máximo exponente es la Ley Orgánica 4/2000 sobre los derechos y deberes de los extranjeros en España y su integración social (modificada por la Ley Orgánica 8/2000 y por la Ley Orgánica 14/2003), más conocida como la Ley de Extranjería. En primer lugar, es necesario destacar la premura con la que se llevaron a cabo los procedimientos que culminaron con las reformas de las leyes señaladas. En segundo lugar, indicar la forma en la que se obvió, tanto la participación del Consejo Superior de la Inmigración (Administraciones autonómicas y locales), como del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (órgano colegiado tripartito en el que están representadas las Administraciones Públicas, las asociaciones de inmigrantes y las organizaciones sociales de apoyo, entre ellas los sindicatos de los trabajadores, y organizaciones empresariales con implantación en el ámbito migratorio) y del Consejo General del Poder Judicial (habida cuenta de que la reforma de las citadas leyes afectaba a derechos fundamentales, recogidos en la Carta Magna). Y por último, la inoperancia que ha demostrado la reforma en dar respuesta a los aspectos que sirvieron de excusa para ponerla en marcha y que son: Simplificación y agilización de trámites. Aplicación de la Sentencia del Tribunal Supremo. Mejora de los instrumentos normativos de lucha contra la inmigración ilegal. Aplicación de Directivas. Modificación de la Ley de Bases de Régimen Local.

Muchas han sido las instituciones y entidades que han respondido, criticando y aportando propuestas que mejoren esta legislación. Entre ellas, debemos destacar

a la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas, a Amnistía Internacional (Sección Española), a la Comisión Española de Ayuda al Refugiado, a la Federación de Asociaciones Pro Inmigrantes, a Jueces para la Democracia, a Colegios Oficiales de Abogados, partidos políticos y sindicatos. En sus informes la gran preocupación, además de otros aspectos importantes, son las personas que se encuentran en el Estado Español en situación irregular, a la que llegan, en algunos casos, gracias a la aplicación de la propia Ley y a las que se deja en estado de total desprotección frente a los abusos y la explotación (Rodríguez Pizarro, 2004). Extremos éstos, contestados por la Misión Permanente de España ante las Naciones Unidas (2004), en su *Pliego con alegaciones sobre el fondo del Informe sobre España de la Relatora Especial para los Derechos de los Migrantes* y que, en nombre del Gobierno muestra su discrepancia sobre “el nivel de conocimiento de la Ley por parte de los funcionarios públicos competentes, la calificación negativa del nivel de asistencia letrada que se presta a los inmigrantes, las confusiones conceptuales (expulsión y devolución) imputadas a las Fuerzas de Seguridad del Estado, la insuficiente información sobre los importantes esfuerzos de regularización de inmigrantes hechos por el Gobierno durante los últimos años y la llamativa acusación implícita relativa a la existencia en España de discriminación de género y racial contra nacionales de algunos países”.

Sin embargo, los acontecimientos han demostrado la veracidad de los hechos denunciados por la Relatora Especial de Naciones Unidas y por el Defensor del Pueblo en su *Informe Anual 2003* (2003b). En el mes de junio del dos mil cuatro, la prensa se hace eco de los trescientos setenta y cuatro mil setecientos cuarenta y nueve expedientes de personas inmigrantes, pendientes de resolución. Bárbulo (2004) en un estudio realizado en todas las delegaciones de Gobierno de todo el territorio nacional detecta la cantidad de expedientes, ya mencionada, indicando que la mayoría (el 53%) correspondían a renovaciones de permisos de residencia y de trabajo de personas inmigrantes que residían legalmente en España y a “los que el retraso ha convertido en irregulares y ha motivado la negativa de muchos empresarios a prorrogarles sus contratos laborales ya que podría considerarse un delito emplear a personas con los papeles caducados”.

La constatación de este hecho, así como la existencia de muchas más personas inmigrantes que se encontraban en España en una situación irregular, desde el punto de vista legal, ha llevado al actual Ejecutivo (en el poder desde el mes de abril de dos mil cuatro) a tomar medidas para iniciar un proceso de regularización, de cerca de ochocientos mil personas, recogido en el Reglamento de Extranjería. Este texto ha contado con el apoyo de las organizaciones empresariales y la mayoría de las Organizaciones No Gubernamentales, consensuándose por los agentes sociales (véase diario El País, 28-10-2004) y siendo aprobado formalmente por el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes el quince de noviembre de dos mil cuatro. Su aprobación por el Consejo de Ministros se produjo el treinta de diciembre del mismo

año y con posterioridad fue respaldado por la vicepresidenta de la Comisión Europea (véase diario El País, 11-02-2005) Su puesta en marcha, en proceso en estos momentos, se desarrolla según lo previsto, es considerada como positiva (en comparación con la dura y rigurosa política del anterior Gobierno) por el Observatorio de la Unión Europea sobre el Racismo y la Xenofobia (véase diario El País, 15-04-05) y ha abierto muchas expectativas de bienestar social para las personas que están inmersa en él, al igual que para todas aquellas que, en los meses anteriores, consiguieron culminar el proceso de reagrupación familiar, cuyos casos ascienden a ciento cuatro mil, en contraposición a las siete que lo lograron en el año dos mil, con el anterior Gobierno (véase diario El País, 29-03-2005)

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar, en la actual Legislatura, la aprobación del Tratado por el que se establece una Constitución Europea que pretende llegar a la unión de veinticinco países y cuatrocientos cincuenta millones de habitantes brindando una prometedora “unidad en la diversidad” tal como establece en su Preámbulo.

Por lo que respecta a medidas más concretas, emanadas de las leyes mencionadas (Leyes de Extranjería del Gobierno anterior), si nos remitimos al documento en el que se recoge el Programa Global de Regulación y Coordinación de Extranjería y la Inmigración (Programa GRECO, en adelante), con vigencia para el periodo 2000-2004 (que ha tenido como objetivo dar respuesta a las necesidades e integración de la población inmigrante y que constituye el marco de referencia para el desarrollo de las políticas administrativas y de intervención, tanto a escala nacional, como regional y local), constatamos el tratamiento utilitarista que se concede a la población inmigrante, como solución a los problemas demográficos, económicos y sociales, entre otros. También, en lo que se refiere a la integración social y según queda manifiesto en el análisis llevado a cabo por Agrela (2002:411) en el texto, citado anteriormente, “de manera explícita, pero también implícitamente, quedan reflejados arquetipos y discursos acerca de la otredad de los inmigrantes. Discursos que son importantes por su aspecto semántico de organización de significados para describir cómo desde las políticas se adscribe al individuo a unas determinadas categorías, como ser “inmigrante no-comunitario”, ser “legal” o “ilegal”, ser “inmigrante temporal”, ser “inmigrante integrado”, etc. “Son disertaciones que presentan unas versiones específicas de la realidad que legitiman y dan credibilidad a las prácticas políticas” (Martín y Dijk, 1997, cit. por Agrela, 2002:411), estableciendo una compleja articulación entre la política de control de flujos (que trata de frenar y cerrar la entrada de *invasión de inmigrantes*) y la política de integración (que trata de integrar a esos *otros culturales*, tan distantes a *nosotros, los españoles*).

Así lo hace saber Delgado (2002:2), cuando afirma que “mezcladas con un vago discurso oficial acerca de la integración de los inmigrantes, las conductas institucionales reales, con relación a los trabajadores y trabajadoras venidos de otros países y sus familias, insistentemente mostrados como procedentes de culturas de

difícil integración en la nuestra, consisten en someterlos a condiciones de llegada y de estancia, muchas veces atroces (explotación laboral, asedio policial, etc.)”

Nuevamente el informe de Rodríguez Pizarro (2004) advierte del riesgo de contradicción entre los programas, responsabilidad del Ministerio del Interior y los programas del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales poniendo en evidencia el discurso de los gobernantes en ese momento.

En la actualidad los responsables políticos han optado por trasladar todas las competencias de inmigración del Ministerio de Interior al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, aduciendo que la inmigración no es un problema de orden público y señalando que este cambio hay que valorarlo, también, desde la perspectiva de la integración social para cuya consecución no hay mejor elemento que el empleo y su correspondiente itinerario laboral, arropado con fondos económicos, además del respeto a su cultura (véase diario El País, 02-01-05)

Desde otro Ministerio, el de Educación, recordamos las palabras pronunciadas por su máxima responsable (en la anterior legislatura), en el seno de la celebración del Seminario “Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa” organizado por el propio Ministerio de Educación Cultura y Deporte a instancia del Consejo Escolar del Estado. En él, Pilar Del Castillo (2003:21), Ministra de Educación (hasta el quince de marzo de dos mil cuatro y, en funciones, hasta abril del mismo año), comienza su intervención haciendo un alegato del enfoque asimilativo y etnocéntrico cuando dice “que la integración social y la incorporación cultural de los inmigrantes a nuestro contexto cultural y a nuestras formas de vida constituyen elementos esenciales de la acción educativa que debe llevar a cabo nuestro sistema escolar y en los que deben socializarse, porque de eso va a depender una cuestión fundamental para el futuro de sus vidas: la posibilidad de tener una expectativa de desarrollo en nuestra sociedad, en su vida laboral y en su vida personal, lo que significa que en ambos casos tengan unos condiciones suficientes para que puedan desarrollar un proceso de integración que les permita tener una vida plena y satisfactoria entre nuestra comunidad, en nuestro país”.

Con estas palabras soslaya, entre otras directrices europeas, una de las recomendaciones de la Red Europea de Consejos Escolares (2000:27), en la que explícitamente se dice “que se debe preservar la unidad y la identidad de los grupos minoritarios, e incorporar los conceptos de tolerancia, respeto e integración, evitando en todo caso la asimilación cultural”. Y también consigue que el único punto de la Ley Orgánica 4/2000 sobre los derechos y deberes de los extranjeros en España y su integración social (modificada por la Ley Orgánica 8/2000), el artículo 9.4 -que reconoce el derecho y el deber de los inmigrantes a la educación básica y las condiciones para acceder a la restante educación, estableciendo que “los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”- quede en papel mojado, en palabras de la responsable de

Educación del Estado Español o mejor dicho en ausencia de las mismas y no sólo de ellas sino de los hechos que pudieran promover dicho reconocimiento y respeto a la identidad cultural del alumnado inmigrante.

Pero en esta intervención además Del Castillo aportó diversos datos sobre esta población aludida, tales como su distribución geográfica, la matrícula por etapa educativa y las áreas de procedencia, entre otros, olvidando referirse a la titularidad de los centros que matriculan a este alumnado.

Afortunadamente Aja (2003:81), presente en el mismo evento, le concede mayor importancia a este dato, reflejo de un hecho y hace resonar ese 81% de alumnado inmigrante que está escolarizado en centros de titularidad pública. Recuerda el 15% ideal de concentración máxima de alumnado inmigrante como condición inexcusable para una adecuada integración y lo compara con el elevado porcentaje, ya citado, que se produce en algunos centros de titularidad pública y que según su criterio, la regulación de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, en adelante), lejos de aminorar, aumentará. También se refiere a esta dualidad, Gómez Llorente (2004), miembro del Observatorio para analizar la Evolución de la Educación, que añade que “ésta perpetuará y desarrollará la diferencia entre dos modelos educativos (público y privado). Mientras el primero supone una infraeducación que prepara mínimamente para el trabajo poco o casi anda cualificado, los bajos salarios, la subordinación social y la ciudadanía pasiva, el segundo modelo de educación conduce a estudios superiores especializados, mejores retribuciones y a participar en el dominio social; es decir los dos modelos de una sociedad clasista”.

Sin embargo, en contra de estas opiniones, dice la LOCE en los artículos referidos a los extranjeros, que una vez que han ingresado en el sistema escolar tienen las mismas reglas que todos los demás. Como muestra de duda, ante esa afirmación, mencionamos el desacuerdo que manifiesta el Consejo de Juventud de España (2004) al recordar que el alumnado que a los dieciséis años no tiene regularizada su situación en España, no puede seguir estudiando a pesar de darse el caso, por ejemplo, de haber cursado toda la Enseñanza Obligatoria en este Estado. En esa situación se encuentran, según el sindicato Comisiones Obreras, entre tres mil y cuatro mil estudiantes (véase diario El País, 28-7-2004 y 11-12-2004)

Por otra parte la LOCE hace patente la creencia de los que la redactaron cuando, en el preámbulo, sostiene que pretende ofrecer una respuesta a los problemas que plantea la inmigración. Y como dice Besalú (2002:51) “si los inmigrantes son vistos como un problema ante el que hay que prevenirse, si son representados como invasores que no nos pueden traer más que conflictos y resquebrajamientos, no debería extrañarnos las dificultades que comporta su integración social”. En la misma línea la profesora Marchena (2003) manifiesta públicamente que “la LOCE podría favorecer el racismo y la xenofobia además de ser segregacionista. Opina que tiene de todo menos calidad y que supone un grave retroceso en los avances ya conseguidos. Señala además que es muy inquietante que la palabra diversidad no aparezca en todo

el texto legal, dedicando un solo capítulo al alumnado inmigrante al que contempla, en caso de dificultades con el idioma o desfase curricular, como objeto de aislamiento en aulas específicas". Besalú (2003:1) afirma que, a su juicio, "la LOCE supone un nuevo énfasis en la enseñanza de las religiones particulares desde una perspectiva confesional, no interreligiosa o intercultural y que a los alumnos de origen extranjero, les obstaculiza más, si cabe, su proceso de socialización, de inserción social y de adquisición de las competencias culturales básicas".

El discurso público dominante, referido a la anterior Legislatura, analizado hasta aquí es asimilacionista (pretende afirmar la hegemonía de la cultura del Estado español), con algunos rasgos segregacionistas, además de excluyente y tiene un marcado carácter policial. Pone el acento en lo que nos separa, olvidando lo que nos une, que es cuantitativa y cualitativamente más importante.

Sin embargo, como ya hemos comentado a lo largo de este apartado, desde el mes de abril del año dos mil cuatro, el Gobierno español está formado por representantes de signo progresista que hacen suponer un cambio en el discurso gubernamental. Así lo esperan también el 66,2% de los españoles y españolas (CIS, 2004). Hasta el momento las medidas relacionadas con nuestro objeto de análisis, además de la ya expuesta del Reglamento de Extranjería, han sido: La propuesta hecha a las Cortes, con carácter de urgencia para que ratifique los protocolos adicionales al Convenio Europeo de Derechos Humanos, números cuatro, siete y doce, referidos a la posibilidad de demandar a España ante el Tribunal de Estrasburgo, en caso de violación de dichos Derechos, a la prohibición de la privación de libertad por deudas y expulsión colectiva de extranjeros y a la exigencia de que las expulsiones de extranjeros se hagan de acuerdo con la ley. La concesión de permisos de residencia y trabajos temporales a los extranjeros en situación irregular que presenten un contrato laboral (situación de miles de inmigrantes). La puesta en marcha de un "plan de choque", dirigido a dar una respuesta a la situación de miles de personas inmigrantes que, como ya dijimos anteriormente, se han quedado en situación de desamparo, elaborado por los Ministerios de Trabajo y de Asuntos Sociales que contempla medidas puntuales como contratación de personal, habilitación de nuevos locales y creación de "ventanillas únicas" y que conlleva la modificación de los procesos de trabajo de la Administración, de forma que sea ésta la que tramite y notifique las renovaciones automáticas por silencio positivo de los permisos de residencia y trabajo. Así como un Plan Estratégico para coordinar y ejecutar las políticas de integración de la Administración Central, las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos. Sin olvidar la creación de la Fundación Pluralismo y Convivencia que ha sido muy bien acogida, entre otras, por la comunidad musulmana (véase diario El País, 06-03-05). Y por último, aunque no menos importante, sobre todo para nuestro trabajo, la derogación de la Disposición Adicional Primera del Calendario de Aplicación de la LOCE. Medida, ésta última, con la que casi la mitad de los ciudadanos y las ciudadanas de nuestro Estado (46,4%), se muestran, bastante

o muy de acuerdo (CIS, 2004b) y que cuenta con el respaldo del Consejo de Estado, del Tribunal Supremo y del Consejo Escolar del Estado.

Con respecto a la escolarización del alumnado inmigrante, la actual ministra María Jesús San Segundo ha manifestado en su comparecencia en la Comisión de Comunidades Autónomas del Estado que “se debe evitar la formación de guetos escolares, previniendo y combatiendo la concentración de alumnado en unos cuantos centros, mayoritariamente públicos, para contribuir a construir una sociedad justa y equilibrada. Para ello es necesario que las Administraciones sean exigentes y vigilantes del cumplimiento efectivo de servicio público, al mismo tiempo que prestan todo el apoyo necesario a los Centros y los profesores para que realicen su tarea” (véase diario El País, 28-06-04).

También ha quedado recogido en el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE, en adelante), presentado el treinta de marzo de dos mil cinco, tanto a la Conferencia Sectorial de Educación, como a los medios de comunicación. En él se realizan diferentes menciones, dignas de destacar. En la Exposición de Motivos, el Ministerio dice que “con el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad de los alumnos y repartir de manera equitativa las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones”

Del mismo modo, en el Título Preliminar, capítulo I, Principios y fines de la educación artículo 2, apartado e, se señala que uno de los fines es “la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”, añadiendo en el apartado h, como otro fin, “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable”.

El Título II, Equidad en la educación, se encarga en la Sección Tercera del Capítulo I de los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español. En su artículo 76 dice que las Administraciones Públicas favorecerán la incorporación al sistema educativo a los alumnos que por proceder de otros países se incorporen de forma tardía al mismo.

El discurso público dominante, referido a la actual Legislatura, a un año de su comienzo, reconoce la pluralidad de culturas y defiende la comunicación y el diálogo entre ellas, instalándose así en una orientación de interculturalidad.

1.2.2. Discurso Mediático

Es probable que analizando el discurso de los medios, encontremos más semejanzas con el oficial, que diferencias. Y es que, como dice Tecglen (2003) “el Gobierno, de signo conservador (se refiere al anterior), no ve la necesidad de la independencia, de las garantías y de la seguridad del periodista, ya que el periodista es él mismo”, manifiesta el autor, y continúa, “el estatuto del periodista (que recientemente ha sido denegado) lo ejerce el poder (...) cuyo sistema tiene mecanismos para hacer llegar las noticias a los periódicos, unos legales –notas, vídeos, agencia propia, medios subordinados- y otros subrepticios, como las infiltraciones y los agentes diseminadores de documentos”.

En este estado de cosas, nos encontramos que, en concreto en la prensa nacional, el tratamiento que se viene dando a las personas inmigrantes difiere del dado a los nacidos en España. Así, son *sin papeles* o *irregulares*, todos aquellos que entran en el país de manera ajena a la legalidad. Es raro encontrar informaciones en las que se hable de personas, mujeres u hombres. Se llega a aberraciones lingüísticas como “Gobierno y municipios fijarán los documentos de los sin papeles” (véase diario El País, 13-04-05)

Cuando la noticia se refiere a la participación de personas inmigrantes en un suceso delictivo, rápidamente se apresuran a clasificar a la persona por su nacionalidad: “lograron aprehender tres kilos de cocaína y detener a dos bolivianos”, mientras que en la noticia contigua se encuentra que, si es un español el que ha trasgredido las normas, el tratamiento es: “un varón de 39 años, G.J.D. le asestó a una joven, sin mediar palabra...” (véase diario La Opinión, 12-5-04). Además no se tiene en cuenta, al relatar la noticia, el lugar de la residencia de las personas de otras nacionalidades. Avilés (2004) señala que, “aunque resulte difícil confirmar con datos precisos, el porcentaje de delitos cometidos por extranjeros no residentes en España es bastante más elevado que el porcentaje de extranjeros residentes, indicando que los primeros son delincuentes internacionales profesionales”. “Una cosa es que alguien que vino a trabajar haya cometido un delito y otra la delincuencia internacional” (Giménez Romero, 2003:62). El hecho es que los enunciados contribuyen a la difusión del estereotipo *aumento de inmigración, aumento de delincuencia*.

Tan patente es la inadecuada utilización del lenguaje que hasta la Relatora especial de la ONU para los derechos de los inmigrantes, Gabriela Rodríguez Pizarro, en la cadena Telemadrid (2003, citado por FIE), ha alertado a los medios de comunicación de nuestro país para que aborden la ingente información sobre los inmigrantes con la mayor sensibilidad y precisión, evitando que la opinión pública se polarice por el uso de determinados términos o por la descripción, excesivamente generalista de la llegada de inmigrantes.

En el mismo sentido se ha manifestado la Asamblea General de Naciones Unidas (2001:12), a través de su *Proyecto de Programa de Acción para la igualdad y la no-discriminación*, cuando insta a los Estados a que “combatan por todos

los medios los estereotipos de cualquier grupo étnico, racial, cultural, nacional y lingüístico y promuevan una representación objetiva y equilibrada de los pueblos, los acontecimientos y la historia, en particular en los medios de comunicación, en reconocimiento de la profunda influencia que esta representación tiene sobre la percepción social de los grupos cuyos miembros son con frecuencia víctimas de racismo, discriminación racial, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia”.

Por ello, y dado que el lenguaje y el pensamiento están íntimamente unidos, no tendremos más remedio que asumir que parte de la población española está entretejiendo una tela, gracias a los mensajes que continuamente le llegan de “ese discurso normalmente superficial y generalizador que emiten los medios de comunicación en el que recrea falsas percepciones, reproduce estereotipos y mantiene prejuicios de forma reiterada” (Checa, 2002:425), en los que la imagen de las personas inmigrantes, además de estar despojadas de ese status de personas, están relacionadas habitualmente con hechos negativos, en su mayoría.

Bien es cierto que en algunos momentos aparecen informaciones que contrarrestando este extremo explican detalladamente la necesidad de la presencia de “mano de obra inmigrante” para que nos sirva adecuadamente y podamos alcanzar las cuotas de ingresos en la Seguridad Social que nos permitan a los “de aquí”, cobrar nuestras jubilaciones.

Nuevamente en este caso “cosifican” a las personas, convirtiéndolas en un número y en un objeto de uso para el bienestar de los autóctonos.

Pero veamos, tanto el criterio, como los datos (referidos al año 2000 porque desde ese año no han emitido ningún otro análisis, referido al carácter de las noticias, aunque sí en lo relativo a su cuantificación) que aporta el Observatorio Permanente de la Inmigración del Centro de Investigaciones, Promociones y Cooperación Internacional (CIPIE, en adelante), fundación auspiciada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Esta ONG considera que son de carácter negativo aquellas noticias cuyo contexto o escenario es socialmente desfavorecedor, que presente algún modo de marginalidad, exclusión o discriminación. Así mismo, considera negativas las informaciones que utilizan para su redacción términos peyorativos, confusos o inadecuados, y que pueden llevar al lector a identificar la inmigración con problemas, delitos o intromisión.

La esencia de la información es el factor más evidente para determinar y calificar el carácter que se le asigna. Todas aquellas en las que la inmigración tenga que ver con violencia, delincuencia, ilegalidad o desarraigo, y ya sea el inmigrante el que sufre la acción como el que la produce, son noticias de carácter negativo.

Por el contrario considera que es positiva una noticia cuando la esencia de su mensaje presenta a la inmigración o al inmigrante de un modo amable, tanto respecto a su personalidad física como cultural. Aquellas informaciones en las que se valore una aportación positiva a la sociedad, al mundo laboral o cultural, o bien que favorecen conceptos como pluralidad, concordia, solidaridad o integración, son consideradas como noticias de carácter positivo.

En ocasiones, algunas informaciones no pueden considerarse, ni positivas ni negativas, ya sea por lo neutro de su contenido o por lo ambigua que podría resultar su calificación. En este caso son contabilizadas bajo el epígrafe de *neutras o dudosas*.

La aplicación de todas estas consideraciones a cada una de las reseñas de *prensa* recogidas, en el último trimestre del año dos mil, da como resultado y conclusión que de dos mil trescientas cuarenta y ocho, *el 13.50% son positivas, el 23.89% resultan neutras y el 62.60% aparecen como negativas* (CIPIE, 2000).

Por lo que respecta al tratamiento que la *televisión* realiza de las noticias y su relación con el discurso público dominante, recordemos la valoración que hizo la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, que citó a Televisión Española como influencia del poder político en la radiodifusión pública, indicando que el *clientismo político, el paternalismo estatal y la partidocracia* habían impedido la completa emancipación de los servicios de radiodifusión pública del control político directo (véase diario El País, 31-01-04).

Pero no exclusivamente en las cadenas públicas, sino que en cualquiera de las privadas, lo primero que llama la atención al analizar el tratamiento televisivo, según el Observatorio Permanente de la Inmigración de CIPIE, es el número y cantidad de noticias que emite. Con respecto a la prensa escrita, la televisión da a conocer muchas menos y si hubiese que valorar numéricamente esta diferencia de apariciones, la cifra sería aproximadamente de uno a cinco, lo cual es una variación importante.

Esta omisión de informaciones se puede valorar, entendiendo que el medio de comunicación tiene un ritmo más rápido que el de la prensa escrita y que dado que su ámbito es nacional, priman las informaciones internacionales y de carácter nacional, dejando las informaciones locales y provinciales para los casos de sucesos trágicos, especialmente anecdóticos o cuando la propia información puede generar nuevas noticias.

Destacan que las imágenes que refuerzan el texto hablado de una información no son siempre "adecuadas", dándose cierto abuso de imágenes tópicas de inmigrantes que se reproducen una y otra vez para noticias de diferente naturaleza.

Es práctica corriente en los informativos de televisión que cuando hay dos temas que tienen que ver con la inmigración se tiende a fundirlos en un sólo bloque informativo, llegando a resultar incongruente confuso.

En las entrevistas o declaraciones puede considerarse que la aparición de actores vinculados al Gobierno, Administraciones locales o personalidades públicas, es de tres a uno con respecto a otros protagonistas como representantes de ONG, inmigrantes o ciudadanos anónimos. Rara vez tienen presencia en el medio para dar a conocer su opinión en noticias que les implican y cuando la tienen lo hacen en manifestaciones o en las colas que se forman para sus trámites administrativos.

En aquellos reportajes donde la inmigración es tema monográfico, existe cierta tendencia a recrearse en ciertos aspectos tópicos e incluso colaterales. Como ejemplo, algún reportaje emitido sobre Calamocarro (Centro de Acogida de Inmigrantes en

Ceuta) daba la impresión que las drogas y la prostitución forman el eje sobre el que gira la actividad general del campamento.

Así pues, teniendo en cuenta, tanto las consideraciones expuestas anteriormente, como el criterio para entender una información como positiva o negativa que es el mismo que el aplicado a la prensa escrita, los datos son que de mil cuarenta y cuatro, *el 9.77% son positivas, mientras un 26.81% se consideran neutras y un 63.40% negativas* (CIPIE, 2000).

Por lo que respecta al otro gran medio, *la radio*, seguimos guiándonos por el excelente informe *Datos sobre prensa escrita, televisión y radio* del Observatorio de la Inmigración de CIPIE. En él se dice que es también habitual, al igual que ocurre en televisión, que la noticia que se sirve en los informativos tenga un componente de redacción y el apoyo de una declaración o *corte* de una entrevista con algún personaje vinculado a la noticia. Por tanto, en radio el montaje tiene una importancia capital en el resultado y la orientación final de la noticia.

Un ejemplo que nos brinda el Observatorio: la noticia nos habla sobre la política de cupos y las colas que forman los inmigrantes para inscribirse y entrar en el grupo que legalizará su situación. Si esta noticia se acompaña con unas declaraciones del Ministro del Interior o de Trabajo tendrá un impacto en la audiencia diferente, que si el *corte* de apoyo se busca entre los inmigrantes que guardan cola y son preguntados sobre el mismo tema.

Algo parecido a lo que comentábamos anteriormente ocurre en algunos de los espacios de debate o tertulia. Los invitados, periodistas o tertulianos que acuden a estos espacios son escogidos por su perfil ideológico contrastado, que coincide o debe aproximarse a la *línea editorial* de la emisora, que a su vez mantiene una mayor o menor *independencia*, respecto al discurso público dominante, por lo que en ocasiones se puede producir la politización de la información y el uso de ciertas noticias como arma arrojadiza entre personas de distinto signo político.

Como dato positivo resaltamos el hecho de que este medio favorece la labor social y de comunicación de las Organizaciones No Gubernamentales y entidades similares.

Veamos también en este medio, siguiendo los mismos criterios que venimos barajando, tanto para la prensa escrita, como para la televisión, el estudio de las noticias. De un total de mil quinientas cuarenta y seis, *el 7.63% son positivas, mientras que el 33.82% resultan neutras o dudosas y el 58.53 aparecen como negativas* (CIPIE, 2000).

Como vemos el *carácter negativo* aparece implacable en los tres medios analizados, no sólo por la información que transmiten, sino por el modo de hacerlo y el marco en que transcurre la noticia. Esta es la valoración que también hace otro estudio desarrollado por Migracon en el año 2000. Entre otros indicadores, semejantes a los ya enunciados, en él añaden la consideración del inmigrante como un número carente de identidad que siempre aparece tratado visualmente en grupo,

nunca individualmente como es el caso de la población no inmigrante (Lorite, 2002). Así mismo a semejantes conclusiones llegan los trabajos de Igartua *et al* (2004) y Villalobos (2004).

Como propuestas para mejorar las buenas prácticas en los medios de comunicación, Lorite *et al* (2004:12) propone “diversificar y pluralizar las fuentes, primar el contraste y la comprobación de los acontecimientos, dar voz a los inmigrantes, ampliar la audiencia objetiva, apostar por la diversidad y la pluriculturalidad comunicativa, comprender la ética de los medios y cumplir con un papel educativo” coincidiendo plenamente, en esta última propuesta con Romano (2003). Quizás este papel educativo es una de las buenas prácticas que con más rapidez debe abordar la televisión que, como sabemos, es la que llega a un mayor número de ciudadanos y ciudadanas de todas las edades y que tras el avance de resultados del estudio de Gifreu *et al* (2004) queda en una situación bastante comprometida respecto a su intervención en la definición de la inmigración como problema público. En cualquier caso no podemos obviar la importancia que los medios poseen en la configuración del imaginario colectivo, cuestión que debería tratarse en los centros educativos a través, tal como diría Freire (2001), de la alfabetización de los citados y distintos medios.

En otro orden de cosas, permaneciendo aun en el ámbito nacional, no podemos obviar el análisis de otro medio de comunicación que tendrá que ser pronto incluido en el grupo de los clásicos ya citados (prensa, televisión y radio). Nos referimos a Internet. Como sabemos esta Red permite una comunicación rápida, barata y de fácil acceso que permite la divulgación de todo tipo de contenidos. La legislación de nuestro país, como la del resto de Europa, puede evitar la existencia de páginas Webs cuyo contenido atente contra los derechos de las personas inmigrantes, sin embargo, asociaciones como *Movimiento contra la intolerancia* las han detectado. Ibarra (2000:3) señala que “son decenas las Webs y los Grupos que operan en España y que acompañan a más de cuatro mil *sites* insidiosos, según denuncia de Naciones Unidas que alientan los prejuicios, instan a la xenofobia, difunden el racismo y animan a la violencia”. Así lo ratifica el *Informe de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos sobre la explotación de Internet para incitar al odio racial y difundir propaganda racista y xenófoba y sobre las maneras de promover la cooperación internacional en este ámbito*, emitido por Naciones Unidas (2001a). En él se citan, en primer lugar, las medidas que tanto instituciones como entidades privadas están llevando a cabo para controlar las páginas Webs, para describir después el gran incremento registrado del número de servidores donde se almacenan contenidos inapropiados y las facilidades que, las personas relacionadas con ellas, tienen para difundir sus opiniones y materiales a todos y cada uno de los usuarios de la Red. “En suma, concluye el Informe, se observa una importante y floreciente red de sitios en Internet dedicados a la difusión de propaganda racista en todo el mundo conectado. Estos sitios atraen no sólo la atención de los propios racistas sino de

otras personas inocentes, tanto adultos como niños, que pueden encontrarse con ellos, por causalidad, pero pueden verse influidos por las expresiones de odio y las mentiras que en ellos se vierten" (Naciones Unidas, 2001a:7)

En nuestro país se están produciendo fenómenos tan preocupantes como el intercambio de canciones racistas a través de la red que empiezan a ser conocidas y usadas en los locales de ocio por multitud de jóvenes (véase diario El País, 04-04-05)

En el entorno de la Comunidad Autónoma Canaria, contamos con el trabajo concluido de Zamora (2003) y con los datos del Observatorio de Inmigración de Tenerife que informa del inicio, en el mes de septiembre del dos mil cuatro, de una investigación más ambiciosa que, auspiciada por esa institución, realiza un estudio del tratamiento de la inmigración en la prensa de la isla de Tenerife, dirigida por Naranjo.

Zamora, por su parte, a través de los dos periódicos de mayor tirada en el archipiélago, uno por cada una de las provincias canarias, "El Día" en Santa Cruz de Tenerife" y "La Provincia" en Las Palmas de Gran Canaria, analiza todos los artículos aparecidos sobre inmigración entre el dos de enero y el seis de junio de dos mil dos (ciento cincuenta y uno y ciento setenta y cinco artículos, respectivamente).

La primera tesis que defiende la autora es que la prensa consigue conducir a la ciudadanía en cuanto a los temas en los que debe pensar y hasta donde debe mantener ciertos debates. Y precisamente centrándose en estos últimos, se refiere en primer lugar a las competencias y la responsabilidad en materia de inmigración. En diferentes fechas aparecen informaciones en las que diversos responsables políticos culpan a la Administración Central del problema de la inmigración, asegurando, en algún caso, que ésta y la Unión Europea *ningunean y toman el pelo a Canarias*.

Zamora (2003:4) entiende que la discusión fundamental sobre competencias entre los Gobiernos aterriza en aspectos como el número de centros, las condiciones de los mismos, el cumplimiento de los derechos humanos en ellos y la redistribución de inmigrantes por otras Comunidades Autónomas, todos ellos atravesados por los problemas de financiación.

Considera relevantes las noticias que se referían al reto educativo de "enriquecimiento cultural" que supone la población de hijos e hijas de inmigrantes, aportando datos demográficos, pero sin aclarar la titularidad de los Centros en los que estaban matriculados, ni la excesiva concentración de alumnado extranjero que, algunos de ellos, soportan.

No podemos terminar sin mencionar, como ya lo hicimos en el apartado anterior, el cambio político producido, ya que el nuevo Gobierno ha manifestado la intención de mejorar la calidad de los medios de comunicación, para cuya consecución ha creado el Consejo para la Reforma de los Medios de Comunicación de Titularidad del Estado, formado por Emilio Lledó, Enrique Bustamante, Victoria Camps, Fernando González Urbaneja y Fernando Savater, intelectuales de reconocido prestigio científico y social. Esta iniciativa abre una expectativa que en este trabajo no tendremos tiempo material de valorar, pero que sin duda, supone un gran avance en el tratamiento de las

informaciones relacionadas con las personas inmigrantes, *cuyo discurso nos parece instalado en una posición hegemonía de la cultura de nuestro país.*

1.2.3. Discurso social

La sociedad española contemporánea, en palabras del Colectivo IOÉ (2002), se caracteriza por el estancamiento y envejecimiento demográfico, una importante incorporación de mujeres al mercado de trabajo, un crecimiento económico acompañado por elevados índices de paro y de empleo precario, y unos sistemas de protección social que –sumados a las redes de apoyo familiar– permiten la coexistencia de desempleo con ofertas de trabajo no cubiertas.

El discurso que surge en este contexto, evidentemente, está íntimamente relacionado, tanto con el público dominante como con el mediático, ya que tanto uno como otro influyen en las representaciones que la población realiza y por tanto en sus expresiones y opiniones.

Como muestra contamos con el origen de la palabra inmigrante que, como muy bien señala Aramburu (2002:396) "es un término creado por el Estado, como una categoría jurídica específica, con derechos restringidos (véanse las leyes de extranjería del 1985 y las del 2000, 4/2000 y 8/2000, ésta última con ocho Recursos de inconstitucionalidad) y que a través de su difusión, usando entre otros, los medios (prensa, televisión, radio) hace llegar a la población, constituyéndose y funcionando, también, como una categoría social".

Bien, pues haciendo uso de esta categoría, en el estudio que el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, en adelante) realiza *sobre las expectativas del año dos mil cuatro* (2004a), el problema de la inmigración, para España, está situado en quinto lugar, con un 15.2%, después del paro, el terrorismo, la inseguridad ciudadana y la vivienda, subiendo al tercer puesto en el *Barómetro de febrero de 2005* (CIS, 2005)

En el primer estudio, casi el cincuenta y dos por ciento de los ciudadanos y ciudadanas preguntados (mayores de dieciocho años) consideran que, en la actualidad, los españoles son poco tolerantes (42.6%) o nada tolerantes (9.3%), en relación a las costumbres de los extranjeros o de otros grupos étnicos, coincidiendo, casi, con el dato de las que consideran que la sociedad española es racista, que está en torno al cuarenta y nueve por ciento: bastante racista (42.6%) y muy racista (6.3%). Parece, tal como dice Gil Calvo (2002), que la irrupción de la diversidad ha implicado una creciente volatilidad del capital social de cuyas redes emerge una insidiosa percepción de desconfianza generalizada.

El estudio de Cea (2005) advierte, en este sentido, que la actitud de rechazo a los inmigrantes se ha multiplicado por cuatro en los últimos ocho años, elevándose la proporción del 8% al 32% y siendo este rechazo más manifiesto en personas de más

edad (en especial los jubilados), de menor nivel de estudios, ideológicamente ubicados a la derecha, en católicos practicantes y en personas de menor estatus social.

Es decir, que es elevado el número de personas, pertenecientes a la población española, que según estos estudios, no aprueban la presencia de personas extranjeras en el Estado español, dato que se enmarca en las encuestas de opinión a la población europea, por las que el Parlamento Europeo (2001) señala una gran preocupación, ya que entiende que son reflejo de actitudes negativas hacia grupos minoritarios.

A pesar de todo ello en el estudio, ya mencionado, (CIS, 2004a) las personas preguntadas dicen que la herencia que van a adquirir los jóvenes del siglo XXI es positiva en un 65.7% respecto a los derechos humanos, en un 72.8% respecto a la libertad y en un 63.2% respecto a la solidaridad.

Algo parecido ocurre con las respuestas obtenidas por el CIS (2004b), en su *Barómetro de mayo*. Un 53.7% de las personas preguntadas aseguran que España necesita trabajadores inmigrantes. En un altísimo porcentaje (89.3%) los mismos informantes creen que toda persona debería tener libertad para vivir y trabajar en cualquier país, aunque no fuera el suyo y sorprendentemente, en la misma proporción (89.3%) manifiestan que el número de personas procedentes de otros países que viven en España son demasiadas o bastantes. En las respuestas de este año (CIS, 2005) el 74.2% creen que es positiva o muy positiva la medida de regularizar el trabajo de los inmigrantes para que coticen en la Seguridad Social, aunque sólo el 46.6% opina que los inmigrantes son necesarios para mantener el sistema de protección social actual. Como vemos se muestra una clara ambivalencia que en otros informes como el realizado por Pérez-Díaz et al. (2001) también se han puesto de manifiesto. Este estudio está basado en el análisis, tanto de diferentes trabajos llevados a cabo por el CIS, como de varios grupos de discusión propuestos por ellos mismos y del que nos permitimos reproducir el siguiente fragmento (Pérez-Díaz *et al.*, 2001:222-225), por la claridad y el rigor con el que está expuesto.

“La opinión pública apoyaría una política de inmigración relativamente estricta, al menos en lo que respecta al requerimiento de un contrato de trabajo a los inmigrantes, y al control de la delincuencia asociada a una minoría de ellos. Los resultados de las discusiones de grupo dan a entender que, en las zonas de convivencia con los inmigrantes, la tendencia a apoyar una política estricta es bastante más acusada (y la menor aceptación de inmigrantes de origen africano, es bastante visible), si bien ello está acompañado de la duda (y quizá una relativa desesperanza) de que la clase política quiera, sepa o pueda aplicar semejante política.

Por debajo de estas actitudes, tenemos una economía que, aunque sometida a alzas y bajas, ha tenido una experiencia de expansión a lo largo de casi diez años. La expansión ha generado un volumen de empleo considerable, pero el paro oficial ha seguido siendo bastante alto. Para muchos

trabajos, los empresarios se han acostumbrado a recurrir a la mano de obra inmigrante, mientras que los trabajadores se han acostumbrado a alternar otros trabajos con un subsidio de paro relativamente generoso y por un tiempo considerable.

Por otra parte, España está profundamente involucrada en el proceso de reforzar los rasgos de su identidad europea auspiciados por la modernización de la economía, primero, la transición democrática, después, y finalmente con la incorporación a la Unión Europea, en 1986. La implicación de este europeísmo, podría ser la atenuación de los vínculos con Latinoamérica, aunque probablemente la atenuación es relativa debido a la fuerza de los vínculos lingüísticos y culturales.

Lo cierto es que las comunidades de otros países europeos tienen unas realidades tan distintas que no es posible efectuar una afirmación que recoja las diferentes situaciones que se dan en integración en la sociedad española, mientras que la incorporación de las personas procedentes de Latinoamérica sugiere dos grandes grupos, que estarían formados por un lado, por profesionales que intentan abrirse camino a través de convalidaciones y diferentes experiencias y por el otro, por mujeres que vienen a trabajar en el servicio doméstico y se someten a una mezcla de oportunidad, explotación e incluso descalificación profesional.

En el caso de las personas procedentes de África (básicamente de Marruecos), los españoles y las españolas se ven a sí mismos en unas condiciones de superioridad que tienen interés en enfatizar, al mismo tiempo que, en su inmensa mayoría (incluidas las capas dirigentes), ignoran la larga, compleja y muy ligada historia de ese país al nuestro. Ignoran, también, que su experiencia cotidiana ha hecho de muchos inmigrantes marroquíes, gentes desconfiadas”.

Respecto a estos ciudadanos, hemos de incluir datos ofrecido por el Real Instituto Elcano (2004) en el que se informa que los musulmanes son mayoritariamente calificados como autoritarios o violentos, siendo un 19% de los informantes los que optarían por su expulsión de España y un 52% los que manifiestan que no se casarían con una persona marroquí. Es necesario indicar que este estudio se ha llevado a cabo después de los atentados sufridos en Madrid el once de marzo y del que se ha responsabilizado el grupo terrorista Al Qaeda, dándose la circunstancia de que la procedencia de los autores materiales de dicho atentado que costó la vida de ciento noventa y dos personas (de las que un porcentaje eran inmigrantes) era Marruecos, lo que puede aportar información acerca de la respuesta dada.

En este sentido la desconfianza a la que se refería Gil Calvo es sentida por la comunidad musulmana (se calcula que viven en España setecientas mil personas de las cuales medio millón, aproximadamente, procede de Marruecos) aunque están contentos de que no se haya producido ningún movimiento organizado xenófobo

(véase diario El País, 6-3-05). No piensa lo mismo González Enríquez (citada por Barbería, 2005) que cree que hay condiciones suficientes para el surgimiento de un partido de corte xenófobo o al menos antiinmigrante, pronosticando que caminamos hacia un endurecimiento del clima general.

Por lo que se refiere a la sociedad canaria, contamos con los datos de la macroencuesta social llevada a cabo por Técnicos en Socioanálisis S.L. (2004) durante el mes de junio. En ella la mitad de los encuestados manifiestan que son demasiadas las personas de fuera de Canarias que viven en las islas, mientras que otro 40% consideran que son bastantes. Seleccionan la inmigración como el primer problema de Canarias que requiere una solución más urgente, seguida del paro, la sanidad, la vivienda, el turismo, la delincuencia, los sueldos, los políticos y la educación. La relacionan en un 75.1% con el aumento de la delincuencia. La solución con la que están de acuerdo, mayoritariamente, es que sólo se facilite la entrada a las personas extranjeras cuando éstas cuentan con un contrato de trabajo. Por último, sólo en un 20% opinan que el aumento de los inmigrantes produce una peor atención en la escuela.

Aprovechamos este último dato para centrarnos en el discurso social, referido a la educación, ya que éste es el campo en el que se circunscriben los objetivos de la investigación que nos ocupa.

Las familias españolas que tienen hijos o hijas en edad escolar son las más cercanas al fenómeno de la presencia de alumnado inmigrante en las aulas. En este sentido el 75.2% de la población española señala que no le importaría *nada* que sus hijos compartieran en el colegio la misma clase con niños de familias inmigrantes (CIS, 2004b). Otro estudio acometido por el Defensor del Pueblo (2003a) recoge también las opiniones de este sector. En él se afirma que la mayoría de las familias preguntadas (75.8%) consideran que los alumnos españoles crean los mismos problemas, en el colegio, que los alumnos inmigrantes y en un porcentaje muy alto (84.3%) manifiestan que les da igual donde hayan nacido los amigos que trae a casa su hijo o su hija, aunque no introduce, en ninguno de los dos ítems, la variable de la concentración de alumnado inmigrante por Centro (al que acude la hija o el hijo de la familia preguntada), por lo que no podemos saber si al aumentar el número de alumnado inmigrante, su opinión sería la misma. Por el contrario, en el caso del estudio acerca del clima escolar, en el que sí contamos con ese dato, se observa que según aumenta dicha concentración, la valoración es más negativa. Recordemos, como ya apuntamos en el apartado dedicado al discurso público dominante, que los Centros con mayor concentración son los de titularidad pública.

Por último, consideran que los principales factores para mejorar la integración en la escuela serían, por este orden, la familia (36.2%), la sociedad (32%) y el profesorado (31.8%). Y precisamente el discurso del profesorado es el que nos disponemos a estudiar en el siguiente apartado aunque no sin decir antes que *el discurso social, al igual que ocurría con el mediático, está instalado, en su mayoría, en una posición de hegemonía y afirmación de nuestra cultura.*

1.2.4. Discurso del profesorado

Los profesores y las profesoras son los verdaderos protagonistas de nuestra investigación. Forman ese colectivo al que las familias responsabilizan, en tercer lugar de una buena integración del alumnado inmigrante, y al que los académicos y académicas estudian y dan propuestas teóricas y en algunos casos prácticas, para el mejor desarrollo de su profesión.

Pero, ¿qué piensa y que dice el profesorado?

Existen algunos estudios sobre la opinión de los docentes, respecto a la escolarización del alumnado inmigrante, entre los que destacamos el de Jordán (1994), pero que no utilizaremos, por el tiempo transcurrido y por el ámbito geográfico que está restringido a Cataluña, aunque no queremos dejar de mencionarlo por el valor que tiene.

Usaremos los datos arrojados por el estudio de ámbito nacional, llevado a cabo por el Defensor del Pueblo (2003a:124) en el que podemos leer que “el profesorado muestra una actitud claramente favorable hacia la inmigración que está basada, más en el derecho que tienen las personas a moverse de manera libre, que en la consideración de la inmigración como una experiencia enriquecedora para el país receptor”.

Estos datos avalan la afirmación del Colectivo IOÉ (1995:23) que asegura que “el discurso sobre los extranjeros depende, sobre todo, de la posición social del hablante, que en el caso de los profesionales de la educación se podría caracterizar como trabajadores de un servicio público, cuyas finalidades, legisladas y simbólicas, tienen un contenido profundamente humanista, que pertenecen al sector de las clases cultas, plenamente identificados con la modernidad y la Ilustración y no entran, al menos en el plano económico y social, en competencia directa con los inmigrantes. La ideología, pues, de los profesionales de la educación sobre los extranjeros, se construiría sobre una matriz de raíz igualitaria, que parte de la igualdad radical de todos los seres humanos y de la lógica universalista de los derechos humanos”.

Por ello no son extraños los datos que revela el Informe del Defensor del Pueblo (2003a). En ellos, aproximadamente, la mitad de los preguntados, creen que la valoración que hacen sus compañeros y compañeras es tan favorable como la que hacen ellos mismos.

La mayoría acepta la presencia de alumnado de origen inmigrante en sus aulas, fundamentando sus respuestas en el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a ser educados, siendo sólo una minoría la que valora la presencia de este alumnado como una experiencia enriquecedora para el aprendizaje.

Muestran un claro rechazo hacia las posturas que tratan de asimilar al alumnado de origen inmigrante a la cultura y a la lengua española.

La mayoría reconoce no estar bien informado sobre la cultura de origen y considera que dicha formación resulta necesaria para facilitar la integración escolar del alumnado extranjero.

En términos generales, el profesorado hace una valoración positiva de los Centros en los que desarrolla su actividad docente, considerando que la presencia de alumnado inmigrante no afecta al prestigio del centro ni a la demanda de escolarización en el mismo. Sin embargo estos datos cambian cuando se introduce la variable de concentración de alumnado inmigrante, ya que a pesar de mantener una actitud positiva, más de la mitad considera que ese factor sí que hace disminuir el prestigio y la demanda de plazas escolares.

Lo mismo ocurre cuando se les pregunta por el clima de estudio. Los que trabajan en un centro con poca concentración de alumnado inmigrante considera que su presencia no afecta negativamente al buen clima de estudio, mientras que entre los que desarrollan sus tareas en centros con mayor concentración de alumnado inmigrante, algo menos de la mitad, creen que sí afecta su presencia.

Similar es la situación cuando se habla de la satisfacción con su trabajo en el centro, ya que a medida que aumenta el porcentaje de alumnado inmigrante, disminuye el grado de satisfacción.

Por tanto, nos encontramos con el perfil de un profesor o una profesora que reconoce los derechos de las personas inmigrantes, que no rechaza la presencia del alumnado con este origen, pero para el que no supone una experiencia enriquecedora, en cuanto al aprendizaje, ni hace que se modifiquen aspectos básicos ligados al centro (prestigio, demanda, clima de estudio, etc.), o a sus propias percepciones (su grado de satisfacción con su trabajo), excepto cuando el porcentaje de dicho alumnado aumenta, en cuyo caso comienzan a aparecer actitudes más negativas.

En el caso de la Comunidad Autónoma Canaria, contamos con los datos aportados por el Informe del Consejo Escolar de *Canarias Multiculturalidad en los centros escolares* (2000:32) que dice que el 56% del profesorado que tiene en sus aulas alumnado extranjero lo vive con normalidad, mientras un 22% lo hace con preocupación y un 17,5% con problemas y dificultades, perteneciendo estos últimos, a zonas de mayor concentración de población extranjera. Al ser preguntados por las aportaciones y beneficios de la multiculturalidad para la comunidad escolar, el 64,7% responden que el mayor beneficio es el enriquecimiento cultural, aunque también añaden, a lo largo de la entrevista su preocupación por la existencia de choques culturales y el temor a la pérdida de la identidad canaria como consecuencia de la presencia de un elevado número de escolares de otras procedencias. Por otro lado, el 72% consideran que se producen desajustes en el aprendizaje del alumnado extranjero.

Ratificamos, por tanto, las palabras de Jordán (1994), García Fernández y Moreno (2002), Garreta (2003) y el Defensor del Pueblo (2003a) cuando indica que el profesorado suele negar expresamente que las personas pertenecientes a minorías culturales constituyan un problema, pero lo cierto es que, en la práctica, generan expectativas negativas respecto a su rendimiento académico y, en las conversaciones informales, aparecen a menudo comentarios negativos o quejas espontáneas. Predican el igualitarismo formal, pero sus comportamientos, los traicionan.

Podríamos decir que asumen la educación de este alumnado, siempre que la carga no sea excesiva y aunque, en su mayoría, no la consideren un enriquecimiento para el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no nos resistimos, aunque sea un dato individual, a aportar un soplo de esperanza, recordando la entrevista realizada a María Teresa Feu, directora del colegio Monjota, de Sant Bartolomeu del Grau, que escolariza a ciento diecisiete alumnos y alumnas, de los cuales el cincuenta y cuatro por ciento son hijos de inmigrantes. En ella se refiere a la realidad que como equipo docente están viviendo y que hace a los maestros avanzar y aprender (véase diario El País, 22-2-04).

Pero recordando que, como ya hemos visto, ésta no es la tónica que sigue el profesorado, nos preguntamos, en este panorama, ¿cuál es el papel que pueden desempeñar, como actores principales, en el desarrollo de una educación que atienda a las necesidades surgidas de la diversidad y que atañen a todo el alumnado, tanto autóctono, como emigrante? ¿Cómo pueden avanzar del mero reconocimiento del hecho multicultural a la elaboración de propuestas educativas comprometidas con la interculturalidad? Y sobre todo ¿cómo puede convertirse *su discurso, que niega el asimilacionismo y reconoce la pluralidad cultural y la bondad de la interculturalidad*, en una realidad en la práctica educativa?

Entendemos que dentro de una compleja red de medidas, la formación permanente tiene la clave para comenzar a contestar estas preguntas. Sin embargo, antes es necesario llevar a cabo una revisión de dichas medidas, así como del enfoque desde el que se han diseñado, con el fin de analizar cuál es la respuesta educativa que se está dando y conocer así el marco en el que se deberían contextualizar las propuestas de formación permanente que son objeto prioritario de nuestro interés, en este trabajo.

Enseñar no es transferir conocimiento, ni dar forma a un cuerpo indeciso, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción; enseñar exige respetar los saberes, la identidad y la autonomía de los educandos y discutir con ellos la razón de ser de estos saberes. Enseñar exige saber escuchar y respetar la lectura del mundo de los educandos porque es la manera correcta de intentar entender el mundo de una forma más crítica; lo contrario es antidemocrático.

Paulo Freire

2.1. El estudio de la diversidad cultural

En el ámbito académico, resulta difícil concretar cuál es el momento en el que empieza a hablarse de la respuesta educativa en contextos multiculturales, sin embargo existen hechos que pueden ir marcando la evolución de esta experiencia.

El primer evento español recogido es el Seminario sobre Interculturalismo y Educación, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1987 con motivo de la presentación de los resultados del proyecto número siete del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. En segundo lugar, recordemos la celebración del VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de Autonomías, celebrado en 1989. Con otros términos se presentan, en 1992, el X Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca, bajo el título "Interculturalismo y Educación en la perspectiva de la Unión Europea" y el I Congreso sobre Educación Intercultural, organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante, UNED), en Ceuta. En 1995, tuvo lugar, el II Encuentro Internacional de Educación Intercultural, también en Ceuta y a instancia, nuevamente de la UNED. Desde ese momento se multiplican los actos que tienen la educación intercultural como centro de interés.

Ahora bien, aunque no es cometido de este trabajo analizar concienzudamente los contenidos de cada uno de los eventos señalados, no podemos dejar de apuntar, junto a García Castaño *et al.* (2002:218) que "la aparente atención hacia aquellos que tienen mayor dificultad para incorporarse plenamente al proceso de escolarización,

por motivos relacionados con su procedencia cultural, queda ceñida a la población de ciudadanos de países de la Unión Europea que, en pos de la nueva construcción del continente, se preveía que podrían circular libremente por ese territorio” y así podemos encontrarnos con publicaciones como la de Barthélémy et al. (1999) que trabajan la multiculturalidad y la pluralidad, pero siempre centrándose en la dimensión europea.

Del mismo modo, García Castaño *et al.* (2002:216) sugiere que “aquéllos considerados pioneros y que surgieron en los primeros años noventa, salvo excepciones honrosas, están plagados de opiniones que demuestran un profundo desconocimiento de la realidad sobre la que hablan”. Como ejemplo citan algunas de las características que definen el discurso global generado por los educadores españoles, en el X Congreso de Pedagogía, ya mencionado que, convocado bajo el lema, la educación intercultural bajo una perspectiva de una Europa unida, a su juicio, se puede resumir “en falta de claridad conceptual y desconocimiento de la realidad de la diversidad cultural (en términos estadísticos)”.

Sea como fuere, lo cierto es que, de forma paralela a los eventos señalados, es en la década de los noventa, en la que comienzan a hacer su aparición investigaciones relacionadas con la inmigración y la educación intercultural y lo hacen de la mano del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, en adelante) que, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia se ocupa, tanto de la realización de trabajos propios, como de la financiación de investigaciones realizadas por equipos externos. Recordemos la convocatoria ministerial del Concurso de Proyectos de Investigación Educativa de 1992 en la que la situación educativa de los inmigrantes se presentó como uno de los temas prioritarios, seleccionándose ocho proyectos de los dieciséis presentados.

Así mismo lleva a cabo una importante tarea de seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos a través de la organización de diversos Encuentros y Jornadas que sirven para dar a conocer las distintas líneas de trabajo, del mismo modo que la publicación de los mismos que ayuda a difundirlos entre los profesionales.

De hecho los grupos líderes, a los que nos referiremos posteriormente, se han relacionado con este Centro en alguno o varios momentos de sus trayectorias.

Los responsables del organismo consideran los informes *Las desigualdades en la educación en España* (CIDE, 1992), elaborado a instancia de la OCDE y *La educación intercultural en España* (CIDE-IOE, 1992), a solicitud de la Comisión Europea, como el origen de su línea de investigación, “la equidad del sistema educativo”. De ella han surgido varias investigaciones financiadas por dicha institución y que, desde el año 1989, han ido recorriendo un camino que ha trazado el mapa de la respuesta educativa a los contextos multiculturales en el territorio español.

Grañeras (1997) indica que la primera es la realizada por M^a José Díaz-Aguado en 1989, con el título “Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos”. A ella le

siguen otras que hemos decidido, por su temática, clasificar en siete categorías, aunque no excluimos la posibilidad de que algunas de ellas pudieran situarse en más de una:

- *PRIMERA CATEGORÍA: ASPECTOS GENERALES.*
 - *Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias* (Calvo, 1993).
 - *Catorce años sobre las desigualdades en educación en España* (Grañeras et al, 1997).

- *SEGUNDA CATEGORÍA: ESCOLARIZACIÓN.*
 - *La escolarización del pueblo gitano* (Fernández Enguita, 1993).
 - *La escolarización de niños marroquíes en España* (Colectivo IOÉ, 1993).
 - *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid* (Muñoz Sedano, 1993b).
 - *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria* (Bartolomé, 1994).
 - *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los Centros de la Comunidad de Madrid* (Merino, 1994).
 - *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el Sistema Educativo español* (García Castaño, 1995).
 - *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de la Educación Infantil: repercusiones educativas* (Carbonell, 1997).
 - *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas.* (Martín Rojo, 2003).

- *TERCERA CATEGORÍA: ESTUDIOS SOBRE LOS DISCURSOS.*
 - *La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero* (Colectivo IOÉ, 1997).
 - *Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?* (Juliano, 1997).

- *CUARTA CATEGORÍA: INTERVENCIÓN EDUCATIVA.*
 - *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos* (Díaz-Aguado, 1991).
 - *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria* (Salazar, 1996).
 - *Problemática socioeducativa del inmigrante (infantil-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socioeducativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales* (Ortega Esteban, 1996).
 - *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa* (Sánchez Fernández, 1997).

- *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos* (Díaz-Aguado, 1997).
- *Evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial* (Bartolomé, 1998).
- *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales* (Aguado, 1999).

- **QUINTA CATEGORÍA: LA LENGUA.**
 - *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa* (Mesa, 1994).
 - *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a emigrantes* (Aguirre, 1997).
 - *Plurilingüismo en Madrid.* (Broeder y Mijares, 2003).

- **SEXTA CATEGORÍA: PERSONAS ADULTAS.**
 - *Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre los datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid* (García Parejo, 1997).
 - *Evaluación del impacto de la incorporación de la población inmigrante al Sistema Educativo. El caso de los inmigrantes marroquíes y la educación de adultos en la región de Murcia* (Fresno, 1998).

- **SÉPTIMA CATEGORÍA: RELACIONES ENTRE INMIGRACIÓN Y GÉNERO.**
 - *Análisis de un colectivo de mujeres magrebíes en Madrid* (Aparicio, 1998).
 - *Inmigración y género en la escuela española* (Colectivo IOÉ, 2004).

- **OCTAVA CATEGORÍA: PROFESORADO.**
 - *La recontextualización de la diversidad en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Análisis del discurso y de las prácticas del profesorado* (Bona, 1998).
 - *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado* (Domingo, 2000).
 - *La prevención y deconstrucción estereotípica en la formación de maestros interculturalistas: eficacia de un programa de educación cognitiva* (Álvarez Castilla, 2000).

Del análisis que García Fernández et al (2005) ha hecho de todas ellas hasta el año 1997, destacamos las siguientes limitaciones:

- Escasa vigencia de los datos cuantitativos, debido a la inestabilidad de residencia de la población inmigrante, que ponen en riesgo la validez de los datos obtenidos al comienzo de un mismo estudio.
- Dificultad para acceder a la información en muchos casos, debido unas veces a las dificultades lingüísticas y otras al recelo de los inmigrantes en situación irregular a informar.
- Predominio de los estudios cuantitativos para recoger y analizar datos de una realidad que requiere profundización en el significado por parte de los actores.

Así como algunas características generales de la respuesta que la escuela venía dando al hecho migratorio:

- Situación de marginalidad y discriminación de los hijos de los inmigrantes en la sociedad y en la escuela.
- Insuficiencia de los recursos dedicados a su educación.
- Falta de formación por parte del profesorado para atender a la diversidad y la educación intercultural.
- Necesidad de facilitar la inserción de los alumnos inmigrantes respetando su identidad.
- La mayoría de los centros no atiende a la diversidad étnica de sus alumnos desde el Proyecto Educativo y las programaciones de aula, por lo que el derecho a la diferencia es un objetivo lejano (Fresno, 1994).
- El enfoque adoptado por las políticas educativas es asimilacionista y compensatorio, (más preocupado por solventar los problemas de aprendizaje que a favorecer la integración).
- Alto índice de fracaso escolar entre estos alumnos, en función de diversos factores, como las actitudes y expectativas familiares respecto a la escuela (Colectivo IOÉ, 1997), la incorporación tardía a la escuela; la falta de dominio de la lengua vehicular y la situación social de la familia antes de emigrar.

El periodo posterior acentúa el interés por el estudio de la diversidad cultural en las aulas escolares, que han mantenido iniciativas en este terreno, así como por la nueva orientación de los problemas de investigación y de las metodologías empleadas. Desde la preocupación inicial por describir la realidad mediante enfoques cuantitativos, se ha evolucionado al intento de explicarla y, lo que es más importante, a tratar de cambiar esta realidad, aportando pautas para la práctica educativa e implicándose en procesos de investigación con los profesores y otros agentes socioeducativos.

Por otro lado el CIDE (MEC, 2004) también ha reconocido el valor de otros estudios, otorgándoles diversos galardones en las convocatorias de los Premios Nacionales de Investigación Educativa. Entre ellos destacamos: *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural* (Garreta, 2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad*

de Madrid (García Fernández, 2002). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico* (Navarro Sierra, 2003). *La inmigración en un país de inmigrantes: el desafío de la escuela intercultural en Galicia* (Santos Rego, 2003). *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales* (Lorenzo Quiles, 2004).

Como ya anunciábamos algunos de los trabajos de los grupos líderes, en el ámbito nacional, ya han aparecido en este repaso que acabamos de hacer, aunque nos proponemos ahora describir con más exactitud su identidad y línea de investigación.

Citamos en primer lugar al Colectivo IOÉ, un gabinete de investigación sociológica, ubicado en la Comunidad de Madrid, de carácter independiente que desde 1984 viene realizando trabajos en el campo de la inmigración y que como ya hemos mencionado, colaboró en uno de los primeros informes que el CIDE realizó acerca de la educación intercultural en España.

Sus trabajos posteriores son referencia obligada en el estudio del fenómeno educativo en los contextos multiculturales, siendo promovidos por diferentes instituciones públicas entre las que destacamos la Fundación Europea de la Ciencia, la Oficina Internacional del Trabajo, varias direcciones generales de la Comisión de la Unión Europea, la UNESCO, y el Ministerio de Educación y Ciencia, así como diversos grupos de iniciativa social. Aportan un cualificado análisis descriptivo acerca, tanto de la situación del mismo, como del impacto que la presencia de alumnado de origen inmigrante tiene en las instituciones escolares. Señalamos los siguientes: *La interculturalidad ¿va al cole?* (1999a); *La población extranjera menor de edad en España. Una aproximación descriptiva* (1999b); *La inmigración extranjera en España: los retos educativos* (1999c); *Inmigración, escuela y mercado de trabajo: Una radiografía actualizada* (2002).

En la Comunidad de Cataluña hemos de mencionar al grupo GREDI (Grup de Recerca d'Educació Intercultural). Ubicado en el Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona, desde 1992, cuenta entre sus objetivos la profundización en temas relacionados con la diversidad cultural y étnica en el ámbito educativo, así como el desarrollo de iniciativas que optimicen y mejoren los procesos de relación, responsabilidad social y convivencia en contextos educativos de naturaleza multicultural.

Las líneas de trabajo que ha seguido, coordinado por Bartolomé, han sido: *Diagnóstico de la situación de las minorías étnicas en la escuela primaria de Barcelona y sus procesos de escolarización* (Bartolomé, coord., 1997); *La formación del profesorado en educación multicultural* (Cabrera et al, 1999); *Elaboración y evaluación de un programa de acción tutorial para el desarrollo de la identidad étnico cultural del alumnado en Educación Secundaria* (Sandín, 1996; Bartolomé, 2000); *Introducción de cambios en el currículum* (Bartolomé et al, 2002).

En Andalucía se encuentra el Laboratorio de Estudios Interculturales, ubicado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, liderado por García Castaño que desde 1991 viene desarrollando diversas líneas de trabajo entre las que destacamos: *La situación escolar del alumnado inmigrante* (Estudio sociológico comparado entre varias ciudades del Estado Español sobre niños inmigrantes y su situación escolar, 1992b); *El modelo de asimilación en la práctica educativa* (La escolarización de la población infantil inmigrante como un modelo de integración y asimilación cultural. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la Antropología Social, 1994); *La integración lingüística* (Investigación, intervención y evaluación para la integración lingüística de inmigrantes, 1995a); *Revisión bibliográfica sobre interculturalidad en España* (Construcción de una base de datos documental y bibliográfica sobre interculturalidad y educación en el ámbito del Estado Español, 1995b); *Impacto de la escolarización de alumnado de origen inmigrante* (Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo andaluz de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la zona de costera de Almería, 1996); *Inmigración, exclusión social e integración* (García Castaño y Granados, 1997b).

No podemos olvidar las contribuciones de Díaz Aguado (1995, 1997, 1999, 2003), así como las de Muñoz Sedano (1997, 2001, 2003), Aguado (1998); García Fernández y Moreno (2002), Franzé (2002), Palaudarias (1997), Soriano (2001) y Garreta (2003), entre otros, que han realizado numerosas investigaciones, algunas de ellas, ya mencionadas, cuyas aportaciones han enriquecido el conocimiento del área que nos ocupa.

Del mismo modo, hemos de citar los trabajos del Consejo Escolar del Estado cuyo exponente máximo fue la realización del Seminario *Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa* (Consejo Escolar del Estado-MEC, 2003), así como de numerosos congresos y jornadas, entre los que debemos señalar por orden cronológico el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en Valencia, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía en el año 2004 con el título *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* y los cuatro Congresos sobre la Inmigración en España, cuya última edición ha organizado la Universidad de Girona en el mismo año y que bajo el lema de *Ciudadanía y participación*, recogió en su mesa número ocho las aportaciones más relevantes de la investigación educativa.

Igualmente, numerosas son las tesis doctorales que en los últimos años se han realizado, básicamente, en las universidades donde se encuentran ubicados, tanto los grupos líderes, como los autores y autoras a los que nos hemos referido. Sin embargo debemos destacar aquellas que, en este lustro, han comenzado a abrirse camino en otros lugares con menor tradición y que han supuesto la apertura de una nueva línea de investigación que cada curso académico va siendo continuada por nuevos doctorandos.

Incluidas en la base de datos TESEO (hasta el año 2004), hemos encontrado doscientas cincuenta y seis, cuya especificidad y diversa vinculación académica (Derecho, Sociología, Política, Economía, Psicología, Pedagogía, etc.) nos hace imposible agruparlas por categorías, por lo que nos limitaremos a destacar aquéllas que hacen referencia a la intervención pedagógica:

- *Una experiencia de educación multicultural urbana-rural en el País Vasco desde el pensamiento del profesor* (Etxebeste, 1993).
- *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria* (Sales, 1996).
- *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural. Evaluación participativa de un programa de acción tutorial* (Sandín, 1996).
- *Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural* (Arco, 1997).
- *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora* (Haro, 1998).
- *Educación en la diversidad. Una experiencia desde la perspectiva de la educación global, la cooperación y la co-enseñanza* (Ojea, 1998).
- *La intervención pedagógica sobre el medio para el tratamiento del racismo y la heterofobia* (Prats, 1999).
- *La educación intercultural en la secundaria obligatoria: investigación evaluativa* (Sabariego, 2000).
- *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración* (Franzé, 2000).
- *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos* (Regil, 2000).
- *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa* (Peralta, 2000).
- *El discurso y la práctica de la educación multicultural. Una aproximación* (Téllez, 2000).
- *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en contexto de educación intercultural* (Merino, 2001).
- *El liderazgo de la dirección como factor de eficacia de la escuela en un contexto multicultural* (Cuevas, 2001).
- *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural* (Marí, 2001).
- *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña* (Tovias, 2001).
- *La formación de actitudes positivas hacia el hecho multicultural en alumnos de bachillerato. Programa pedagógico* (Diminiani, 2001).
- *Vivir entre dos culturas* (Massot, 2001).

- *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català* (Serra, 2001).
- *El juego en la enseñanza de idiomas -curso de español/lengua extranjera para niños marroquíes de seis a nueve años-* (Sibón, 2001).
- *Las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural* (Rodríguez Izquierdo, 2001).
- *Los mediadores interculturales en las instituciones educativas de Cataluña* (Llevot, 2001).
- *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta* (Pareja, 2002).
- *Evaluación de programas educativos: la Educación Intercultural en Madrid capital* (Moya, 2002).
- *La realidad social de Melilla como base para la elaboración de un currículum* (Sarompas, 2002).
- *Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado* (Moriña, 2002).
- *La escolarización de población extranjera en Andalucía: evolución cuantitativa del fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural* (Capellán, 2002).
- *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria* (Muñoz López, 2002).
- *Conflicto y cambio. Escolarización de hijos de inmigrantes no comunitarios en centros privados concertados* (Dilmè, 2002).
- *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum* (Castiello, 2002).
- *Educación intercultural. Directrices internacionales como referencia para las políticas educativas y líneas de actuación con la población inmigrante en Castilla y León* (Flores, 2003).
- *La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO* (Peñalva, 2003).
- *La educación multicultural en contextos urbanos* (Meneghel, 2003).
- *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante* (Goenechea, 2003).
- *La mejora de un centro multicultural de la ciudad autónoma de Ceuta* (Hidalgo Fernández, 2003).
- *Análisis intercultural de la comunicación no verbal expresivo corporal en contextos escolares de la ciudad de Melilla* (Ortega Caballero, 2004).
- *Educación intercultural como propuesta para la educación bilingüe: análisis y valoración de un programa de educación bilingüe* (Plaza, 2004).

Pero la realidad de la presencia de diferentes culturas en nuestro país existía desde antes que hicieran su aparición los actos académicos y los documentos a los que nos acabamos de referir. Durante muchos años la cultura gitana ha estado presente en las aulas, a través de la presencia de los niños y las niñas, cuya educación ha sido centro de interés de numerosas asociaciones y colectivos, como por ejemplo la Asociación de Enseñantes con Gitanos y de diversos profesionales que han desarrollado un interesante trabajo (Muñoz Sedano, 1993b; Fresno, 1994; Fernández Enguita, 1995; entre otros) y a los que si podemos considerar pioneros.

Han sido varios los estadios por los que ha pasado la respuesta educativa que se ha dado a estos alumnos y alumnas, desde aulas separadas (denominadas escuelas puente), pasando por la mera integración física, hasta la educación en igualdad de condiciones con el resto de los compañeros y compañeras.

También, desde hace, aproximadamente, veinte años, en algunas zonas de Andalucía, como Almería, el alumnado inmigrante no ha dejado de llegar, por lo que su presencia es anterior a la década de los noventa, década que hemos señalado como inicio simbólico de la atención del mundo académico a los contextos multiculturales.

Sin embargo, no podemos negar que, tanto en un caso, como en otro, han sido experiencias localizadas, tanto geográficamente, como en cuanto a número, no percibiéndose como una realidad que era necesario afrontar, sino como una situación que algunos profesores y algunas profesoras elegían llegando a hablar coloquialmente, de "los profesores de gitanos". Este es el motivo de que en la literatura se establezca el hito de finales del siglo pasado como inicio de la respuesta educativa a los contextos multiculturales.

De la existencia de esa literatura, especialmente prolífica en el año dos mil dos (González García *et al*, 2005), son responsables diferentes autores y autoras que han consolidado su presencia y entre los que hemos de destacar, al grupo GREDI, a Francisco Javier García Castaño, a José Antonio Jordán, a Encarna Soriano, a Antonio Muñoz Sedano y Xavier Besalú, entre otros, sin olvidar a autores clásicos como son José Gimeno, Ángel Pérez o Xurxo Torres. Todos ellos, desde una concepción progresista de la educación y del mundo, nos brindan un discurso en el que priman la atención a los Derechos Humanos y la necesidad de que la institución escolar, con el profesorado al frente, sea capaz de dar una respuesta educativa adecuada al alumnado que vive inmerso en el contexto multicultural actual y se aleje de las prácticas que conducen a la exclusión social. Ellos y ellas nos aportan, en sus trabajos, las reflexiones teóricas sobre las que cimentar nuestras propuestas. Por ello, nos introducimos, en el siguiente epígrafe, en el estudio de los diversos enfoques descritos acerca de la atención a la multiculturalidad, que nos servirán como elemento de reflexión para analizar la respuesta educativa que se está dando en la Comunidad Autónoma Canaria a los contextos multiculturales que existen en sus islas y, concretamente, en la de Tenerife.

2.2. Los enfoques de atención a la multiculturalidad

Son diversas las formas en las que se afronta la educación en los contextos multiculturales y dependen, fundamentalmente, del concepto ideológico que las sustenta.

Resulta complejo poder ofrecer una visión general y organizada de los distintos enfoques que enmarcan esas maneras de afrontar la realidad educativa multicultural existente. Sin embargo varios son los autores y las autoras (Gibson, 1984; Mauviel, 1985; Banks, 1986; Verne, 1987; Davidman, 1988; Sleeter y Grant, 1988; Ouellet, 1991, 2001; Etxeberría, 1992; Selby, 1992; García Castaño, 1992a, 1997a, 2002; Muñoz Sedano, 1993, 2003; Bartolomé, 1994, 1997, 2001; Sales y García, 1997; Torres, 1997, 2003; Besalú, 2002; Sabariego, 2002; entre otros) que se han propuesto la ardua tarea de sistematizarlos.

Nos remitimos en primer lugar a la revisión llevada a cabo por Muñoz Sedano (1997) que sintetizamos en la tabla 1.

TABLA 1
Revisión de los enfoques según diversos autores. Adaptado de Muñoz Sedano (1997).

Autor/a	Enfoque
Mauviel (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Multiculturalismo paternalista. - Educación para la comprensión intercultural. - Educación para el pluralismo cultural. - Educación bicultural y bilingüe. - Educación multicultural.
Banks (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - Adición de contenidos étnicos al currículum escolar. - Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas. - Compensación de privaciones culturales. - Uso de la lengua materna para el acceso al currículum escolar y propuestas concretas para el aprendizaje de la lengua del país de acogida. - Prácticas escolares dirigidas a eliminar el racismo institucional. - Partiendo de la realidad de una sociedad estratificada en clases, se pretende que profesorado y alumnado reclame la transformación del sistema, tanto social como político y económico. - Dificultades de aprendizaje por razones de étnia. - Pluralismo cultural promocionado la identificación étnica y las características culturales del alumnado. - Inclusión de contenidos, relacionados con la diversidad cultural, en el currículum con el objeto de favorecer el respeto a la misma. - Asimilación de la cultura mayoritaria por parte del alumnado que debe adquirir los valores y las conductas de la cultura dominante.
Verne (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - Reagrupamiento del alumnado de cultura igual o similar. - Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza. - Sensibilización del profesorado acerca de las características y necesidades culturales de las minorías. - Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios. - Contratación de profesores y/o profesionales de culturas minoritarias. - Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares. - Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.

TABLA 1 (continuación)
Revisión de los enfoques según diversos autores. Adaptado de Muñoz Sedano (1997).

Autor/a	Enfoque
Davidman (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdad de oportunidades educativas. - Disminución del racismo. - Pluralismo cultural.
Sleeter y Grant (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Compensación. - Atención separada de grupos concretos. - Relaciones humanas entre los diferentes grupos. - Educación multicultural. - Reconstrucción social.
Etxeberria (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Culturas regionales. - Culturas de origen inmigrantes. - Diferencias de tipo social entre culturas dominantes y dominadas. - Educación contra el racismo. - Educación para la construcción europea.

Sin embargo, entendemos que es necesario añadir a esta revisión las aportaciones de otros autores como Ouellet, Besalú y Torres que recogemos en la *tabla 2*.

TABLA 2
Aportaciones recientes acerca de los enfoques

Autor/a	Enfoque
Ouellet (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción del pluralismo cultural. - Toma en consideración de las diferencias culturales. - Lucha contra el racismo.
Besalú (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Asimilacionismo. - Multiculturalismo. - Interculturalismo.
Torres (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - La asimilación. - El pluralismo superficial. - La educación multicultural crítica.

En el ámbito nacional contamos con tres valiosas contribuciones (García Castaño *et al.*, 1992a, 1997a; Bartolomé, 1994, 1997, 2001 y Muñoz Sedano, 1993a, 1997, 2003).

La primera es la que describiremos ya que, a nuestro juicio, es la más documentada, refiriéndose, en todo momento, a las fuentes primarias y por ende en la que se han inspirado las otras dos restantes, no renunciando, posteriormente, a llevar a cabo un análisis de todas ellas.

García Castaño, junto a Pulido (1992a) y Montes (1993, 1997a), basándose en el análisis de Gibson (1984) y recogiendo los planteamientos de Banks (1986); Moodley (1986) y Sleeter y Grant (1988) plantea seis enfoques basados en las diferentes concepciones de cultura que, a continuación, describimos:

1. Educar para igualar: la asimilación cultural.

Se fundamenta en la pretensión de igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes y en los siguientes supuestos: a) los niños culturalmente diferentes a la mayoría experimentarán desventajas de aprendizaje en escuelas sometidas por los valores dominantes; b) el remedio para esta situación es aumentar la compatibilidad escuela/hogar; c) los programas aumentarán el éxito académico de los alumnos.

Es decir que, desde esta perspectiva, los programas ningunean las diferencias culturales, asumen una patología del ambiente familiar e intenta cambiar a los niños, su lengua e, incluso, las pautas de sus padres sobre la educación. Tratan de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el diferente puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el tránsito de una cultura a la otra.

En él se encuadran, tanto los programas asimilacionistas y de privación cultural, descritos por Banks (1986), como los que Sleeter y Grant (1988) denominan "para educar al excepcional o al culturalmente diferente", todos ellos sustentados por la teoría del déficit cultural que a su vez se apoyan en las teorías del término diferencia, basadas en la idea de una multiplicidad de modelos de desarrollo psicológico, de aprendizaje y/o de estilo comunicativo que sólo tienen sentido desde el contexto cultural que los promueve.

2. El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia.

En este segundo enfoque se tienen en cuenta las diferencias culturales. Se trata de enseñar a todo el alumnado a valorarlas. Se considera que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural.

En él se incluye el programa de Relaciones Humanas que según Sleeter y Grant (1988) se basa en teorías de la psicología social como la teoría sobre el prejuicio, el autoconcepto, el grupo de referencia y la psicodinámica que haciendo uso de impulsos y capacidades innatos como la agresión, la afiliación a otros, el miedo a los extraños o la necesidad de una autoimagen positiva explican el rechazo hacia otros y cuya referencia en el planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje podría conllevar al entendimiento cultural.

También forman parte de este enfoque los programas "aditivo étnico", "autoconcepto" y "racismo" que según Banks (1986) persiguen la inclusión de contenidos curriculares con el objeto de incrementar el autoconcepto del alumnado de minorías y eliminar el racismo institucional.

3. El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo.

Este tercer enfoque nace como contraposición a las posturas asimilacionistas. La preservación de la diversidad y el pluralismo cultural deben ser objetivo de la escuela. Para que éstos puedan llevarse a cabo son necesarias cuatro condiciones: a) existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; b) interacción inter e intragrupos; c) equidad de los grupos que coexisten en cuanto a las oportunidades políticas, económicas y educativas y d) la sociedad debe valorar la diversidad cultural.

Conviene en él las propuestas de educación multicultural (Sleeter y Grant, 1988) y las llamadas "pluralismo cultural" y "diferencia cultural" identificadas por Banks (1986). Mientras la primera aboga por ahondar en el aprendizaje, tanto en las diferencias como en las similitudes culturales, la segunda procura la promoción de la identificación étnica y la tercera respalda la inclusión de contenidos relacionados con la diversidad cultural en el curriculum con el objeto de favorecer el respeto a la misma.

4. La educación bicultural: la competencia en dos culturas.

En este cuarto enfoque la educación debería producir personas competentes en dos culturas diferentes, manteniéndose la nativa y adquiriendo la dominante como una segunda cultura. La educación bicultural, en todo caso, debe conducir a la completa participación de todas las personas, sean del grupo mayoritario o del minoritario, en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado. Se encuadran en él los programas "lenguaje" y "estudios sobre grupos concretos", descritos por Banks (1986) y Sleeter y Grant (1988), respectivamente

5. La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social

Este quinto enfoque engloba lo que Sleeter y Grant (1988) llamaron la "educación multicultural que es reconstruccionista social", basada en la teorías de la resistencia de los grupos oprimidos, del desarrollo cognitivo y de las culturas, así como lo que Banks (1986) denominó "radical". Desde estas posiciones se concibe la educación como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia del alumnado de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

6. Educación antirracista.

Los antirracistas creen que lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se reproduzca el racismo. Su ideología radical se apoya en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales.

Representa un cambio en el sentido de que, según Moodley (1986:64), "se pasa de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad". Según Banks (1986) el racismo es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios y la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional.

A continuación, en la tabla 3, junto a García Castaño *et al*, presentamos las propuestas de los autores, anteriormente citados, Muñoz Sedano (1993, 1997a, 2003) que se basa en Gibson (1976, 1984), Banks (1986), Etxeberria (1992) y Bartolomé (1994, 1997, 2001) que sintetiza los modelos o programas de Banks (1986), Selby (1992), Sleeter y Grand (1988) y Muñoz Sedano (1993). Mientras que en el primer caso, el criterio usado para la clasificación ha girado en torno a las políticas de actuación que, a su vez, ya habían revisado Sales y García (1997), en el segundo ha sido la finalidad última el eje que ha orientado la categorización.

TABLA 3
Los enfoques en el ámbito español

BARTOLOMÉ (1994, 1997, 2001)	GARCÍA CASTAÑO (1992a, 1997a)	MUÑOZ SEDANO (1993, 1997, 2003)
Mantener la cultura hegemónica	Educar para igualar: la asimilación cultural	Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida
<p>Asimilacionista: El alumnado de minorías étnicas se incorpora al sistema escolar "normal" que no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen.</p> <p>Compensatorio: Las diferencias culturales se consideran un déficit que no permite a quien lo tiene alcanzar el éxito escolar. Se ve necesaria una "recuperación" con programas de educación compensatoria.</p> <p>Segregacionista: En una sociedad claramente fragmentada se relega a las minorías étnicas en escuelas especiales, impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante</p>	<p>Asimilacionista: El alumnado debe adquirir los valores y las conductas de la cultura dominante. (Banks, 1986).</p> <p>Privación cultural: El alumnado debe ser objeto de educación compensatoria. (Banks, 1986).</p> <p>Enseñando a los culturalmente diferentes: Sistemas de compensación educativa que permitan al "diferente" acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante. (Sleeter y Grant, 1988).</p>	<p>Asimilacionista: El alumnado perteneciente a minorías debe ser liberado de su cultura de origen.</p> <p>Segregacionista: Al alumnado perteneciente a minorías se le dificulta el acceso al sistema educativo de la cultura dominante.</p> <p>Compensatorio: El alumnado perteneciente a minorías se le supone un déficit sociocultural que debe ser compensado con programas adecuados.</p>

TABLA 3 (continuación)
Los enfoques en el ámbito español

BARTOLOMÉ (1994, 1997, 2001)	GARCÍA CASTAÑO (1992a, 1997a)	MUÑOZ SEDANO (1993, 1997, 2003)
Reconocer la existencia de una sociedad multicultural	El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo	Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas
<p>Curriculum multicultural: Modificación parcial o total del currículum escolar para la introducción de contenidos multiculturales.</p> <p>Pluralismo cultural: Reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela. Se propone la separación parcial o total del grupo en instituciones educativas o la posibilidad de tener currícula diferenciados.</p>	<p>Educación multicultural: Aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales. (Sleeter y Grant, 1988).</p> <p>Pluralismo cultural: Promoción de la identificación étnica y las características culturales del alumnado. (Banks, 1986).</p> <p>Diferencia cultural: Inclusión de contenidos, relacionados con la diversidad cultural, en el currículum con el objeto de favorecer el respeto a la misma. (Banks, 1986).</p>	<p>Curriculum multicultural: Modificación parciales o globales del currículum con el fin de que estén presentes en la actividad escolar las diferentes culturas.</p> <p>Orientación multicultural: Relación de la identidad personal con el desarrollo de la identidad cultural.</p> <p>Pluralismo cultural: La escuela debe promover las identificaciones y pertenencias a las diferentes culturas, llegando a establecer escuelas exclusivas, propias que las mantengan.</p> <p>Competencias multiculturales: Pretende el desarrollo, en el alumnado, de competencias multiculturales (conocimientos, habilidades y actitudes) que les permitan participar, tanto en la cultura mayoritaria, como en la minoritaria.</p>
Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas	El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia	Hacia la integración de las culturas
<p>Orientación multicultural: Se vincula la orientación personal al desarrollo de la identidad cultural.</p> <p>Educación intercultural: Respeta la diversidad cultural y promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos. Es para todos el alumnado. Prioridad a la solidaridad y reciprocidad entre culturas.</p> <p>Holístico de Banks: Aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Incorpora elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo.</p>	<p>Relaciones humanas: Basado en la teoría psicodinámica (Sleeter y Grant, 1988).</p> <p>Aditivo étnico: Se añaden contenidos étnicos al currículum escolar. (Banks, 1986).</p> <p>Autoconcepto: Inclusión de contenidos étnicos con el objeto de incrementar el autoconcepto del alumnado de minorías culturales. (Banks, 1986).</p> <p>Racismo: Prácticas escolares dirigidas a eliminar el racismo institucional. (Banks, 1986)</p>	<p>Relaciones humanas y educación no racista: Busca el cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, pero no se plantea el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones.</p>
	<p>La educación bicultural: la competencia en dos culturas</p> <p>Lenguaje: Uso de la lengua materna para el acceso al currículum escolar y propuestas concretas para el aprendizaje de la lengua del país de acogida. (Banks, 1986)</p> <p>Estudios sobre grupos concretos: Desarrollo de competencias en dos culturas diferentes (Sleeter y Grant, 1988).</p>	

TABLA 3 (continuación)
Los enfoques en el ámbito español

BARTOLOMÉ (1994, 1997, 2001)	GARCÍA CASTAÑO (1992a, 1997a)	MUÑOZ SEDANO (1993, 1997, 2003)
Denunciar las injusticias cometidas a causa de la diversidad cultural y luchar contra ellas	La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social	Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural
Antirracista: Denuncia las raíces estructurales del racismo. Radical: Acción de sensibilización realizada en el interior de las minorías culturales marginadas. Vincula procesos educativos, organizativos y políticos.	Educación multicultural que es reconstruccionista social: Basada en las teorías de la resistencia de los grupos oprimidos, del desarrollo cognitivo y de las culturas. (Sleeter y Grant, 1988). Radical: Partiendo de la realidad de una sociedad estratificada en clases, se pretende que profesorado y alumnado reclame la transformación del sistema, tanto social como político y económico. (Banks, 1986).	Críticas a la educación centradas en las diferencias culturales: Subrayando en exceso las peculiaridades culturales, enmascaran problemas sociales, políticos y económicos. Educación antirracista: Combate la ideología racista que subrepticamente se transmite a través de la educación.
Incluir la opción intercultural y la lucha contra la discriminación en el proyecto educativo global		Holístico: La escuela debe implicarse, a través de análisis de la realidad social y proyectos de acción, en la lucha contra las desigualdades.
Proyecto educativo global: Intenta valorar la diversidad y promover la igualdad. Educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural.	Educación antirracista Educación antirracista: Pretende un cambio. Pasa de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad. (Moodley, 1986). La escuela debe favorecer la eliminación del racismo personal e institucional. (Banks, 1986)	Educación intercultural: Prepara a todo el alumnado para reconocer la diversidad cultural como legítima. Tiene presente el pluralismo cultural en los programas escolares y en los proyectos educativos con el objeto de desarrollar la capacidad de trabajar en la construcción de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza.

Ésta no es una cuestión cerrada, como lo demuestran las modificaciones que los mismos autores han ido haciendo sobre sus esquemas originales. Además, tal como nos recuerda Muñoz Sedano (2001:3), “estos enfoques no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa”. Es necesario, por tanto, continuar con el estudio de estas propuestas para poder evolucionar hacia nuevos enfoques. No obstante, realizando un esfuerzo por sintetizarlas, obviando las diferencias secundarias, podemos llegar a la exposición de cuatro enfoques que, ideológicamente, van evolucionando desde posturas conservadoras a otras más progresistas, tal como vemos a continuación.

- Existe un primer enfoque en el que los autores, mencionados anteriormente, coinciden y que se refiere a *la afirmación de la cultura hegemónica del país de acogida*, a través de diversos procesos (asimilación, compensación, segregación, etc.) a los que es sometido el alumnado de diversa procedencia cultural.

Se trata de una intervención educativa orientada a facilitar los procesos de aculturación de las minorías culturales ya que éstas no se contemplan como una riqueza para la sociedad receptora, aunque sí se acepta convivir con personas que pertenecen a ellas.

Los recién llegados deben realizar el esfuerzo de olvidar o rechazar su propia cultura y en el mejor de los casos, relegarla al ámbito privado ya que ésta es considerada como un déficit en su formación.

Tuvo un gran auge en algunos países del entorno europeo, entre los que destacamos, Francia y Gran Bretaña, en la etapa de la descolonización (hecho que provocó la llegada de numerosas personas procedentes de territorios que habían sido dominados por dichos países) y de hecho es el enfoque predominante en la actualidad. Tal como afirma Ferrer (2004:661) “no hay políticas educativas de los países a favor y en defensa de la interculturalidad. Más bien se trata de iniciativas encaminadas a que los inmigrantes asuman la cultura de acogida de manera más o menos rápida y con el menor grado de conflicto posible”.

La práctica en las instituciones educativas se basa en escolarizar al alumnado, intentando compensar sus carencias lingüísticas y culturales, bien en grupos especiales a tiempo parcial, bien con adaptaciones personales del programa o incluso con una mezcla de ambas estrategias.

- En un segundo enfoque que *reconoce la pluralidad cultural* se plantea la necesidad de introducir contenidos en el curriculum escolar que conduzcan al fortalecimiento de la identidad cultural del alumnado de origen extranjero, al paso que pueden proporcionar conocimiento de otras culturas al alumnado autóctono.

Se trata de intentar paliar el evidente etnocentrismo del programa escolar a través de la implantación de contenidos de otras culturas o incluso del ensalzamiento de las lenguas maternas y/o determinados rasgos culturales.

Respecto al primero, la praxis de este enfoque, habitualmente, se reduce al abordaje de temas relacionados con el folclore, la alimentación, el tipo de vestimenta, la música, etc., dándose el caso de que estas iniciativas, a pesar de su buena voluntad, corren el peligro de caer en la trampa que algunos autores (Banks, 1986, 1997; Matsuura, 2001; Delgado, 2002; entre otros) han señalado y que consiste en magnificar rasgos culturales convirtiéndolos, sin proponérselo, en una exaltación de la diferencia lo que puede contribuir a crear barreras en la interacción.

Además, hemos de hacer constar que deja relegados aspectos como la organización social, el papel de la mujer o la estructura política que, entre otras, son cuestiones de indudable relevancia en la concepción cultural.

- El tercero, dirigido a todos los agentes de la institución escolar, aboga por *la comunicación y el diálogo entre los grupos culturales*, buscando, en las modificaciones curriculares, la mejora de las relaciones humanas a través del cambio de actitudes, estereotipos y prejuicios.

En él se encuadra la denominada Educación Intercultural que en palabras de Muñoz Sedano (2001:101) “designa la formación sistemática de todo educando en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas y en el incremento de la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos”.

Los cambios curriculares no son añadidos, sino que pretenden una modificación que conlleva el entendimiento de la interculturalidad como una dimensión más de la educación que debe abordar el currículum escolar y que se dirige a todo el alumnado que debe desarrollar competencias interculturales.

Por supuesto, no se nos escapa la relación de este enfoque con otras corrientes como son la educación democrática, la inclusión social, la educación en valores o la ética intercultural. El punto de unión de todas ellas es su empeño en lograr la igualdad de oportunidades de los alumnos y alumnas que acceden a la institución escolar a través de la mejora de la misma y la interacción de todos sus agentes.

- Por último, el cuarto enfoque, sustentándose en la teoría crítica de la enseñanza, pretende *transformar el sistema, tanto social, como político y económico* con el fin de eliminar las raíces estructurales de la desigualdad. Para ello propone educar para la ciudadanía en una sociedad intercultural. Esta concepción, enraizada con movimientos conectados con los derechos civiles, tiene un gran potencial en lo que se refiere a la lucha contra todas aquellas conductas antidemocráticas que ponen en peligro los Derechos Humanos. Sin embargo, su puesta en práctica presenta grandes dificultades, las mismas que provienen de mantener el derecho a la diversidad, accediendo a la igualdad de derechos en la sociedad actual. Aún queda un largo camino, en este enfoque, para contar con prácticas que promuevan el análisis crítico de la realidad y la responsabilidad social a través de la enseñanza.

2.3. El modelo de educación intercultural como respuesta a los contextos multiculturales.

Después de realizar este repaso por las ideas básicas relacionadas con el encuentro de culturas y los distintos enfoques con los que la educación puede afrontarlo, creemos que es el momento de definir cuál es la respuesta educativa que consideramos más coherente y situarnos en el modelo que creemos más adecuado que no es otro, sino la educación intercultural.

Estamos de acuerdo con Muñoz Sedano (2001:101) en que “la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas y en el incremento de interacción social entre

personas y grupos culturalmente distintos". Los principios pedagógicos que la sustentan, según Muñoz Sedano (2001:102) son:

"Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías culturales; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación de activa de todos los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos culturales; inserción activa de la escuela en la comunidad local".

Tanto la definición de educación intercultural, como los principios enunciados que la sustentan, como podemos comprobar, están fuertemente enraizados e integrados con otras corrientes como son la educación democrática, la inclusión cultural, la educación en valores, la ética intercultural o la educación para la ciudadanía, cuyo punto de unión es que tienen por objetivo la igualdad de oportunidades de los alumnos y alumnas que acceden a la institución escolar. También lo entiende así el Consejo de Europa (1993) cuando dice que es un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía. En la misma línea la UNESCO (2001:21), en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, señala que a través de la educación se debe conseguir una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes.

Por su parte Jordán (2001b:49) la define como "una respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural e idealmente intercultural y que pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura, es decir, un bagaje de aptitudes y actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en esta sociedad multicultural y multilingüe". Sin embargo, más recientemente, Besalú (2002:242) ha manifestado que "no se trata de inventar nada, sino de recrear la

mejor tradición pedagógica, aquélla que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad. La educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos". Y García Castaño *et al.* (2002:74), yendo más lejos en su apreciación, se ha pronunciado en el sentido de que "se trata de una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas y de su dimensión de poder".

Estamos de acuerdo con Besalú en que la mejor tradición pedagógica se plantea dar una respuesta a la diversidad. El problema es que las estrategias que esa tradición preconiza no se encuentran arraigadas en la práctica educativa. El currículum no recoge la dimensión intercultural que, por otra parte, es una dimensión más de la educación, por lo que es necesario llamar la atención sobre la misma a fin de conseguir su inclusión en dicho currículum y en su desarrollo.

Respecto a las palabras de García Castaño, ya nos pronunciamos al principio del primer capítulo cuando dijimos que es necesario un determinado contexto social, político y económico en el que insertar la respuesta educativa, por lo que era urgente conseguir una acción colectiva para la igualdad. Sin embargo, los esfuerzos dedicados en esa dirección no excluyen el trabajo dirigido a elaborar propuestas orientadas a la formación sistemática de todo educando en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual y a la consecución última de la inclusión de la dimensión intercultural en el currículum.

Por otra parte, somos conscientes de que existen propuestas más avanzadas y progresistas, tal como ha quedado de manifiesto en el estudio de los diferentes enfoques. Banks (1989, 1997; citado por Bartolomé, 2001:80) propone su modelo holístico, en el que aborda la educación intercultural en la escuela "desde un enfoque institucional para integrar su aportación a la construcción social, ya que considera que nada de lo que sucede en la escuela ha de plantearse al margen del enfoque intercultural: la política educativa, el desarrollo del currículum, la política y práctica lingüística, las estrategias de orientación educativa, las relaciones en la escuela, la organización, el proceso de construcción del conocimiento, el currículum oculto. Cree que se debe vivir la interculturalidad como un clima global de referencia en el que se desenvuelve toda la acción educativa. Un clima, que desde todas las áreas curriculares contribuye a desarrollar competencias interculturales en el alumnado, objetivo fundamental del currículum intercultural".

La decisión de no refrendar esta propuesta, en este momento, obedece exclusivamente a la consideración que hacemos de la realidad. Entendemos que todos los procesos llevan su tiempo y han de pasar por las fases establecidas. En nuestro caso, sabemos que la tradición pedagógica que ya consideraba la atención a la diversidad y que el profesorado, presumimos, ha recibido tanto en su formación inicial como permanente, no tiene impacto en la práctica educativa (Jordán, 2003). Por lo que respecta a la respuesta educativa que se está dando en la actualidad, estamos de

acuerdo con Liégeois (1994, 1998; citado por Garreta, 2003:78), en que la educación intercultural aún es, en buena parte de Europa, un proyecto sobre el cual hay que interrogarse, más cuando todavía golpea en algunos grupos la desigualdad y el fracaso. Y consideramos, por tanto, con Garreta (2003) que la educación intercultural está presente, exclusivamente, en el discurso, motivo por el que difícilmente nos podemos plantear alternativas relacionadas con un modelo crítico de transformación social.

En este estado de cosas nos parece que la propuesta más adecuada es la que propugna el modelo de educación intercultural, recordando que no estamos hablando de un problema del alumnado, procedente de otros países y que por tanto le afectaría, exclusivamente a él y a los centros en los que esté escolarizado, sino que por el contrario, hablamos de una realidad que, dada su relevancia, debe ser considerada una dimensión de la educación. "En este modelo la escuela debe preparar a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial" (Muñoz Sedano, 2001:103).

No nos referimos a un tema transversal, ni a una carga más para el profesorado que debe añadir a su programación. Se trata, como ya hemos dicho reiteradamente, de una presencia continua, tanto en el currículum y en el proyecto educativo, como en su desarrollo. Ya De Vreede (1990:137, citado por Esteve, 2000:15) afirmaba que "el cambio esencial de la educación pluralista lleva a hacer una revisión crítica de todo el currículum" y Alkan (1990:114, citado por Esteve, 2000:15) nos advierte de la "necesidad de concretar en el orden práctico de las decisiones curriculares los planteamientos interculturales defendidos como objetivos políticos, destacando la necesidad de que los proyectos curriculares interculturales descendan al terreno de la práctica y se concreten en decisiones operativas. Éstas han de suponer la defensa de la educación pluralista en la selección de valores, experiencias y conocimientos que componen el currículum; la organización secuencial de desarrollo del currículum y la transmisión cultural que hacen nuestras escuelas con su actuación educativa". Tal como dice Abdallah-Pretceille (2001:8) "la educación intercultural es algo más que una opción educativa, pues refleja una determinada apuesta de la sociedad. Más que nunca, el deber de cada uno es saber *quién se quiere ser* y el deber de la escuela es *saber qué individuo puede, quiere y debe formar para la sociedad*".

LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dos personas esperan en la calle un acontecimiento y la aparición de los principales actores. El acontecimiento ya está ocurriendo y ellos son los actores.

Nathaniel Hawthorne

El profesorado siempre se encuentra en el punto de mira. Se espera que sea capaz de dar una respuesta a la evolución del contexto mediato que los envuelve y que está marcado por la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las migraciones y los cambios sociales, entre otros. Hargreaves lo define muy bien (2003:1):

“La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son o aspiran ser profesiones, solo de la enseñanza se espera que cree las habilidades humanas y las capacidades que permitirán a los individuos y a las organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento de hoy. De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera que los profesores mitiguen y equilibren muchos de los inmensos problemas que la sociedad del conocimiento crea, tales como el excesivo consumismo, la pérdida de la comunidad y el incremento de la distancia entre los ricos y los pobres. De alguna manera, los profesores deben intentar alcanzar estas aparentemente contradictorias metas de forma simultánea. Esta es su paradoja profesional”.

Se les pide que aprendan y sean innovadores, que sean capaces de modificar su práctica de acuerdo a las implicaciones que dicha evolución tiene y que pasa por realizar propuestas curriculares, basadas en una teoría constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ser capaces de asumir el trabajo desde un modelo colaborativo y participar en comunidades de aprendices, por dominar los usos

interactivos e integrados de las nuevas tecnologías y por desarrollar competencias que desemboquen en una respuesta adecuada a la diversidad. Y todo ello en el seno de un contexto inmediato que es el aula, un lugar en el que las condiciones y circunstancias exigen una respuesta inmediata.

“La capacidad y la disposición para sobrevivir, en todos los sentidos del término, están ahora más que nunca asociados a la capacidad de aprender y a la motivación por aprender. Y en esto, las escuelas primarias y sobre todo las secundarias están fallando” (Marcelo, 2002a:14). Por ello, tal como señala este autor, los cambios que el profesorado debe hacer y a los que nos referíamos anteriormente, no pueden llevarse a cabo al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los propios profesores y por tanto de su formación, que constituye un tema central en la preocupación, tanto de los responsables políticos, como de los equipos de investigación. Pero no olvidemos que los principales protagonistas son los profesores y las profesoras, ya que tal como alegan Merino *et al.* (1998), refiriéndose a la formación permanente, las instituciones implicadas pueden elaborar y proponer proyectos, programas, orientaciones o normativas excelentes al respecto, pero si los profesores no quieren, no tienen sensibilidad, no están preparados o no pueden hacerlo, cualquier proyecto fracasará. Parafraseando a Fay (1987), si el profesorado no pone en juego su inteligencia, su curiosidad, su capacidad de reflexión y su voluntad e intencionalidad, cualquier proyecto fracasará.

Ahora bien, para conseguir poner en juego estas competencias, es necesario diseñar y desarrollar las actividades formativas, bajo un modelo capaz de movilizarlas. Veamos si el modelo utilizado habitualmente en los procesos formativos es el adecuado para conseguir este fin.

3.1. El modelo hegemónico en la formación del profesorado

Podemos afirmar que, efectivamente, existe un modelo hegemónico que ha guiado, tanto el diseño, como el desarrollo de las actividades de formación del profesorado. Hay una serie de aspectos genéricos que definen esta forma de pensar la educación y al profesorado que, en la literatura especializada, se conoce con el nombre de modelo técnico. En una apretada síntesis de esos aspectos destacaríamos su raíz intelectual de corte positivista, que asume el experimentalismo naturalista como forma de conocimiento científico sobre la educación, que defiende la objetividad y neutralidad de la teoría, que asume la separación de la teoría y la práctica como un presupuesto básico. Entiende la innovación como inoculación de cambios desde el exterior de los centros educativos, defiende la rigidez en la formulación de objetivos y contenidos, así como el control burocrático del producto final y el análisis de la eficacia docente. Se basa en el modelo proceso-producto y el material que produce es rígido y de aplicación mecánica.

Por tanto, la idea básica de este modelo, tal como la describe Contreras (1997:64), es que “la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. La práctica supone la aplicación inteligente de este conocimiento a los problemas a los que se enfrenta un profesional, con objeto de encontrar una solución satisfactoria”. Veamos las implicaciones que este modelo ha tenido.

La propia Ley General de Educación de 1970 propugnaba un profesor “tecnólogo” que, como recordaba Beltrán (1991), limitaba su formación profesional al entrenamiento en programación dentro de un currículo tecnoburocrático.

Recordemos también en este apartado la microenseñanza, los minicursos y la formación docente basada en competencias. Esta última es descrita y valorada por Angulo (1999a:484) de este modo:

“Tiene su aparición histórica a principio de los años setenta y derivada de la microenseñanza tuvo su catalizador más importante en el desarrollo de programas-modelo por la Oficina de Educación de Estados Unidos de Norteamérica. Se trata, según Houston (1987), de un sistema en el que el docente se prepara (entrena) para desarrollar o adquirir (y ejecutar pertinentemente) las competencias señaladas claramente, y lo que los estudiantes de educación deberían conocer, hacer y lograr al final de su formación inicial o a lo largo de su formación permanente. Este enfoque y sus estrategias, reducen los problemas y situaciones de la enseñanza y de la escolaridad a problemas instrumentales, como tales, como problemas sobre el saber cómo, no exigen entonces, más que el aprendizaje y adquisición de conductas concretas. Pero, para ello, resulta necesario fragmentar los acontecimientos y acciones educativas hasta el punto de traducirlos en “medios” o en competencias técnicas descontextualizadas, a través de su realización en un ambiente aislado como es el laboratorio y a través de la tecnificación y estandarización de las competencias y conductas pertinentes. Una formación semejante no sólo pierde en relevancia, sino que su aplicabilidad y generación se sustentan en el supuesto de que la realidad educativa se comporta según ciertos patrones pre-especificados; o dicho de otra manera, que los problemas educativos son semejantes y que las respuestas pueden ser las mismas, con independencia del contexto educativo mismo”.

Pero, centrémonos en el panorama de nuestro Estado e intentemos analizar los componentes de la formación del profesorado que Pérez Gómez (1988:131) concretaba en dos. “El primero, un componente científico-cultural mediante el cual se pretende asegurar el conocimiento del contenido a enseñar. El segundo, un componente psicopedagógico que ofrece la oportunidad de aprender cómo actuar en el aula de modo eficaz y en el que cabe distinguir dos fases principales. En la primera fase se

adquiere el conocimiento de los principios, leyes y teorías que desde las ciencias básicas y aplicadas explican los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecen normas y reglas para su regulación racional. En la segunda fase tiene lugar la aplicación en la práctica real o simulada de tales normas y reglas de modo que el docente adquiriera las competencias y habilidades requeridas para una intervención eficaz". El autor entiende que éste es el esquema que ha servido de base para la mayor parte de los programas de formación conocidos y que podrían verse reconocidos en la metáfora del nadador de Busquet, recogida por Santos Guerra (1993:52):

"Imagínense una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevarían de loa alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados y después de esta preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero".

Así, cuando los aprendices de docente acaban su período de formación universitaria no es raro oír comentarios como: "no sé que hacer en el aula", "no he aprendido nada", etc. Y desgraciadamente, cuando se incorporan a la vida laboral y se enfrentan a lo que Veenman (1984) denomina "el choque con la realidad", tampoco es extraño escuchar confesiones semejantes, tal como revelan las investigaciones llevadas a cabo por Marcelo *et al.* (1993).

Parece sensato poner en duda la afirmación de que no han aprendido nada, pero, en cualquier caso, entendemos que pocas habrán sido las oportunidades de integrar los conocimientos que desde las diferentes materias, con mayor o menor acierto, se les han brindado, tampoco de conectarlos con su bagaje personal y social, con el fin de ponerlo en tela de juicio y mucho menos de adquirir habilidades de reflexión y toma de decisiones en el aula.

Podríamos pensar que del mismo modo que aprendieron, olvidaron todo el conocimiento y que, en todo caso y, en palabras de Pérez Gómez (1991:82), si "este conocimiento existe, no se aloja en la memoria semántica, significativa y productiva del alumno, sino en los satélites de la memoria episódica, aislada y residual".

Consultadas las manifestaciones del profesorado novel (Marcelo *et al.*, 1993), se deduce que no se produce ese deseado equilibrio entre la comprensión teórica y la aplicación práctica que Bruner (1997) considera tan importante, ni se cumple su acertada afirmación de que los conocimientos teóricos sólo son útiles cuando descienden hasta los hábitos.

En la misma línea nos informan otras investigaciones que, en efecto, corroboran que este modelo no proporciona la adquisición de habilidades necesarias para dominar el contexto del aula.

Citamos aquí la realizada por Pérez Gómez (1995) con alumnado de prácticas de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Andalucía, la llevada a cabo con maestras noveles en el momento de su inserción profesional (Colom, *et al.*, 1993), la exhaustiva revisión de Veenman (1984) sobre los problemas percibidos por los maestros noveles y la de Vonk *et al.* (1987), coincidentes a su vez con estudios llevados a cabo también en el ámbito norteamericano, a cargo de Zeichner *et al.* (1990) y en el canadiense por Hargreaves *et al.* (1992), entre otros.

A pesar de todo ello y de que las leyes reguladoras del sistema educativo disuadían de su uso, éste es el modelo que ha sido utilizado en la formación del profesorado de educación secundaria, tanto inicial, como permanente y que por ello ha sido reiteradamente cuestionado tanto en la literatura especializada (Esteve, 1997, 2001; Estepa, 2000; Martínez Bonafé, 2001, Escudero, 2003; entre otros) como en las comunicaciones y conferencias presentadas en diferentes eventos académicos, entre los que destacamos: *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (Montero *et al.*, 1993), *I Jornadas sobre Transversalidad* (Varios autores, 1995) o *XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Estepa, 2000).

3.1.1. La formación inicial

Términos como desprestigio, caos, obsoleto, insatisfacción y desolación (Esteve, 1997; Yanes, 1997; Baena, 1998; Sáez, 1998, Marcelo, 2002b) son habituales a la hora de referirse a la formación pedagógica que han recibido las personas que, acabada su licenciatura, han optado por acceder al mundo laboral de la educación.

Esta formación inicial del profesorado de Secundaria se ha inscrito en diferentes programas, denominados Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP, en adelante), competencia exclusiva, hasta hace relativamente poco tiempo, de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE, en adelante).

Estos programas han sufrido desde los años noventa continuos ajustes y reajustes en sus planes de estudio. Tal es así que, como nos recuerda Baena *et al.* (1998:65) "en el informe elaborado por el Servei de Formació del Professorat de la Universitat de València (1993), podríamos contar con tantas modalidades de CAPs como ICEs existían, en esos años, en todo el territorio del Estado".

Ahora bien, es necesario aclarar que la situación de esta institución era, sin duda, en aquellos momentos, de agonía. Desde el año 1970 hasta el 1982, tal como recuerda Esteve (1997:50) "los ICEs se encuentran en una etapa de creación de la red, mientras que la que le sigue es una etapa de disgregación y continua prórroga en la

que el Ministerio de Educación y Ciencia, anualmente, le mantiene sus atribuciones, a pesar del informe que elaborado por él mismo, los critica y desprestigia”.

En cualquier caso, a lo largo de toda su historia, según el mismo autor, debido a infortunados sistemas de gestión, esta institución, salvo en muy contadas ocasiones, apenas ha basado sus propuestas formativas en las conclusiones de los trabajos sobre formación del profesorado, sino que, al contrario, ha puesto en marcha planteamientos, demostrados, como inadecuados, desde hace décadas.

Es, en ese estado de cosas, en el que ofrecen esa proliferación de oferta, en la que a pesar de su amplitud, la presencia de un único modelo marcaba la hegemonía del mismo y éste no era otro sino el que propugna la adquisición, por parte del profesorado, del conocimiento generado por los investigadores para su posterior aplicación en el aula. “Los ICEs pusieron el énfasis en la competencia docente como proceso técnico y se concretó la atención en un profesor y profesorado técnico, dotado de técnicas y medios sistemáticos para solucionar problemas. La finalidad era formar profesorado eficaz” (Imbernón, 1999:186). Este modelo, como sabemos, ya ha sido contestado por diferentes autores (Schön, 1983; Pérez Gómez, 1988, Pérez Gómez et al, 1992; Beltrán, 1991; Santos, 1993; Contreras, 1997, entre otros) que lo han señalado como insuficiente.

Por todo ello, tal como indica Yanes (1997:68) “no podemos escandalizarnos de las enormes lagunas que existen en la formación del profesorado ni de sus consecuencias perversas” que, por otra parte, ellos no ocultan. Basta con mirar el informe sobre el Diagnóstico del Sistema Educativo, publicado en 1998, por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, en adelante), en el que el propio profesorado de Secundaria denuncia la práctica ausencia de formación en aspectos pedagógicos claves, teóricos, y sobre todo prácticos, como los relativos a la programación y evaluación de la enseñanza, trato con adolescentes, organización escolar, etc., en su paso por el CAP.

Acabada la etapa de los CAPs surge la del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP, en adelante) que es la denominación que recibió en 1995 la regulación del proceso de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria y de Profesores Técnicos de Formación Profesional (aunque no se desarrolló en todas las Autonomías).

Con una duración de un año académico se obtiene un título profesional de especialización didáctica al que se puede acceder con el título de una licenciatura.

Con este motivo, en la institución universitaria de la isla de Tenerife, la Universidad de La Laguna, a través de su Centro Superior de Educación, se promueve un ámbito de discusión en el que participa, además de los representantes académicos, el profesorado de Educación Secundaria y que culmina con el diseño del Curso de Cualificación Pedagógica.

Este Curso, con una duración de dos semestres pretende, en palabras de Baena *et al.* (1998:67), “facilitar a los futuros docentes una base de conocimiento

amplia y rigurosa que les permita reconstruir y actualizar sus propios conocimientos y responder a las necesidades educativas de Canarias, así como, garantizar la necesaria vinculación entre el conocimiento teórico y práctico, proporcionando una comprensión crítica del sentido de la docencia, que propicie una reflexión acerca de las posibilidades y limitaciones que encierra el ejercicio docente”.

Sin embargo, a seis meses vista de su implantación (1998) ya presentaba serios problemas a nivel tanto institucional y organizativo, como metodológico y administrativo que a lo largo de estos siete años no se han solucionado.

Por lo que respecta a la situación actual, hemos de señalar que los primeros meses del dos mil cuatro han estado llenos de controversia. El primer episodio tuvo lugar con la promulgación del Real Decreto 118/2004 que desarrollaba el artículo 58.1 de la LOCE que siguiendo en la misma línea, proponía la capacitación didáctica después de haber cumplido con un plan de estudios universitario previo que, no podemos olvidar, es el que va a forjar la identidad profesional del futuro docente que con posterioridad y, como si de “un añadido” se tratara, deberá formarse, en un corto espacio de tiempo, en la compleja tarea de convertirse en un facilitador de aprendizaje para su alumnado. Alumnado con el que deberá interactuar y comunicarse. Deberá, en definitiva, convertirse en un profesional capaz de afrontar la incertidumbre del aula y todo lo que en ella acontece.

Este Decreto fue ampliamente refutado, tanto por la comunidad universitaria, como por otras organizaciones como los sindicatos (véase diario El País, 23-02-04). En el caso del colectivo académico, algunos de sus integrantes tuvieron la oportunidad de manifestarse en el seno de la Reunión Anual del Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, reunida en la Universidad de Murcia. Reproducimos algunas de las consideraciones, así como las propuestas, recogidas por Hernández Rivero (2004):

“Montero opina que el Real Decreto oculta una serie de aspectos importantes: se produce una invisibilidad de los criterios a la hora de definir el plan de estudios; no se define el tipo de profesional que se pretende formar lo que ha conducido a la ausencia de rigor en la definición de contenidos; no existe una estructura similar a la del resto de titulaciones careciendo de troncalidad, obligatoriedad. Además, se utiliza un criterio sumativo en la denominación de las materias; se produce una amalgama a la hora de utilizar los descriptores; existe una adscripción arbitraria de áreas de conocimiento y ofrece una imagen clásica del profesor que se limita a su labor de aula. La pregunta es ¿a nuevos desafíos, viejos remedios? El planteamiento es de un modelo de profesorado muy tradicional. ¿Por qué interesa tan poco la formación inicial del profesorado de secundaria? ¿Por qué se desconfía tanto del papel de la universidad? Como propuesta final plantea repensar la formación del profesorado elaborando un 'libro blanco' para enviar al nuevo Gobierno Socialista, donde se describa el modelo de profesor: su perfil y sus

competencias. A esta propuesta se adhiere Marcelo que añade que el modelo que subyace en el Decreto, no es otro sino el que defiende que lo importante es el conocimiento de la materia o disciplina: primero se trabajan los contenidos y luego viene la práctica profesional.

Imbernón por su parte, considera que el TED es coherente con la política desarrollada por el Partido Popular, una política del desorden y despropósito y solicita su derogación. Da la sensación, continúa, que durante treinta o cuarenta años no ha pasado nada respecto a la formación del profesorado. Considera que el decreto es una barbaridad epistemológica y de contenido. Es una mala imitación del CAP y del CCP en la que prima el modelo de entrenamiento, desde una racionalidad técnica frente a la que él defiende la racionalidad práctica-reflexiva. Cree firmemente que la formación inicial de Educación Secundaria es responsabilidad de la Universidad y no de la Administración”.

Afortunadamente, la aplicación del calendario de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) queda aplazada el 29 de mayo, durante dos años, gracias a la publicación en el Boletín Oficial del Estado del Real Decreto 1318/2004.

Confiamos en que sea fructífero este tiempo y que en cursos posteriores se puedan modificar los datos que aparecen en el documento “Indicadores Educativos sobre entorno y procesos escolares” (Gil Traver, 1999) que publicado por el INCE, es consecuencia del Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES) de la OCDE y en el que se consigna que la formación inicial del profesorado ha sido y es un tema relevante y controvertido en el campo de la educación y que tiene importantes repercusiones tanto, en el ámbito laboral y económico, como en la calidad de la enseñanza, y tomando como indicador el mínimo número de años de formación que oficialmente se establece de acuerdo con la política de cada país, arroja el dato de que España coincide con los países con requisitos más bajos en años de formación del profesorado para secundaria inferior (primer ciclo), lo cual significa casi un año menos que la media internacional.

En el segundo ciclo de secundaria, en cambio, los 17 años que se exigen en España están ligeramente por encima de la media internacional. Italia y España son, por tanto, los países donde existe una mayor diferencia entre los años de formación requeridos para ser profesores de educación secundaria superior.

Como vemos, quince o diecisiete años formándose para ser profesor o profesora, de los cuales, sólo uno está dedicado a la formación didáctica, hecho que no ha pasado inadvertido para el resto de países. Según recoge Vila (2004), Maldonado, coordinador del proyecto de Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo Superior, financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, en adelante), considera que la formación recibida por el

profesorado, el CAP, es la peor tarjeta de visita del sistema educativo español en Europa, dándose el caso de no haber sido reconocido como título profesional, debido a su escaso número de horas, lo que ha impedido en alguna ocasión participar en proyectos europeos de formación de profesorado de Secundaria.

Por lo que respecta a la dimensión intercultural de la educación, tema de nuestro interés, aún es más desalentador el conocimiento que tenemos de la formación que el futuro profesorado de Educación Secundaria tiene de la misma. Es necesario resaltar la ausencia de contenidos relativos a ella. Sólo en el caso del Curso de Cualificación Pedagógica existe una materia cuatrimestral denominada "Atención a la Diversidad" que, aunque dirigida fundamentalmente al alumnado con necesidades educativas especiales, puede abordar tangencialmente dichos contenidos.

3.1.2. La formación permanente

Por lo que respecta a la formación permanente, muchas son las coincidencias que se dan con la formación inicial y que ya han sido citadas por lo que no parecen concurrir demasiados indicios que nos induzcan a pensar que el proceso que se ha seguido, haya sido capaz de lograr los objetivos deseados. Yus (1999:244) manifiesta que "a pesar de que se está viviendo un momento de auge de la formación permanente, aparejado a un proceso de reforma, que ha alcanzado niveles, jamás conocidos en nuestra historia, una vez más se ha optado por enfoques cuantitativos y coyunturalistas, en detrimento de la calidad de los proyectos, dentro de una panorámica de consumo cada vez más incontrolable que ha llegado a desvirtuar los propios fines que legitiman las actuaciones". También Yanes (1997:69) refuerza esta idea cuando afirma que "la formación permanente del profesorado de Secundaria, está lastrada por un rosario interminable de problemas (Yus, 1995). Piénsese, por ejemplo, en la hipoteca que supone para la formación permanente la cuestión, mal resuelta, de la homologación del profesorado. Al quedar ésta vinculada a los sexenios y a la acreditación de un número determinado de horas de formación, se desvirtúa, en gran medida, la propia formación". Así lo reconoce Prats (1997; citado por Bolívar, 1999:103) cuando dice "que se creyó que los problemas de implantación de la Educación Secundaria se solucionarían con una adecuada formación permanente del profesorado por lo que se empleó mucho dinero en crear redes y actividades de formación permanente, obteniendo un efecto contrario ya que el problema se iba agravando con el tiempo".

Reveladores nos parecen, en cuanto a la calidad demostrada por dicha avalancha de formación, los datos aportados por el INCE, a través de su publicación "Sistema estatal de indicadores de la educación, 2002", donde sólo un 50% del profesorado de Educación Secundaria manifiesta sentirse "bastante formado o muy formado" en la selección de contenidos, alrededor del 38%, en tutoría y orientación de los alumnos, en procedimientos de evaluación de aprendizajes y en selección y en diseño de actividades,

y solamente entre un 15% y un 20%, en recursos de atención a la diversidad, en temas transversales, en técnicas de trabajo en grupos cooperativos y en métodos de investigación en la práctica. Si nos quedamos con este último dato, que tan estrechamente está relacionado con el objeto de nuestra investigación, podemos aventurar que sólo un 20% del profesorado se encuentra formado en estrategias para afrontar la incertidumbre en el aula (Doyle, 1977) y dar una respuesta educativa a su alumnado diverso, *per se*, entre el que se encuentran los alumnos y las alumnas, procedentes de otros países. Parece, como apuntaron Tabachnick *et al.* (1993) que, tradicionalmente, la preparación de profesores para la diversidad no ha sido un asunto prioritario.

Porque la necesidad de formación en estos aspectos no es nueva. “Ya en 1986, el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa en su recomendación nº 18 (84) del Comité de Ministros de los Estados Miembros (25-09-1984), sobre la formación de los docentes para la comprensión intercultural, en contextos migratorios, advierte a los gobernantes de los Estados miembros que incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente” (Fermoso, 1992:73). Sin embargo, parece que la política educativa de nuestro Estado no ha estado “a la altura” ya que según Besalú (2002:240) “la formación sobre educación intercultural recibida por los profesionales de la educación ha sido escasa y no siempre adecuada. Hasta hace muy poco ausente en la formación inicial, la van adquiriendo a partir de las orientaciones y directrices oficiales de las distintas administraciones, de los programas de educación compensatoria (a través de materiales curriculares, técnicas metodológicas e informaciones sobre culturas particulares), de los contactos e intercambios con otros profesionales experimentados y del ámbito informal como conferencias, jornadas, libros y artículos, contactos con asociaciones y ONG, etc.”

Esta apreciación es apoyada por Jordán (2003:2) que apostilla que, “desde hace unos años, es cada vez mayor el número de docentes conscientes de la necesidad de estar preparados para educar en la diversidad. Así por ejemplo, la investigación de Bartolomé y su equipo constataba que, tanto en los comentarios espontáneos como en los resultados de las entrevistas latía generalmente, en los profesores, una necesidad de formación acompañada de un cierto nivel de ansiedad y en ocasiones de la conciencia de no saber qué hacer”.

¿Cuál es la respuesta que han obtenido de los responsables políticos? y ¿cuál ha sido la oferta y a través de qué modalidades?

Para poder contestar a la segunda pregunta, primero haremos mención a la definición que, sobre modalidad de formación permanente, aporta Imbernón (1997:63) y resume en “el conjunto de actividades que hacen explícito de qué forma se realiza el proceso de formación”, para después referirnos a la clasificación que de ellas ofrece Sabariego (2002:182-184) que hemos preferido a la expuesta por Yus (1999) ya que consideramos que se ajusta más a la realidad actual y que a continuación, reproducimos en la tabla 4.

TABLA 4

Síntesis de las modalidades de formación permanente.
Basado en SGFP/MEC y SGFP/ Generalitat de Catalunya, 1997. Sabariego (2002)

MODALIDADES FORMATIVAS	DIMENSIONES CARACTERÍSTICAS		
	Categorización General	Diseño	Agentes, roles e interacciones
CURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Participan: organizadores, ponentes y el profesorado en formación. - Se fijan unos requisitos y criterios de selección de los participantes. - Se realiza una difusión de la convocatoria. - Plazas limitadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lo concreta la institución convocante. - Flexible y completo. - Incluye: análisis de los participantes, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. - Estrecha relación entre objetivos y contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ponentes expertos y buenos comunicadores. - Ponentes coordinados.
SEMINARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Participan: la institución organizadora, un/a responsable y experto/a y el profesorado. - Surge por iniciativa del mismo profesorado. - Reproduce una formación entre iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hecho por los participantes. - Vinculado a un tema concreto. - Tiene en cuenta la experiencia y las necesidades de los participantes. - Incluye objetivos organizativos (consolidación de un grupo, autoformativo) y objetivos de contenidos a profundizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa el profesorado con un cierto grado de autonomía grupal. - Un experto/a dirige con el consenso de los participantes. - El experto/a hace avanzar el proyecto, hace el seguimiento y la evaluación del seminario, y gestiona los recursos económicos. - Los participantes se pueden conocer antes del seminario o no. - El número máximo de participantes: debería ser entre 12 y 15.
GRUPOS DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> - Participan: la institución que convoca, un responsable que hace el seguimiento y el grupo de profesorado. - Se basa en la formación entre iguales. - Se arte de actuaciones en el aula. - Supone procesos de investigación. - Está ligado a una tarea de innovación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - La planificación proviene de los mismos participantes. - Están los objetivos propios del tema que se trabaja y objetivos sobre el proceso de autonomía de grupo de profesorado (de autoformación y aumento de la profesionalidad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa el profesorado con pleno grado de autonomía grupal. - El coordinador del grupo tiene un rol de experto por encima del resto de participantes. - Sólo está el apoyo de un experto cuando hay que ampliar un aspecto concreto. - El grupo ha decidido trabajar conjuntamente por iniciativa propia. - El número máximo de participantes está entre 8 y 10.
FORMACIÓN EN CENTROS	<ul style="list-style-type: none"> - Se ofrece a un equipo docente (puede ser una parte del claustro). - Se dirige al centro educativo como unidad (para mejorar su funcionamiento). - Favorece la creación de equipos. - Concibe el Centro como lugar estratégico de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera ideal que la Formación en centros esté interrelacionada con el PEC y el PC. - Debería tener el beneplácito del claustro y del equipo directivo. - Investigación participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - El asesoramiento externo es clave en la elaboración y seguimiento del proyecto.

TABLA 4 (continuación)
Síntesis de las modalidades de formación permanente.
Basado en SGFP/MEC y SGFP/ Generalitat de Catalunya, 1997. Sabariego (2002)

MODALIDADES FORMATIVAS	DIMENSIONES CARACTERÍSTICAS		
	Metodología	Evaluación	Temporalización
CURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - No basada exclusivamente en la transmisión verbal de información. - Material escrito: exposiciones con coloquio, estudio de casos, role-playing. - No se descarta ninguna estrategia a priori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño al inicio. - Formativa y sumativa. - Debe quedar claro ¿para qué?, ¿qué y a quién?, ¿cómo?, ¿cuándo? Y ¿quién va a evaluar?. - Informe final: diseño, memoria económica, convocatoria, programa, materiales, acta de participantes, informes de evaluación. - Auto y coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - En un tiempo predeterminado.
SEMINARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Exposiciones con coloquio. - Debates. - Análisis de materiales. - Simulaciones. - La metodología debe incluir tres momentos: explicitación (de ideas), reformulación y síntesis (conclusiones). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño al inicio. - Debe informar sobre la dinámica interna del grupo, el proceso de autonomía individual y grupal y la consecución de los objetivos. - Conviene evaluar el contenido de las sesiones, las interacciones entre los participantes, la organización de las sesiones, la riqueza de las conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo con el contenido del proyecto y la disponibilidad real de los participantes. - Debe establecerse la duración total y la periodicidad de las sesiones. - Preferible una duración superior a un curso escolar.
GRUPOS DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambio de información y experiencias entre iguales. - Estrategias de explicitación de ideas previas, de trabajo de experimentación de conclusiones. - Estudio de casos, simulaciones, microenseñanza... 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continuada. - La lleva a cabo el propio grupo de profesorado. - ¿Qué evaluar?: interacciones de los componentes del grupo; operatividad de las sesiones de trabajo; calidad e innovación del material elaborado; utilidad y viabilidad del proyecto; grado de consecución de los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximadamente no menos de un curso escolar. - Deben establecerse objetivos parciales que hay que alcanzar al final de cada periodo.
FORMACIÓN EN CENTROS	<ul style="list-style-type: none"> - La actividad básica debería ser el grupo de trabajo. - También se puede recorrer a los seminarios y/o a los cursos especiales para el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conviene hacer evaluación por periodos a fin de motivar al profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es fácil que los proyectos duren al menos dos años. - Suele haber fases diferenciadas: adaptación de grupo al sistema de trabajo, recogida de información, experimentación y conclusiones finales.

TABLA 4 (continuación)
 Síntesis de las modalidades de formación permanente.
 Basado en SGFP/MEC y SGFP/ Generalitat de Catalunya, 1997. Sabariego (2002)

MODALIDADES Formativas	DIMENSIONES CARACTERÍSTICAS				
	Categorización General	Diseño	Agentes, Roles e Interacciones	Evaluación	Temporalización
ASESORA- MIENTOS	- Consiste en apoyar a los docentes, ayudarles y orientarles para mejorar su práctica.	- Se concreta en función de la duración, la intervención externa o interna del asesor y de los destinatarios.	- El asesor (que puede ser un agente externo o interno) no dirige, sino que orienta. - Los docentes como participantes activos que analizan, reflexionan y actúan sobre la propia práctica. - A menudo se realiza con un colectivo de profesorado.	- Diseño al inicio. - Diagnóstico, formativo y sumativo.	- Variable. La institución convocante suele estipular periodos determinados que se pueden ir renovando.
JORNADAS	- Tienen como objetivo profundizar en el estudio de algún tema específico y/o intercambiar experiencias entre el profesorado.	- Es responsabilidad del comité organizador de las jornadas.	- A menudo se cuenta con la presencia de especialistas en temas determinados. - Los docentes tienen un rol más bien receptivo, a pesar de que en ocasiones hay intercambios de experiencias.	- En ocasiones se pregunta la opinión de los asistentes.	- Intensiva y de corta duración.
ENCUENTROS, MESAS REDONDAS Y CONFERENCIAS	- Se orientan prioritariamente al intercambio de experiencias y materiales o profundización sobre un tema concreto.	- Depende de la institución que organiza la actividad.	- En los encuentros pedagógicos los docentes intercambian experiencias y material didáctico. - En las mesas redondas y conferencias participan ponentes. A menudo se crea un debate posterior.	- Los propios debates finales.	- Intensiva y de corta duración.

Como vemos Sabariego, en la síntesis que realiza basándose en SGFP/MEC (1994) y SGFP/ Generalitat de Catalunya (1997) reconoce siete modalidades que son: cursos, seminarios, grupos de trabajo, formación en Centros, asesoramientos, jornadas y encuentros y que nos servirán como referencia para contestar a la pregunta que formulamos anteriormente y que pretendía averiguar cuál es la respuesta que los responsables políticos han dado al profesorado, en materia de formación permanente.

Comenzando por las instituciones de mayor ámbito, aportamos los datos facilitados por el Instituto Superior de Formación del Profesorado, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Desde el curso 1995-96, fecha en la que se imparte la primera actividad sobre interculturalidad, hasta el curso 2002-03, la frecuencia de actividades ha ido en aumento, en una primera fase, de tal manera que de una actividad celebrada en el primer curso, se pasa a dos en los dos siguientes y a nueve en el curso 1998-99, seguida de un posterior descenso a cuatro actividades en el siguiente curso, para quedarse en dos en los últimos cursos, hasta llegar al año 2003. Nombraremos, a continuación, cada una de las actividades, por tratarse de un ámbito nacional.

De estas veintidós actividades, siete corresponden a *La educación intercultural en centros con alumnado gitano e inmigrante*, tres a *Interculturalidad*, dos a *Proyecto de educación intercultural*, una a *Pedagogía de la perspectiva intercultural*, a *Actividades interculturales: despertar a las lenguas*, a *Interculturalismo y PEC en los centros españoles en Marruecos*, a *Formación intercultural para profesores marroquíes y españoles*, a *La comunicación intercultural y la mediación como factores de prevención*, a *Inclusión de temas transversales y la interculturalidad en centros españoles en el exterior*, a *Elaboración de materiales para favorecer la comunicación en un medio intercultural*, a *La interculturalidad y la enseñanza de las ciencias sociales en los centros españoles en Tánger*, a *Las nuevas tecnologías en un ámbito bilingüe e intercultural* y a *La educación intercultural en los centros educativos en el exterior*. De todas ellas, sólo una es un grupo de trabajo, la denominada *Actividades interculturales: despertar de las lenguas*, siendo el resto cursos. En total se han ofertado, a lo largo de los años señalados, ochocientas treinta y siete horas de formación.

Además, en el periodo 2002-2003, financió el programa Plan Nacional de Formación del Profesorado en la intervención socio-educativa con inmigrantes en Oviedo y León, creado por ACCEM, organización sin ánimo de lucro, dependiente de la Conferencia Episcopal que se imparte en forma de curso.

Por otra parte, también cabe destacar en el intervalo 2004-2005 el convenio de colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que ha organizado la actividad formativa "la interculturalidad en las aulas de secundaria y bachillerato (culturas judías, islámica y ortodoxa)", dirigido a profesorado de Secundaria y que reincide nuevamente en el formato de curso.

En lo que se refiere a las Comunidades Autónomas hemos de mencionar las dificultades que ha entrañado la búsqueda de datos acerca de las actividades que se

han llevado a cabo. En última instancia hemos recurrido a la información aparecida en las páginas web de las Comunidades que la facilitan. Habida cuenta de que no todas disponían de las bases actualizadas en la misma fecha, resolvimos centrarnos en los cursos 2002-2003 y 2003-2004. De ellas, como muestra, destacamos las correspondientes a Madrid, Cataluña, Andalucía y Valencia que son las que mayor volumen de alumnado de origen inmigrante escolarizan y que además señalan qué tipo de actividad formativa es a la que se están refiriendo, facilitando así la valoración que pretendemos hacer.

La Comunidad de Madrid, durante el curso 2003-2004, ha organizado, con diferentes ediciones y en diversos lugares, veintiséis cursos con una duración entre veinte y cincuenta horas, además de doce seminarios que contaron desde veinte hasta cuarenta horas, seis grupos de trabajo, cuyo tiempo ha oscilado entre las treinta y las cuarenta horas, tres jornadas de cuatro a nueve horas y cuatro proyectos de formación en Centros, cuya duración oscila entre las cuarenta y las sesenta horas.

En la Comunidad de Cataluña contamos con los datos del curso 2003-2004 que arroja una cantidad de veinte y tres cursos, seguidos de tres seminarios, además de cuatro cursos adscritos a un centro, un grupo de trabajo y tres jornadas, todos ellos con diferentes ediciones y celebrados en diversos lugares.

En la Comunidad de Andalucía, durante el período 2002-2003, también, se celebraron veintidós cursos, con una duración que oscila entre las quince y sesenta horas, incluyendo una modalidad nueva que es la de *curso con seguimiento* (que suponemos que puede tener el formato del seminario ya que, por una parte éste no aparece en la información y por la otra, podría ajustarse a la condición de seguimiento de un curso), de la que se han celebrado siete, con una duración media de treinta horas. En cuanto a los grupos de trabajo, el número que ha sido veintiuno, oscila entre veinte y sesenta horas. Las jornadas, en número de nueve, ocupan entre ocho y nueve horas y la formación en centros, sólo tres, con una dedicación entre cuarenta y sesenta horas. Existen tres actividades catalogadas como "otros" y "estancias de formación en empresas" y por último en la categoría denominada "encuentros, mesas redondas y conferencias", encontramos cinco actividades.

La Comunidad Valenciana por su parte, en el curso 2002-2003, da cuenta de la realización de cuarenta y seis cursos (entre veinte y noventa horas), seguido de cuatro actividades de formación en centros (entre treinta y sesenta horas) para terminar con veintiocho grupos de trabajo de treinta horas de duración, diecinueve jornadas (entre tres y veinte horas) y seis de seminarios de treinta horas.

La valoración que podemos hacer a la luz de las categorías establecidas por Sabariego (2002), es que se siguen primando las ediciones de los cursos cuyo diseño, recordemos, es competencia exclusiva de la institución convocante, que también se ocupa de la selección de los ponentes que, a su vez, adquieren la responsabilidad de desarrollar el mencionado diseño en el que ya se han tomado decisiones en cuanto al programa formativo, lo cual deja al profesorado un escaso margen de participación e

implicación. Las actividades que pueden conceder más oportunidades para la reflexión del profesorado, como son los seminarios, los grupos de trabajo y la formación en centros son muchas menos en número, con el inconveniente añadido del poco tiempo que se les dedica.

Por lo que atañe a la isla de Tenerife, la información que nos ha facilitado la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, a través de su Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado, adscrito a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa es la siguiente:

Asumiendo que se ha tratado la interculturalidad en todas las actividades denominadas "atención a la diversidad", dirigidas al profesorado de Secundaria, desde el año 1994 se han desarrollado treinta y cuatro, de las cuales, sólo cinco corresponden a seminarios y tres a jornadas, siendo el resto cursos.

Sin embargo, no es hasta el año 2000 en el que, en los títulos, comienzan a aparecer los términos interculturalidad o multiculturalidad, siendo sólo cinco, el número de actividades que cumplen esta premisa.

Para el año 2004 nos informan del desarrollo de dos actividades más, amén del desarrollo de un proyecto que incluye formación en algunos centros, denominado "Sansofé" y de la celebración de unas Jornadas tituladas "La respuesta intercultural en Canarias"

Como vemos no sólo se sigue la misma tónica que en el resto de las Comunidades, sino que llama la atención el escaso número de actividades formativas, en relación con la población inmigrante que existe en las islas (recordemos que es la quinta Comunidad del Estado). En cuanto a la calidad de las mismas, hemos de ratificar la valoración anterior, añadiendo que la única actividad de formación en centros, a la que nos referíamos no cumple con los requisitos de diseño que plantea Sabariego (2002) ya que es un programa formativo, ya elaborado y cuyo desarrollo utiliza frecuentemente el formato de curso. Todo ello nos induce a pensar en la necesidad de revisar la formación del profesorado de Educación Secundaria en la isla de Tenerife.

Pero no estaría completo este apartado, a pesar de que no se contemple en las categorías que estamos tomando como referencia y de que el número del profesorado que lo utiliza es bajo, si no mencionáramos las iniciativas que en la modalidad, a distancia, y haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se están llevando a cabo. Sus participantes, obviamente, desarrollan su trabajo en cualquier punto del territorio español. A modo, exclusivamente, de *ejemplo* señalamos los tres que más ediciones han completado. Nos referimos en primer lugar, al curso de post-grado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, "Educación Multicultural" que, dentro del Programa de Formación del Profesorado que ofrece esta institución, oferta a los docentes tres bloques de contenidos que van desde la fundamentación de la educación multicultural a la intervención educativa, pasando por la Contextualización y desarrollo de la misma.

También en el área de postgrado, encontramos un Título Propio de la Universidad Autónoma de Madrid, denominado “Interculturalidad y minorías étnicas en el ámbito escolar” que se lleva a cabo en el Centro Superior de Estudios Universitarios “La Salle” y que a través de cuatro módulos trata temas como las minorías y la inmigración, la educación compensatoria, la educación no formal y los aspectos legislativos, entre otros.

El tercer lugar lo ocupa la iniciativa Intercultur@net que, auspiciada por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia junto a Fundesco (Fundación de Desarrollo Sostenido) y el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, ofrece el curso “La educación intercultural: estrategias de intervención educativa”, compuesto por cuatro módulos que abarcan desde el concepto de cultura hasta las propuestas organizativas y curriculares, pasando por las orientaciones para la escolarización del alumnado de minorías étnicas. Así mismo su oferta se amplía a la formación de grupos de trabajo, vía Internet, para la elaboración de materiales didácticos y documentos de reflexión sobre la interculturalidad.

Por supuesto, en la actualidad existen más programas de postgrado, a distancia y también en la modalidad presencial que han comenzado su singladura en los últimos años. Destacamos entre ellos: Experto/Master en Mediación Intercultural organizado por la Universidad de Granada en colaboración con el Fondo Social Europeo. Postgrado en Educación Intercultural organizado por la Universidad de Deusto. Diploma de Postgrado en Intercultural, Educación y Cohesión Social y Master en Inmigración y Educación Intercultural, ambos organizados por la Universidad de Barcelona. Curso de Escuela, Lenguas e Inmigración organizado por la Universitat de Vic. La Interculturalidad en las aulas de Enseñanza Secundaria y Bachillerato (culturas judía, islámica y ortodoxa) organizado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado del MEC en colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Postgrado en Profesor de Español para Alumnos Inmigrantes, organizado por la Universidad de Zaragoza. Master en Educación Intercultural organizado por la Universidad de Valladolid. Experto en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera organizado por la Universidad Camilo José Cela.

3.2. Criterios para la elaboración de programas de formación en la dimensión intercultural de la educación

Dado que la preocupación por la formación del profesorado en la dimensión intercultural de la educación no es nueva, tal como nos recuerdan Melnick *et al.* (1998:88; citado por López López, 2002:105) que la sitúan en el año 1969 con la publicación de Smith: *Teachers for the Real Word*, contamos con las propuestas de diferentes autores y autoras.

Marcelo (1992:89) tras una profunda revisión sostiene que “la mayoría de los trabajos coinciden en que un programa de formación intercultural debe atender, fundamentalmente, a tres ámbitos importantes: (a) conocimientos amplios sobre la realidad en la que viven los profesores tanto de comunidad próxima, como del ámbito nacional e internacional, a través de diferentes dimensiones: cultural, social, económica, ambiental, etc.; (b) dominio de destrezas didácticas que les capaciten para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión intercultural; (c) compromiso con actitudes de respeto y desarrollo de la diversidad étnica, sexual, religiosa, socioeconómica, etc.”

Por su parte, Jordán (1992:27) “reconoce la carencia de una mínima preparación formal en la mayor parte de los países europeos y lamenta el predominio de voluntarismos personales. Propone un modelo de formación del profesorado, inspirándose en el de Gay (1983) que contempla: (a) competencia cognitiva en teoría de la Educación Multicultural; (b) conocimiento y compromiso respecto de la filosofía de la Educación Multicultural; (c) conocimiento de las culturas en contacto; (d) competencia pedagógica”.

Sin embargo ha sido López López (2002) la que ha efectuado la revisión más concienzuda acerca de los programas de formación del profesorado que se han llevado a cabo. En la tabla 5, a modo de resumen, la exponemos.

TABLA 5
Criterios para la elaboración de programas de formación en la dimensión intercultural.
Adaptado de López López (2002)

Autor/a	Criterio
Burstein y Cabello (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para examinar sus creencias acerca de la influencia de la cultura sobre el alumnado y sobre ellos. - Adquisición de conocimientos acerca del alumnado culturalmente heterogéneo. - Adaptación de la instrucción a las necesidades diversas del alumnado.
Tabachnick y Zeichner (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo de las relaciones entre escuela y universidad con el fin de participar en la toma de decisiones respecto a las metas del programa, procedimientos y evaluación. - Implicación activa del profesorado, resolviendo problemas y manejando un repertorio de estrategias dirigidas a la intervención. - Necesidad de explorar y buscar significados en las clases multiculturales. - Uso de la narrativa como discurso social.
Noordhoff y Kleinfeld (1991, 1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a las aulas multiculturales y al contexto de la comunidad. - Diseño de instrucciones que permitan establecer conexiones entre las asignaturas académicas y las experiencias del alumnado culturalmente diferente, favoreciendo la igualdad de oportunidades. - Aprendizaje sobre como aprender del alumnado, de la comunidad y de la experiencia práctica.

TABLA 5 (continuación)
Crterios para la elaboracin de programas de formacin en la dimensin intercultural.
Adaptado de Lpez Lpez (2002)

Autor/a	Criterio
Kailin (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del racismo institucional. - Conocimiento del racismo individual.
Cochram-Smith (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconsideracin de la experiencia y el conocimiento personal del profesorado como aspectos relevantes al enfrentarse a los dilemas de la diversidad cultural. - Situacin de la enseanza dentro de la cultura de la escuela y la comunidad. - Anlisis de las oportunidades de aprendizaje de los ni os, basndose en estudios a peque a escala sobre sus escuelas y aulas. - Comprensin del conocimiento de los ni os, acerca de cmo construyen sus significados e interpretaciones, basndose en las experiencias y el conocimiento desarrollado tanto dentro como fuera del aula. - Construccin de una pedagogia reconstruccionista, comprometida en la lucha contra las desigualdades sociales e institucionales que existen en nuestra sociedad.
Melnick y Zeichner (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia de las propias creencias. - Desarrollo de habilidades de observacin, anlisis y diagnstico. - Desarrollo de habilidades de colaboracin y comunicacin, - Competencia en el uso de pensamientos de diferentes fuentes. - Capacidad de auto evaluacin y consideracin de la evaluacin de los dems. - Desarrollo de la comprensin de la dimensin intercultural de las vidas de las personas y su impacto en la enseanza, - Desarrollo de habilidades de anlisis de los sistemas educativos y su impacto en el contexto educativo. - Competencia para preguntarse sobre el contenido de la educacin.
Lpez Lpez (1996a, 1996b, 1997) y S nchez Fern ndez (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Configuracin de una mayor sensibilidad y toma de conciencia hacia la diversidad cultural, t nica, religiosa, etc. - Favorecedor de la necesidad de entendimiento entre los distintos grupos humanos provocando sentimientos de tolerancia, solidaridad, respeto, etc. - Facilitacin de experiencias que posibiliten las relaciones y el intercambio de vivencias para valorar y superar prejuicios, estereotipos y dems asunciones culturales. - Creacin de situaciones que promuevan el ejercicio de la reflexin crtica como forma de trascender la propia conformacin cultural y contribuir en la clarificacin de las posibles divergencias entre las teoras explcitas y las teoras en uso. - Favorecedor de la adquisicin de estrategias que faciliten el dise o, desarrollo y evaluacin de un curriculum intercultural. - Facilitacin de la creacin de organizaciones espacio-temporales y climas de trabajo desde los que realizar tratamientos creativos y no violentos de los conflictos.

Como elementos comunes a todos los criterios expuestos señalamos:

- La puesta en práctica de un proceso de reflexión.
- La adquisición de habilidades relacionadas con la comunicación y la comprensión intercultural.
- El desarrollo de competencias referidas a la elaboración de un currículum intercultural.
- La apropiación de estrategias para la intervención educativa en contextos multiculturales.

Refiriéndose concretamente a la formación inicial Melnick y Zeichner (1998:93; citado por López López, 2002:136) afirman que “la formación del profesorado para la diversidad debería ser responsabilidad de toda la institución educativa y estar presente en todo el sistema educativo en general, tanto en asignaturas obligatorias como en optativas, en educación experimental o en opciones de aprendizaje práctico, así como en cada aspecto del programa para la preparación oficial del profesorado”.

Para los programas de formación permanente contamos con la aportación de Jordán (2004) que indica los siguientes criterios:

- Formación en el centro educativo.
 - a. Dando respuesta a las necesidades concretas del Equipo Docente.
 - b. Empleando la investigación-acción.
 - c. Llevándola a cabo en el tiempo lectivo escolar.
- Modelo global.
 - a. Dimensión cognitiva: Informativa y crítica.
 - b. Dimensión de la competencia técnico-pedagógica: Elaboración de currícula interculturales, mejora del éxito escolar, programas de relación familiar, programa de resolución de conflictos.
 - c. Dimensión actitudinal: Actitud reflexiva, enfoque socioafectivo, talante ético-profesional comprometido, actitud de cambio.

3.3. Elementos básicos de la alternativa de formación superadora del modelo hegemónico

Tras analizar la información ofrecida estamos en condiciones de afirmar que la oferta de formación en temas relacionados con la interculturalidad es escasa, pero además, haciendo nuestras las manifestaciones de Jordán (2003), podemos concluir que la participación y el aprovechamiento real de las mencionadas ofertas, puestas en marcha por la Administración Educativa y por otras iniciativas no han dado los resultados satisfactorios esperados. Alrededor de un setenta y cinco por ciento de ellas, prosigue el autor, no han tenido un impacto significativo en el cambio de la forma de pensar, sentir y actuar en la práctica educativa real de los profesores afectados.

Una de las causas principales de este fracaso es, sin duda, el modelo hegemónico a cuyo amparo se han diseñado y desarrollado. Como en otro apartado ya hemos mencionado, lo que este modelo aporta al profesorado es una serie de soluciones estándar para la infinidad de situaciones singulares a las que tienen que dar una respuesta educativa y por supuesto no les prepara para participar en la consecución del logro de una sociedad democrática y unas aulas en las que se desarrollen sistemas educativos que contemplen el hecho intercultural como uno de sus principios básicos.

Es necesaria, por tanto, una propuesta que proporcione otro modo de llevar a cabo la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, aunque desde este momento y dado que no tenemos potestad para hacer propuestas en los planes de estudio universitarios, nos centraremos en la última, la permanente.

Si revisamos la literatura sobre el tema, son numerosos los autores y autoras como Jordán (1994, 1996, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004), López (1997), Bartolomé (1997), Gundara (1997), Ipiña (1997), Serrano (1998) Cabrera (1999), García Castaño (1999), García Fernández y Moreno (2002), Menchú (2002) y Sabariego (2002), entre otros, los que insisten en la idea, no sólo de la adecuada formación, sino de un determinado modelo del profesorado. En concreto se refieren a un profesorado reflexivo, que investigue en el aula, que analice y comprenda los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que el alumnado está inmerso.

Pero seamos cautos con el término reflexivo, ya que podemos caer en la trampa que Zeichner denomina "la ilusión de la potenciación profesional de los docentes" (1995:387) y que ha formulado después de revisar diferentes escritos y materiales curriculares elaborados para estimular la practica reflexiva, encontrando que las formas en que se han utilizado los conceptos reflexión y profesional reflexivo tienen muy poco que ver con la autentica promoción del desarrollo del profesorado que democratiza de verdad el proceso de reforma escolar y otorga a los profesores un papel importante en la determinación de su rumbo.

Lo que buscamos, siguiendo a Schön (1983) es una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales, de hecho, llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, porque la realidad es que la intervención del profesorado se produce en un contexto concreto (Doyle, 1977; Pérez, 1983) y usando los términos del segundo autor, en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante, el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, prosigue el autor, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, requieren un tratamiento singular, porque en buena medida son problemas singulares,

fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto, y por la propia historia del aula como grupo social.

Se trata, por tanto, de encontrar alternativas que sean capaces de formar al profesorado para afrontar esta realidad profesional. Su base intelectual debe inscribirse en el reconocimiento de la intuición ya que, como señala Ferrater (1993), toda intuición es una fuente legítima de conocimiento y así lo avalan Eisner (1979), Atkinson *et al.* (2002), junto a Madariaga (1946), que la consideraba como la pasión de la inteligencia. Además debe asentarse en la interpretación y en la comprensión de los significados subjetivos. Su base psicológica ha de ser el enfoque constructivista. Y la innovación, como ya dijimos anteriormente, ha de plantearse como un problema práctico, sometido a las habilidades hermenéuticas de los docentes, adaptado a los diferentes contextos particulares, cuyas características básicas sean la apertura y flexibilidad y cuya metodología de estudio sea plural, cualitativa y centrada en la figura del profesorado como investigador de dicho problema práctico. Es una formación basada en una práctica reflexiva donde el docente, tal como indica Brown, (1983:25) tiene que poner en juego aquellas destrezas humanas relacionadas con la capacidad de deliberación, de reflexión y de juicio.

En este sentido, aludimos a las ideas propuestas por Schön (1983) y Yinger (1986) y recogidas por Villar (1988) en las que se habla del concepto de diseñador, entendido como aquél que modela la situación de acuerdo con la apreciación inicial que tenga de ella, indicando que éste para los educadores significa que su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad de sucesos de la clase y consecuentemente resolver problemas prácticos. Por tanto, continúa este autor, el diseño de Schön equivale a conversar reflexivamente con una situación en la que se construye una nueva teoría del caso único, se buscan especificaciones y rasgos propios de la situación que se vive, se definen los medios y los fines sobre la marcha, y también se evalúan y puntúan las preocupaciones de los sujetos conforme progresa la conversación.

Recordemos que este concepto está en el centro de las discusiones sobre la formación del profesorado, desde principios de los años 80, sobre todo en los países anglosajones como Inglaterra, los EEUU, Canadá inglés, etc. Los autores se refieren a este concepto bajo diferentes denominaciones tales como modo de razonamiento (Dewey, 1.904), profesional reflexivo (Schön, 1.983), maestro investigador (Stenhouse, 1.975), teoría cognitivista (Borko, 1.988), profesor como intelectual (1990) y teoría crítica (Elliot, 1.985; Carr y Kemmis, 1988). Todas estas definiciones tienen en común un proceso de reflexión que favorece el desarrollo profesional. Este proceso se plantea como un modo de investigación reflexiva sobre el entorno educativo, y como un análisis constante de las situaciones problemáticas, y también como una evaluación crítica de la práctica que revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica. Como indica Latorre (2003) esta idea supone un cambio crucial: el profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías de su práctica. En este proceso la práctica educativa es considerada como punto de partida, como

eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, como objeto de transformación. El profesorado pasa de ser exclusivamente consumidor de conocimiento a ser constructor del mismo, entendiendo éste, como el conjunto interrelacionado de teorías implícitas, de saberes sobre la educación, y de valores educativos, generado a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan. Es de carácter práctico y situacional, a la vez que dialógico, siendo componente esencial del juicio y de la comprensión, necesarios para actuar en los contextos educativos tal como avalan Bruce *et al.* (1992).

Veamos, entonces, cuáles son las implicaciones que esta alternativa debe tener en la formación permanente del profesorado.

Numerosas han sido las voces que han apostado por esta opción que, en la literatura especializada encontramos recogida como “modelo práctico”, pero queremos destacar por la influencia que tiene, la relevante aportación teórica que la Administración Educativa de nuestro Estado hizo cuando desarrolló la LOGSE, así como los documentos previos a su aprobación (Libro Blanco, Propuestas para Debate, entre otros). En ellos se refería al profesorado como un agente innovador, primer responsable de la calidad de la enseñanza, elaborador de materiales, trabajador en grupo y con tiempo en su jornada laboral para su actualización científica y didáctica y cuya formación, según recogen Jiménez *et al.* (1999) debería estar ligada a los problemas prácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluir los acontecimientos, actitudes y capacidades necesarias para una intervención autónoma y eficaz en el aula, acomodar los presupuestos curriculares genéricos a la situación peculiar del aula, proporcionar al profesor las capacidades que le permitan saber formular y experimentar métodos y recursos didácticos e instrumentos de evaluación.

Lamentablemente estas palabras se quedaron, exclusivamente, en una valiosa aportación teórica que podemos unir a la realizada por Tom (1994). En ella afirma que es necesario organizar el currículo de formación en torno a los problemas recurrentes de la práctica, más que en torno a los tradicionales cuerpos de conocimiento. También a la realizada por Sánchez Moreno (1993) que preconiza una formación del profesorado que contribuya a que los profesores y profesoras sientan la necesidad de ser críticos en sus acciones y reflexiones ya que esto generaría en ellos una práctica comprometida con la transformación y mejora para con el medio en que se desarrolla. Y por supuesto a la de Angulo (1999b) que hace hincapié en la necesidad de la supervisión y la de Jiménez *et al.*, (1999) que realiza sugerencias concretas, como establecer prácticas de investigación y reflexión colaborativas, desarrollando una metodología centrada en la investigación participativa, favoreciendo culturas de colaboración, ampliando el análisis del aula a ámbitos contextuales, organizativos e ideológicos, estructurando el currículum a partir de las prácticas de enseñanza, contrastando los principios educativos con la propia práctica, desarrollando, en definitiva, una práctica reflexiva y contrastada que evite caer en el “practicismo chato”.

Entendemos que el ámbito de la interculturalidad no aporta, en este espacio, ninguna peculiaridad a la que debiéramos referirnos y que supusiera un cambio en cuanto a la alternativa de formación del profesorado, a pesar de que algunos autores como Vicente (1992) y Sabariego (2002), así lo consideren. Creemos que un adecuado modelo de formación en la dimensión intercultural lo es también en cualquier otra dimensión de la educación.

Si queremos resaltar, sin embargo, que sólo a través de modelos alternativos, como el recogido en esta propuesta, se puede formar en la dimensión de la que nos ocupamos, ya que la propia idiosincrasia de ésta así lo requiere como ya hemos venido comentando reiteradamente y como recogimos en el apartado anterior cuando nos referimos a los criterios para la elaboración de programas de formación.

Por otra parte, al igual que hicimos cuando nos posicionamos en el enfoque de atención a los contextos multiculturales, si queremos dejar constancia de nuestro advenimiento a propuestas más progresistas como la de Sabariego (2002), sustentadas en la teoría crítica. Sin embargo, somos conscientes de la imposibilidad que para el profesorado representa pasar del modelo hegemónico a otro en el que su papel sea contemplado como el de un agente transformador social. Entendemos que el proceso debe seguir una evolución natural por lo que nuestro empeño está dirigido a apoyar una propuesta que no contemple, necesariamente, este supuesto.

En lo que se refiere a la modalidad de actividad formativa, retomamos la propuesta de Chang y Simpson (1997), que nos recuerda Marcelo (2002a:176), en la que las clasifica, tomando como argumento el grado de estructuración y de adaptación a los individuos. Aprender de otros: los cursos de formación. Aprender con otros: aprendizaje colaborativo. Aprender solo: autoformación. Aprendizaje informal. Optamos, por la segunda modalidad, en la que el aprendizaje del profesorado comprende aquellos procesos formativos que se orientan al grupo y que tal como asegura Marcelo implica, además de las acciones de aprendizaje con otros compañeros, presentes o no, en un contexto de colaboración, que los resultados tengan un carácter grupal. Además este proceso debe asentarse sobre la didáctica del aprendizaje de adultos (Mezirow, 1991, 1994, 1998).

Estamos hablando, por tanto, de la formación en centros (tal y como la concibe Imbernón, 2001) y del modelo colaborativo que como manifiesta Sabariego (2002:185) "responden a unas modalidades formativas más vivenciales y respetuosas con los conocimientos, las necesidades y las motivaciones previas del profesorado" y además evitan el tratamiento superficial y trivial de los temas, al tiempo que invitan a la reflexión a esos formadores que en palabras de Ladson-Billings (1995:755) "creen que pueden implementar un programa de educación multicultural efectivo sin efectuar ningún cambio fundamental en las aulas y en las escuelas en las que enseñan".

En la isla de Tenerife, estas opciones que venimos defendiendo como alternativa, son solicitadas, como tendremos la oportunidad de ver en el siguiente capítulo, por la propia Administración. Nos referimos al Documento Base de la Ley

de Compensaciones, donde se alude a una perspectiva de reflexión sobre la propia práctica docente, así como al trabajo docente en equipo, incompatible con una visión individualista y a la potenciación de la formación, recogida en los objetivos marcados en el Plan Sur.

Se trata en nuestro trabajo de averiguar si estas alternativas, también son avaladas por el propio profesorado, destinatario final de la formación.

Concluyendo, tomando como ejes vertebradores de la formación permanente, los elementos expuestos y asumiendo el modelo de educación intercultural que la entiende como una dimensión más de la propia educación, nos proponemos ahora conocer la situación de la Comunidad Autónoma Canaria en relación a la respuesta educativa a los contextos multiculturales para acceder, posteriormente, al campo de estudio que es el profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, al que irá dirigida nuestra propuesta de formación.

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CANARIA

“En la actualidad, no parece que se haya consolidado la existencia de una educación intercultural en las aulas de nuestro país”, y así lo manifiesta Bartolomé (2001:79), que añade que “una buena parte del profesorado no manifiesta un interés efectivo por su conocimiento, así como por las posibilidades reales de aplicar estrategias de educación intercultural en el aula”.

Si nos atenemos a las medidas políticas que se han dictado en nuestro Estado, veremos que el término que se repite en todas las Comunidades Autónomas es la compensación. Este concepto remite a la consideración del alumnado, de otros países y con otra cultura, como personas privadas, con carencias que es necesario remediar.

Y si esta concepción nos parece inadecuada, más nos lo parece aquella en la que el tratamiento de la interculturalidad se deja en manos de infraestructura creada para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.

Lo cierto es que entre las Comunidades Autónomas, que como sabemos tienen competencias plenas en materia de educación, que más han destacado por dar respuesta a las necesidades surgidas por la incorporación de los hijos e hijas de inmigrantes a las aulas son la de Madrid, la de Andalucía, la de Cataluña y la del País Vasco que bajo diferentes denominaciones han adoptado medidas relacionadas con los planes de acogida, con el aumento de profesorado, con los programas de enseñanza de la lengua materna (de origen), de la española, de la catalana, de la vasca y con actividades de formación, entre otras.

Por lo que respecta a la Comunidad Autónoma de Canarias, hemos de decir que no podemos incluirla en la selección de la Comunidades, anteriormente citadas, a pesar de que la realidad que vive, no sólo no escapa al retrato del mundo globalizado y de crecientes movimientos migratorios, sino que es un claro exponente del mismo, pudiéndose constatar que es una de las regiones del Estado que más personas inmigrantes, recibe cada año, siendo su juventud una de las características más comunes, lo cual nos invita a deducir que participarán, aún más, en el aumento demográfico.

Pero, además, no olvidemos que este fenómeno está fuertemente arraigado a la propia existencia de las islas, ya que la convergencia de diferentes culturas (española, lusa, inglesa, centroeuropea e hindú, entre otras) ha sido una constante en su historia, por lo que la multiculturalidad ha estado siempre presente en la sociedad canaria y, por ende, en los centros educativos. “Esta Comunidad presenta una particularidad

respecto a la clasificación de las migraciones que recibe. Las migraciones interiores o nacionales la conforman dos categorías bien diferenciadas: los canarios y los peninsulares, haciendo constar que ésta última, a pesar de ser considerada, a escala oficial, inmigración interior, social y culturalmente, es percibida como foránea. Por otro lado, también es necesario destacar que del mismo modo, la inmigración extranjera también presenta dos grandes flujos: los procedentes de países ricos y los procedentes de países pobres, el Norte y el Sur” (Consejo Escolar de Canarias, 2000:7).

Paradójicamente y aunque lo lógico sería deducir, por tanto, que en Canarias existe un largo recorrido y mucha experiencia en el desarrollo de programas educativos orientados a dar respuesta a la ya mencionada conjunción de culturas, hemos de concluir que no es esa la realidad.

Nos proponemos, por tanto, en este apartado, desde este momento, facilitar una visión general de lo que ha sido la situación de la Educación Intercultural, en nuestra Comunidad, para después aportar datos concretos referidos a población del alumnado, así como las acciones políticas y jurídicas, más relevantes, para culminar con las tres intervenciones más importantes que se han llevado a cabo y que son el Programa de Pluralidad Cultural, los Proyectos Experimentales de Educación Intercultural y el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural.

4.1. Visión general

Lo cierto es que en la Comunidad Autónoma Canaria, hasta que no comienza el tercer milenio, como afirma Vilas (2000), ha existido un vacío, tanto institucional, como ideológico, respecto a la interculturalidad ya que, por una parte, desde la Administración se desconocían, tanto la realidad multicultural, como las necesidades que ella generaba y por otra ni desde la Universidad, ni desde grupos autónomos de profesorado (colectivos de renovación pedagógica, por ejemplo) existía un trabajo que propiciase un marco teórico que articulara una propuesta de Educación Intercultural.

Sin embargo, el alumnado de origen inmigrante existía y estaba escolarizado en los centros en los que se le daba una respuesta educativa dispar, existiendo un abanico de concepciones que Vilas (2000:119), muy acertadamente, sistematiza de la siguiente forma: Negación o inhibición frente al hecho multicultural. Tratamiento limitado o sesgado de la diversidad cultural. Reconocimiento del hecho multicultural con todas sus consecuencias y apuesta por una alternativa de Educación Intercultural. (Véase tabla 6).

En la categoría, *negación o inhibición frente al hecho multicultural*, el autor se refiere a diferentes situaciones como: Negación de la existencia de una realidad multicultural. Intentan homogeneizar a todo el alumnado y emiten expresiones como “los extranjeros son ya como de aquí”. No existe hecho multicultural si no se manifiesta como problema. No existe una respuesta si no hay problemas de disciplina o actitudes de rechazo. La diversidad cultural como accidente o anécdota. Emiten expresiones

como “ellos están aquí de paso” o “mira que curioso tengo un alumno de un país que ni conocía”. La inhibición como respuesta. Adoptan una postura pasiva, indicando que no es su responsabilidad. Actitud victimista. Muy vinculada a la anterior, consideran que se les ha encomendado una responsabilidad que no tiene nada que ver con ellos o ellas.

En esta segunda categoría, *tratamiento limitado o sesgado de la diversidad cultural*, el autor se refiere a diferentes situaciones como: Limitación del hecho a un aspecto concreto. Por ejemplo, el problema es sólo que dominen el idioma. Arbitrariedad en la definición de la diversidad. Por ejemplo, sólo son “diferentes” los no hispanohablantes, o los gitanos. La diversidad cultural como añadido. Se da una respuesta educativa “si da tiempo” después de cumplir con las responsabilidades que tienen. Paternalismo o maternalismo. Un profesor o profesora (o unos pocos) asumen todas las responsabilidades para no dejar de dar respuesta a “los pobres alumnos y alumnas inmigrantes”. Posición asimilacionista. Emiten expresiones como “si vienen aquí a vivir, que se adapten ellos”. Simplificación de otras culturas. Se usan estereotipos y explicaciones muy simplistas.

Por último, en la categoría, *reconocimiento del hecho multicultural con todas sus consecuencias y apuesta por una alternativa de Educación Intercultural*, Vilas, aún reconociendo, que se trata de una posición minoritaria, menciona su existencia, así como la necesidad, para estar en ella, de un posicionamiento ideológico progresista que permita la revisión del proceso y su constante revisión autocrítica.

TABLA 6
Concepciones de la respuesta educativa al alumnado de origen inmigrante.
Adaptado de Vilas (2000)

Negación o inhibición frente al hecho multicultural	<ul style="list-style-type: none"> - Negación de la existencia de una realidad multicultural. - La diversidad cultural como accidente o anécdota. - La inhibición como respuesta. - Actitud victimista.
Tratamiento limitado o sesgado de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Limitación del hecho a un aspecto concreto. - Arbitrariedad en la definición de la diversidad. - La diversidad cultural como añadido. - Paternalismo o maternalismo. - Posición asimilacionista. - Simplificación de otras culturas.
Reconocimiento del hecho multicultural con todas sus consecuencias y apuesta por una alternativa de Educación Intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Posición minoritaria. - Necesidad de un posicionamiento ideológico progresista.

No obstante, y enmarcando las categorías de las diferentes concepciones que acabamos de ver, no podemos olvidar otras cuestiones inherentes, tanto al propio devenir de los equipos docentes, como a las micropolíticas de los centros educativos y que se refieren a las carencias en torno al trabajo colaborativo, a los cauces de participación y a la reflexión sobre la acción, entre otras, que dificultan sobremanera

la construcción de una respuesta adecuada, no solamente ante el hecho multicultural, sino ante el fenómeno de la educación, en general.

En otro orden de cosas y, en nuestra voluntad de seguir dibujando la realidad canaria, en el tema que nos ocupa, es necesario que ahora acudamos a la revisión de las medidas que han emanado de los órganos de la Comunidad Autónoma y mencionemos la elaboración del Documento de Bases para una Ley de Compensación de Desigualdades en Educación, propuesta por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2002) y el Plan Sur (Gobierno de Canarias, 2002) que son las dos iniciativas auspiciadas por la Administración Autonómica.

Respecto a la primera, cuyo título ya incluye el término clave para poder situarla teóricamente en el modelo compensatorio, seguido por el resto de las Comunidades Autónomas del Estado, como ya hemos señalado, hemos de decir que todas las fuerzas políticas y los colectivos interesados e implicados han llegado a un consenso y manifiestan acuerdo con sus planteamientos, aunque esperan, con cierta impaciencia, su discusión en el Congreso de los diputados del Gobierno de Canarias, a fin de que pueda publicarse su contenido y comience su implantación.

Entre sus apartados, destacamos el denominado "Principios inspiradores de la Ley", en el que señala aspectos, tan relevantes, como el fomento de la investigación, experimentación e innovación, desde *una perspectiva de reflexión sobre la propia práctica docente* y la búsqueda continua de la mejora en la calidad educativa. También hace referencia al trabajo docente en equipo, indicando que las estrategias de intervención de este tipo de alumnado exigirán, en la mayor parte de los supuestos, el desarrollo de proyectos, lo que *resulta incompatible con una visión individualista de la tarea docente*. (La cursiva es nuestra).

También es digno de mención el apartado referido al Profesorado, en el que se habla de la potenciación de la formación y la especialización, considerando, especialmente relevantes, aquellas acciones formativas referidas a la respuesta al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, así como la participación en programas europeos y en actividades de innovación educativa.

Por su parte, el Plan Sur también surge como una respuesta de compensación y así queda recogido en el informe "Diagnóstico de la Educación no Universitaria" (Gobierno de Canarias, 2005). En el capítulo referido a la identidad y pluralidad cultural, se plantea adoptar medidas y acciones, desde las siguientes propuestas: mejorar y diversificar los materiales curriculares de uso ordinario de colegios e institutos, realizar diferentes acciones formativas dirigidas, tanto a los Servicios de Apoyo como a los Claustros, personal no docente y familias, dando especial relevancia a los contenidos relacionados con el español como segunda lengua, reforzar el personal de los centros educativos con profesorado de apoyo, a través distintas vías, elaborar recomendaciones, instrucciones y diferente normativa que ayude a regular las situaciones previsibles, publicar una guía de información para las familias del alumnado inmigrante de cara a su incorporación al sistema educativo y arbitrar las

medidas necesarias para rentabilizar todos los recursos existentes en todos los ámbitos, como por ejemplo, las nuevas tecnologías, con el proyecto MEDUSA, a fin de dar una respuesta adecuada a la escolarización del alumnado.

A tres años vista de su implantación, y en palabras del responsable del programa de Educación Intercultural, hemos de decir que está resultando un plan adecuado, aunque no suficiente, desde el momento en que está dando respuesta, en muchos casos, a algunas de las necesidades que surgen, aunque su desarrollo acarrea una gran complejidad en la práctica ya que necesita de la coordinación de diferentes estamentos administrativos que entienden de conceptos tan diversos como son infraestructuras o personal.

En el terreno de la formación, es cierto que se están llevando a cabo diferentes convocatorias, dirigidas, básicamente al profesorado, con desigual fortuna, ya que no siempre encuentran la aceptación que esperaban, aunque no podemos revelar los motivos reales de esta situación debido a que no existe un análisis que nos los indiquen. A modo de hipótesis nos aventuramos a pensar que las propuestas están diseñadas bajo el modelo hegemónico, descontextualizadas y exigen al profesorado horas extralaborales, en horarios nocturnos.

En cambio, si se ha cumplido una de las propuestas concretas que se refería a la publicación de una guía. Bajo el nombre de "Canarias Acoge" y editada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, se ha realizado esta publicación, dirigida a la escolarización y que en cinco idiomas, informa a las familias sobre aspectos tales como el sistema educativo, situaciones administrativas relacionadas con el derecho a la educación y gestiones necesarias para llevar a cabo la matrícula, entre otros.

Por supuesto, existen otras instituciones o entidades, como son la Consejería de Asuntos Sociales (tanto del Gobierno de Canarias, como de los diferentes Cabildos) y determinadas Organizaciones no Gubernamentales, como son Cruz Roja, Movimiento para la Paz, el Desarme y la Libertad, SOS Racismo, etc., que desarrollan diversas actuaciones aunque, desafortunadamente, con escasa coordinación entre ellas lo que conlleva a duplicidad de recursos y merma de la eficacia en el desarrollo de sus funciones.

Por otra parte, desde otra institución, la Universidad de La Laguna, también cabe destacar la creación del material multimedia para la educación intercultural "A las puertas de Babilón", que dirigido por el profesor Area, de la Facultad de Educación y en colaboración con el colectivo pedagógico MAVIÉ, ofrecen un material completo que abarca, desde una guía para el profesor, hasta interesantes actividades de aula, pasando por una sugerente biblioteca de recursos.

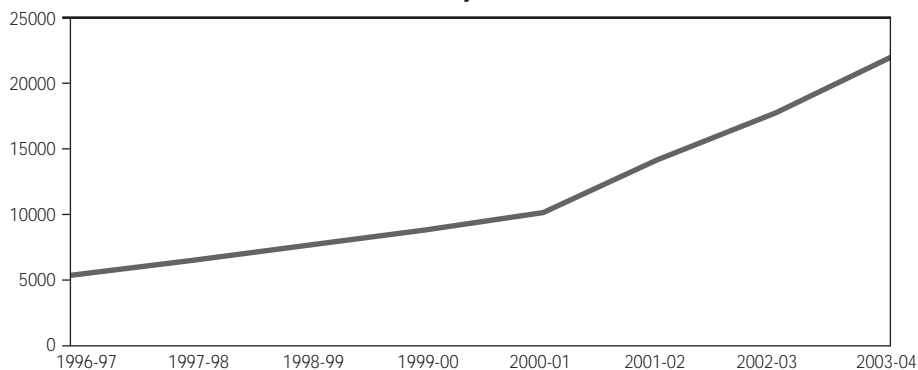
Mención aparte merece la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, ya que dadas sus competencias tiene la obligación y el compromiso de ofrecer respuestas educativas a las necesidades que la incorporación de alumnado inmigrante produce. Por ello, los siguientes epígrafes los dedicamos, después de aportar datos acerca de la escolarización del alumnado inmigrante, a la descripción y valoración de las medidas que esta Consejería ha puesto en marcha.

4.2. Población escolarizada

Nos referiremos en este apartado, en primer lugar a los datos de la Comunidad, para ceñirnos luego a los correspondientes a la isla de Tenerife y más concretamente al intervalo que corresponde a la Educación Secundaria, población a la que dirigimos nuestra propuesta. Sin embargo, tal como nos indica García Castaño *et al.* (1999), debemos recordar la dificultad que existe a la hora de realizar estudios que determinen el volumen exacto de la presencia de personas extranjeras, ya que precisamente esta categoría tiene muy variadas interpretaciones. Así mientras unos consideran extranjeros a los niños procedentes de una cultura determinada, por la nacionalidad de sus padres, en otros casos, cuando los extranjeros llevan viviendo mucho tiempo en España, o no presentan problemas de integración, dejan de considerarse extranjeros, independientemente de su condición jurídica. Señala el autor, para ilustrar las diferentes explicaciones, el ejemplo de los gitanos, cuando son considerados extranjeros, en el sentido de diferentes, "el otro".

En nuestro caso, los datos que, a continuación, ofrecemos han sido proporcionados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, a instancia de la Dirección General de Centros e Infraestructura, dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, para el curso 2003-2004 y consideran alumnado extranjero a aquél que carece de la nacionalidad española, por lo que no están incluidos los alumnos y las alumnas que poseen doble nacionalidad que, en el caso de nuestra Comunidad, tiene gran relevancia porque en esa situación se encuentran el gran número de alumnado "retornado" de Venezuela (término acuñado en la Comunidad Canaria, para referirse a las personas que emigraron a este país y que ahora, dada su precaria situación económica, están volviendo a las islas, junto a sus descendientes), así como alumnado de origen argentino o paraguayo, entre otros (poseen la nacionalidad española por ser descendientes de personas españolas).

FIGURA 1.
Alumnado extranjero escolarizado



En el curso 2003-2004, según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (2005) existían en la Comunidad Autónoma Canaria 21.950 alumnos y alumnas extranjeros, lo que supone el 6,7% del alumnado total de la Comunidad (327.238). Esta cifra coloca a la esta Comunidad en el quinto lugar del Estado español, en cuanto a alumnado de origen inmigrante escolarizado, después de Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana.

Este alumnado estaba repartido en 762 centros educativos, lo que supone un aumento de 16.682 alumnos y alumnas (un 316,6%), respecto al curso 1996-1997 y un aumento de 421 centros, respecto al mismo curso.

Este aumento que podemos apreciar en la figura 1 indica que, mientras en el curso 1996-1997, los centros educativos que escolarizaban a alumnado inmigrante, lo hacían en una proporción de 13,4, en el curso 2003-2004 esta proporción ha subido a 24,4 alumnos y alumnas. Aunque es necesario precisar que esta cifra no está repartida equitativamente entre los centros de titularidad pública y privada, ya que mientras los primeros escolarizan el 82,52% del alumnado, los segundos (privados y concertados) atienden sólo al 17,48% de esa población, dándose la circunstancia de que éstos últimos se corresponden con nacionalidades europeas (Reino Unido, Alemania y Noruega) o de gran arraigo en las Islas Canarias, como es la hindú. Este alumnado procede, en su mayoría de familias de un nivel económico y social medio-alto, por lo que podemos concluir que una mayoría abrumadora del alumnado de origen inmigrante, inmerso en unas condiciones económicas y sociales desfavorables está escolarizado en la red de Centros de titularidad pública, tal como ya destacamos en el apartado referido al discurso público dominante.

Por lo que respecta a la isla de Tenerife, lugar en el que vamos a llevar a cabo la recogida de datos, acerca de las necesidades, percibidas por el profesorado, en relación a la formación en la dimensión intercultural de la educación y para la que vamos a realizar la consiguiente propuesta, objeto de nuestro estudio, los datos, ofrecidos por el Gobierno de Canarias son los que podemos observar en la siguiente tabla 7:

TABLA 7
Alumnado escolarizado en la isla de Tenerife y su procedencia
(2003-2004)

Alumnado en Tenerife		145.678
Alumnado de origen inmigrante en Tenerife		8.741 (6,5%)
Por procedencia	Latinoamérica	4.785 (54,72%)
	Resto de Europa	2.857 (32,68%)
	Asia	479 (5,47%)
	África	334 (3,82%)
	Europa del Este	230 (2,63%)
	Otros	57 (0,59%)

Podemos apreciar que el 6,5% de la población escolarizada corresponde a alumnado de origen inmigrante, cuya procedencia mayoritaria es Latinoamérica, seguida del resto de Europa, Asia, África y Europa del Este. Este alumnado está repartido en 378 centros educativos, lo que supone una proporción de 23,10 alumnos y alumnas de origen extranjero, por centro educativo.

Todos estos datos indican que la realidad de esta isla, en cuanto a escolarización, es totalmente representativa de la Comunidad Autónoma Canaria, cuyos valores, recordemos, eran un 6,7% del alumnado total y un 23,4 de proporción por centro.

También es representativo el número de alumnado escolarizado en ambas de redes de centros. De los 8.741 alumnos y alumnas de origen extranjero, 7.254 cursan sus estudios en centros públicos, mientras que el resto, 1.487 lo hacen en centros privados.

Por lo que respecta al alumnado que se encuentra en la etapa de Educación Secundaria, en la que centraremos nuestro estudio, el número es de 2.009, de los cuales el 34,1% se encuentra escolarizado en, sólo, siete Institutos de Enseñanza Secundaria (IES, en adelante), con una proporción que va desde el 20,8% de concentración de alumnado de origen extranjero, en el caso del IES Las Galletas, hasta el 12,69% de concentración, en el caso del IES Magallanes. Todos ellos están situados en la misma zona geográfica, el sur de la isla. La siguiente población es Santa Cruz de Tenerife, seguida del resto de municipios del territorio de Tenerife.

A continuación, como ya anunciábamos, dedicaremos los siguientes epígrafes al estudio de las diferentes medidas que se han tomado, en torno a las necesidades educativas surgidas ante la escolarización de este alumnado de origen inmigrante.

4.3. Medidas de atención a la multiculturalidad

Describimos, seguidamente, las medidas que en la Comunidad Autónoma de Canarias, desde la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, se han tomado para dar respuesta a la escolarización del alumnado de diversa procedencia cultural.

Nos referimos, en primer lugar, a la información aportada por Chinaea *et al.*, (2004) en calidad de coordinadores del Programa de Educación Intercultural, los dos primeros y de participantes en uno de los programas, los dos restantes, resumida en la tabla 8.

TABLA 8
Medidas de atención a la multiculturalidad en Canarias.
 Adaptado de Chinea, Santana, García y Castro (2004)

Instituciones	Medidas
Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de Educación Intercultural. - Programa de Atención a la Diversidad Idiomatica y Cultural (PADIC) - Oferta de materia optativa de carácter complementario de Español como Lengua Extranjera o Español como Segunda Lengua. - Convocatoria Anual de los Proyectos de Mejora de Centros Docentes. - Asesorías de Centros de Profesores de Educación Intercultural. - Aula de Primera Acogida para menores no acompañados (MENA)
Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Español para extranjeros en los Centros de Adultos. - Programas de Garantía Social
Dirección General de Centro e Infraestructura Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

De las medidas descritas, nos centraremos en los Proyecto de Educación Intercultural y en el Programa de Atención a la Diversidad Idiomatica y Cultural (PADIC). La razón es muy clara: los centros acogidos a las restantes son tan exigüos (siendo el intervalo de uno a tres) que no pueden considerarse, a nuestro juicio, una medida de atención a los contextos multiculturales, aunque sí una muestra de buena voluntad por parte de la Administración.

La oferta de español para extranjeros adultos es interesante y necesaria aunque tampoco creemos que se ajuste al criterio de medidas de atención al alumnado de diversa procedencia cultural.

Por otra parte, sí incluiremos el Programa de Pluralidad Cultural, aunque no se contemple en la publicación citada ya que fue pionera por lo que a respuestas educativas se refiere.

4.3.1. Programa de Pluralidad Cultural

Bajo esta denominación, ésta es la primera iniciativa, de carácter institucional, que se pone en marcha en el curso 96-97 dependiente de la Dirección General de Promoción Educativa. A través de convocatorias públicas y de carácter voluntario aglutina, hasta el año dos mil, a veintisiete centros que diseñan y desarrollan autónomamente sus proyectos, pero con el asesoramiento del Programa y, sobre todo, con el apoyo, que en forma de recursos económicos, apoyo logístico y formación les brinda la Administración Educativa.

La publicación de las conclusiones de esta experiencia (Vilas, 2000) arroja cierta dosis de optimismo, no exenta de bastantes dudas y muchas necesidades, como la de consolidar los avances parciales. Reconoce que la existencia del programa, aún

con sus limitaciones, ha proporcionado un referente en las islas y ha propiciado el nacimiento de otras iniciativas que, todavía siguen incluidas en el enfoque denominado “hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida”, en sus enfoques asimilacionista y compensatorio. Señala como factores nocivos para el desarrollo de los proyectos: la inestabilidad de las plantillas del profesorado, la limitada participación de las familias, la ausencia de ánimo innovador en los centros, el escaso apoyo institucional ante la petición de recursos fundamentales como son el tiempo y el personal, el carácter eminentemente ideológico que necesita de un proceso dilatado y profundo de sensibilización, y la carencia de una política global de inmigración.

Queremos destacar, para finalizar, la valoración que Vilas (2000:129) hace con respecto a la formación, cuando dice “que no basta con llegar a los centros con un recetario de propuestas metodológicas ni con una simple inyección de recursos. Lo verdaderamente imprescindible, señala es la sensibilización del profesorado para que *cambie el chip, asumiendo el protagonismo que le corresponde*”.

4.3.2. Proyectos Experimentales de Educación Intercultural

Desde el curso 2000-01, con el nombre de Proyectos experimentales de educación intercultural (dirigido exclusivamente a centros de Educación Infantil y Primaria) y en esta ocasión, como vimos en la tabla 8, bajo la responsabilidad de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, dependiente de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, veintiséis centros, de los que el 46% se encuentran en la isla de Tenerife y como en el anterior programa, de manera voluntaria, se acogen a esta iniciativa cuyo requisito mínimo es la presentación de un proyecto que recoja las necesidades del centro, así como la respuesta que se pretende dar a las mismas.

En este caso no existe ningún documento que recoja la evaluación del desarrollo de esta medida, por lo que las observaciones y valoraciones aquí vertidas se derivan de la consulta y análisis de diversos Proyectos Educativos de Centro y de las visitas y conversaciones informales (no se ha obtenido el permiso para el registro) que hemos mantenido con algunos profesionales de los centros que nos han pedido el anonimato, tanto de su persona, como de su centro, así como de sendas comunicaciones (García Pérez, 2004; Chinae *et al*, 2004).

En primer lugar, hemos constatado que sólo existe un centro, entre los veintiséis participantes en el Programa, que es el Centro de Educación Infantil y Primaria “25 de Julio”, que se ha propuesto, amén de la realización de actividades de tipo cultural o lúdico, la inclusión, aunque de manera tímida, de la dimensión de la interculturalidad en el currículum (García Pérez, 2004), elaborando algunas unidades didácticas en áreas como Lengua (*Narraciones y leyendas de Hispanoamérica*), Matemáticas (*Problemas con enunciados sobre emigración*) Conocimiento del Medio (*La piel*), Música (*Danzas de Europa*), Educación Física (*Juegos populares de otras*

culturas) o Religión (*Otras religiones monoteístas*). Esta opción lo sitúa en el segundo enfoque, que ya tuvimos la oportunidad de estudiar, denominado "reconocimiento de la pluralidad cultural".

En el resto de los centros acogidos al Programa, en el curso 2003-04 además de la existencia de aulas de apoyo y profesorado dedicado a ellas, en las que se intenta compensar las desigualdades del alumnado inmigrante, las actividades que en el mejor de los casos desarrollan, las podríamos encuadrar en "esos actos puntuales que únicamente divulgan, en determinados y contados momentos del curso escolar, los aspectos más folclóricos y gratuitos de las diferentes culturas, como pueden ser la música, la danza o la gastronomía" (Bullivant, 1989:35) y que los siguen situando en el primer enfoque hegemónico de la cultural del país de acogida.

Por lo que respecta a lo que Vilas (2000) consideraba factores nocivos para el desarrollo del Programa, hemos constatado que se mantienen, más arraigado, si cabe e incluso en lo que se refiere al apoyo institucional, el profesorado y los responsables de los Equipos Directivos consultados, acusan a la Administración Educativa (Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias) de reducir cada vez más su apoyo a las iniciativas de mejora e innovación. Todo ello nos preocupa sobremanera y nos aporta un argumento aun más sólido para seguir en la línea de nuestra investigación, constatando que es ineludible la puesta en marcha de actividades formativas en la que se trabajen no sólo los aspectos más estrechamente vinculados con la adecuada respuesta a los contextos multiculturales, sino todos aquellos referidos a los modelos de profesorado y consiguiente desarrollo profesional. Entendemos que es necesario profundizar más en el modelo de profesor reflexivo y en el modelo de un curriculum democrático que induzca a los equipos docentes, a través de un modelo colaborativo, a la hora de elaborar sus proyectos, a introducir el elemento de la interculturalidad, como otra dimensión más de la educación, incluyéndolo en todo su diseño y posterior desarrollo, insertándolo en el curriculum de forma sistemática y alejándose de esos actos puntuales a los que se refería Bullivant (1989). Se trataría de que fueran capaces de incorporar a sus proyectos el objetivo de adquirir una competencia intercultural que permitiera a todo el alumnado desenvolverse en contextos multiculturales. Este proceso de reflexión llevará también, inequívocamente, a la consideración de las aulas de apoyo, como recursos precisos, pero no como responsables exclusivas de la formación del alumnado de origen inmigrante.

Por último, no queremos terminar este epígrafe sin mencionar la acogida que la convocatoria del Programa para el curso 2004-05, ha tenido este año, a la que se han presentado treinta y ocho proyectos (diecisiete de ellos en la isla de Tenerife, número que seguimos valorando como escaso). En ellos, como novedad importante, los convocantes pedían la inclusión de medidas curriculares en el Proyecto Educativo de Centro. Será muy interesante realizar el seguimiento de dicha inclusión y puesta en práctica, dado nuestro interés en el desarrollo de este Programa, aunque no tendremos la oportunidad de recogerlo en el presente trabajo.

4.3.3. Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural

Por otra parte, también a instancia de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y a través de la Resolución de 28 de febrero de 2003, se dictan instrucciones para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo como medida los Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC, en adelante) que están dirigidos al conjunto del alumnado del centro, al tiempo que pueden incluir una medida específica para la atención a alumnado no hispanohablante, dedicada a acelerar los procesos de adquisición de la lengua española.

Como finalidades, referidas al alumnado se plantean: acoger e integrar al alumnado de diversas nacionalidades, a través de un positivo clima de relación intercultural en el centro, previniendo o afrontando las posibles consecuencias del desarraigo sociocultural. Promover el enriquecimiento cultural colectivo y el acceso al conocimiento desde diversos enfoques, aprovechando el potencial que aporta la pluralidad de orígenes. Superar la barrera idiomática cuando existe, y mejorar la competencia comunicativa del alumnado en general, de forma que se facilite el acceso al currículo ordinario y educar en valores propiciando una mejora de la autoestima.

Referidas al profesorado: proporcionar asesoramiento y formación para afrontar los retos derivados de la presencia de alumnado inmigrante o de minorías étnicas. Facilitar el intercambio de materiales y de estrategias que propicien procesos de inmersión lingüística en las diferentes áreas curriculares, así como de mejora en la competencia comunicativa del conjunto del alumnado y garantizar tiempos específicos para la atención al alumnado que no domina suficientemente el español y para la dinamización interna de propuestas de educación intercultural.

En cuanto al resto de la comunidad educativa: propiciar medidas que potencien una efectiva participación de la misma. Facilitar marcos para el conocimiento y reconocimiento entre diferentes culturas que se relacionan a través del centro educativo y orientar a la familia del alumnado extranjero sobre las características de nuestro sistema educativo y sobre el funcionamiento del centro en particular.

En el curso 2003-2004 han sido treinta y tres Institutos de Enseñanza Secundaria, los que han solicitado esta medida de atención a la diversidad, de los cuales el 28% se encuentran en la isla de Tenerife.

La valoración que algunos profesionales de la educación, desde diferentes perspectivas (Inspección, dirección de centros y profesorado implicado) hacen de esta medida es positiva, según indica la información oral proporcionada por los responsables de la Administración Educativa. Según ellos, supone un marco adecuado en el que seguir trabajando e ideando propuestas.

Por nuestra parte, entendemos que es necesario trabajar en dos líneas. La primera tiene como objeto analizar y dar una respuesta adecuada a la demanda que el profesorado hace de que el alumnado inmigrante pase mayor tiempo en el

aula idiomática y cuyo origen se encuentra en el desarrollo real, consentido por la Administración, que se está haciendo de la propia medida, que se traduce en la dotación de recursos materiales (disposición de un aula) y personales (cinco o seis horas de dedicación de un profesor o profesora) para que exista un aula en el centro dedicada a la inmersión lingüística del alumnado inmigrante no hispanoparlante, asentando cada vez, con más contundencia, el modelo asimilacionista y propiciando la idea de que lo único que necesita el alumnado es dominar el castellano para poder seguir el currículum, obviando la relevancia del desarrollo de las competencias comunicativas interculturales, a las que ya nos referimos en el capítulo uno. Segregan al alumnado inmigrante, al tiempo que ignoran a autores como Perrenault (1995) que, entre otros, hace tiempo han puesto de manifiesto que en poblaciones de un mismo país, el conocimiento de la misma lengua no garantiza compartir la misma cultura debido, fundamentalmente, al interculturalismo intracultural del que también se ocupa Guarro (2000).

La segunda línea de trabajo hace referencia a la necesidad de que los centros dediquen más atención a la vertiente de integración cultural, independientemente de la existencia de otros idiomas, diferentes al castellano y que, al igual que decíamos en el análisis del Programa de Proyectos Experimentales de Educación Intercultural, sean capaces de introducir en el currículum la dimensión intercultural de la educación. A este respecto hemos de mencionar que existe un centro, el IES "Las Galletas" que ha realizado diversos escarceos, en este sentido, no pudiéndose considerar un trabajo sistemático, asumido por el profesorado del centro, sino únicamente atribuible al *buen hacer* y el empeño de algunos miembros del equipo docente.

Desdichadamente la convocatoria (recogida en la Resolución de 28 de abril de 2004), que para el curso 2004-05 ha publicado la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (que ha tenido una respuesta de cuarenta y cinco peticiones, siendo dieciocho de la isla de Tenerife, número que nos sigue pareciendo escaso, al igual que en el anterior Programa) dista mucho de recoger las consideraciones que previamente hemos formulado ya que, por ejemplo, establece como requisito de acceso del alumnado, no tener dominio del idioma español por lo que entendemos que desde la propia Administración se sigue primando y potenciando el enfoque asimilacionista.

En definitiva, podemos concluir afirmando que el desarrollo de las medidas que, desde la Administración Educativa se dictan en la Comunidad Autónoma de Canarias, se encuadran en el enfoque hegemónico de la afirmación de la cultura del país. La inclusión de las mismas en el apartado "Acciones Compensadoras" del informe "Diagnóstico de la Educación no Universitaria en Canarias" (Gobierno de Canarias, 2005) así lo demuestra. Además son irrelevantes, por su número, las propuestas de los centros educativos que se encuentran en el segundo enfoque "hacia el reconocimiento de la pluralidad cultural" e inexistentes las incluidas en el modelo de educación intercultural.

Así mismo, estamos en condiciones de formular nuestra hipótesis: “Es necesario revisar la formación del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, tanto en lo que se refiere al propio modelo de formación, como a los contenidos relativos al desarrollo profesional del profesorado y la respuesta a los contextos multiculturales”. Estos son los extremos que nos proponemos investigar a través de los estudios previstos y de los que daremos buena cuenta en la segunda parte de este trabajo.

SEGUNDA PARTE:
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Objetivos y diseño de la investigación

Creemos que los argumentos utilizados, en la primera parte, no dejan duda acerca de *por qué* es necesario realizar una tesis sobre la dimensión intercultural en la formación del profesorado de Educación Secundaria. En este apartado intentaremos explicar *para qué*, es decir, los objetivos de la investigación.

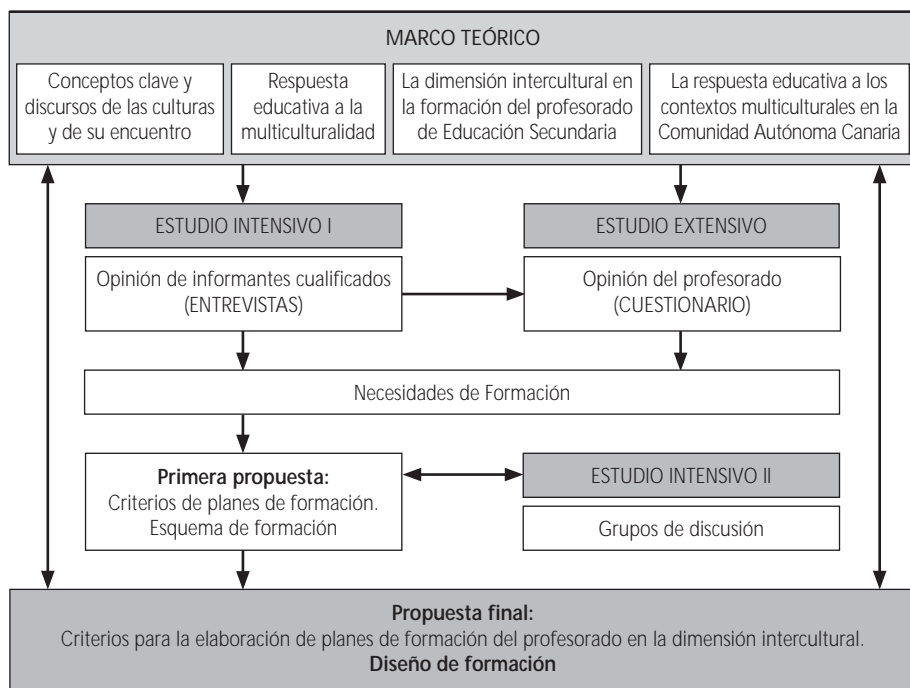
Parece que la responsabilidad de formar al profesorado en un modelo que no sea el hegemónico es ineludible. Para ello, es necesario plantear criterios y propuestas, que suficientemente contrastados y fundamentados nos indiquen su idoneidad para responder a la necesidad de formación permanente, de tal manera que el profesorado pueda abordar con garantías de éxito la complejidad del hecho multicultural. Esta investigación debería servir para que el profesorado tuviera la posibilidad de adquirir, tanto los conocimientos, las estrategias y las habilidades, como los saberes y las prácticas, las actitudes y los recursos que le permitan ser el agente dinamizador del sistema educativo, capaz de impulsar desde la escuela el desarrollo de una sociedad democrática y plural.

El objetivo de la tesis, además de *tomar el pulso* a la opinión del profesorado de Educación Secundaria, respecto a la atención a la diversidad cultural, detectando las necesidades de formación que existen al respecto, es proponer alternativas que puedan dar respuesta a las carencias que puedan resultar descritas, lo que implicaría:

- Realizar un diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, en la dimensión intercultural de la educación.
- Proponer criterios para la elaboración de planes de formación permanente del profesorado de Educación Secundaria, aportando la discusión de un esquema que contemple la inclusión de dichos criterios.

A tal fin hemos diseñado la investigación, tal como se puede observar en la figura 2.

FIGURA 2
Diseño de la investigación



5.2. Procedimiento metodológico

Las mediaciones metodológicas, utilizadas en esta investigación descriptiva, las hemos agrupado en cuatro fases que, a continuación describimos, dando cuenta de las estrategias empleadas, así como de los informantes que han colaborado en la aportación de los datos y los procedimientos que se han utilizado para la consecución del objetivo propuesto.

Iniciamos *la primera fase, la recogida de la información*, partiendo del análisis, tanto del marco teórico, como de las entrevistas, realizadas a informantes cualificados (Estudio Intensivo I), para diseñar el siguiente paso que era la aplicación del cuestionario a una muestra del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife (Estudio Extensivo). En *la segunda fase, la triangulación*, realizamos el cruce de los datos obtenidos, tanto de este Estudio, como de los del Estudio Intensivo I que, junto a una visión holística de la realidad descrita, pensamos que nos proporcionaba la información para elaborar el Informe Diagnóstico, necesario para abrir *la tercera fase* anunciada y que consistió en determinar, con carácter *de propuesta provisional, los criterios que*

deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar planes de formación en la dimensión intercultural de la educación, dirigidos al profesorado de la etapa de Educación Secundaria, así como elaborar un esquema que, sin más pretensión que la de ser un ejemplo, decidimos someter al escrutinio de sendos grupos de discusión, formados por profesorado de Educación Secundaria (Estudio Intensivo II). El resultado de este trabajo, contrastado nuevamente con el marco teórico, culminó con la cuarta fase, la propuesta definitiva que daba respuesta a la consecución del objetivo formulado.

Describimos, a continuación, el diseño de cada uno de estas fases.

5.2.1. Recogida de información

No podíamos hacer propuestas en el vacío. Se imponía la necesidad de partir, en nuestra investigación, de un diagnóstico inicial sobre las necesidades de formación del profesorado en la dimensión intercultural de la educación. Necesidad que, tal como vimos en el marco teórico de este trabajo, comienza a ser una demanda imperiosa, tanto en el ámbito social, como en el educativo.

En la secuencia de pasos que describimos a continuación partimos, además del análisis del marco teórico, del estudio de carácter cualitativo que llevamos a cabo, a través de entrevistas a informantes cualificados (profesorado, responsables políticos y administrativos y especialistas). Este estudio se completó con el diseño, la aplicación y el análisis de un cuestionario que contestó una muestra de los profesores y las profesoras de la etapa de Educación Secundaria de la isla de Tenerife.

5.2.1.1. Estudio intensivo I

Se llevó a cabo mediante entrevistas a informantes cualificados: profesorado con experiencia en trabajo intercultural, profesionales con responsabilidad en la Administración Educativa, tanto en programas interculturales como de formación, profesionales vinculados a organizaciones no gubernamentales, académicos relacionados con el campo de la formación y la educación intercultural.

Existe mucha literatura (Woods, 1987; Goetz, y LeCompte, 1988; Visauta, 1989; Ruiz e Ispizua, 1989; Taylor y Bogdan, 1992; Delgado y Gutiérrez, 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Rodríguez, *et al.* 1996; Valles, 1997; Lara, 2001; Mills, 2001; Flick, 2004) que relata la diversidad de características que puede tener la entrevista, así como sus tipos, directrices, fiabilidad y validez, entre otros aspectos. Dado que no es nuestro cometido profundizar en ellos, este apartado lo dedicaremos a describir brevemente el tipo de entrevista y el procedimiento utilizado.

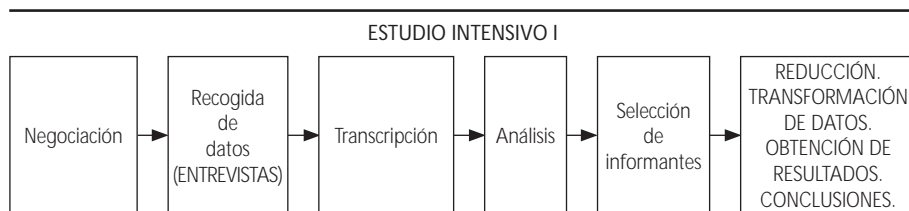
En nuestro caso, el fin último de la realización de las entrevistas era, como ya dijimos, obtener información relevante acerca de las necesidades de formación en

educación intercultural, de profesionales relacionados con el tema, que junto con el análisis del marco teórico nos permitiera abordar, con más garantías, la confección del cuestionario. Pero también nos propusimos otro objetivo que consistía en tomar el pulso a la opinión profesional acerca de la dimensión intercultural de la educación.

Para ello utilizamos entrevistas semiestructuradas, concretamente las que Flick (2004:104) denomina "entrevista a expertos", en las que disponiendo de un guión de aspectos a tratar, íbamos variando la formulación y el orden de las preguntas, reiterando, matizando o incluso suprimiendo, dependiendo de las situaciones en las que nos íbamos encontrando y de las personas a las que nos dirigíamos. Obvia decir que antes de iniciar este trabajo realizamos diversas lecturas que abordan la relación entrevistador-entrevistado y ofrecen consejos prácticos para que este tipo de entrevista transcurra adecuadamente. Nos fueron muy útiles, aunque en la mayoría de los casos se trataba de profesionales con muy buena predisposición a colaborar.

En la fase previa de negociación, explicamos a los informantes los objetivos de nuestro trabajo, el tipo de entrevista y las garantías de anonimato. Así mismo, obtuvimos el permiso para poder grabar la entrevista en cassette, para su posterior transcripción.

FIGURA 3
Diseño del Estudio Intensivo I



5.2.1.1.1. Bloques de preguntas-guión

Para el contenido de las entrevistas realizamos una serie de lecturas, tanto sobre formación del profesorado, como sobre educación intercultural y sobre todo, mantuvimos conversaciones informales, tanto con el profesor José Antonio García Fernández, como con el profesor Juan Yanes que nos llevaron a delimitar los bloques de preguntas que, a continuación, exponemos:

- Modelo de formación y de profesorado.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Metodología.
- Evaluación.
- Centro Educativo como motor de formación.
- Asesoramiento.
- Condiciones laborales.

5.2.1.1.2. Selección de informantes

Los criterios para seleccionar a los informantes han tenido un carácter intencional, eludiendo conscientemente el azar. La razón fundamental, además de que no pretendíamos generalizar la información obtenida, es que para cumplir nuestro objetivo y apoyándonos en Flick (2004:201) “el muestreo se orientó a personas, cuyas perspectivas sobre la cuestión parecían ser más instructivas para el análisis”. Queríamos dirigirnos a informantes verdaderamente cualificados, que nos aportaran los datos que necesitábamos. Los criterios utilizados para la selección del profesorado fueron: años de experiencia en educación intercultural, localización geográfica y mayor número de alumnado inmigrante escolarizado. Para el resto de informantes, exceptuando a los responsables de la Administración Educativa, el criterio básico fue la experiencia y el conocimiento de la educación intercultural.

En todos los casos recibimos una atención exquisita, exceptuando la negociación con un informante, vinculado a una organización no gubernamental, que no cumplió con el compromiso adquirido y eludió nuevos contactos.

Habíamos elegido la técnica de la entrevista cara a cara, por lo que desestimamos el uso de la tecnología, excepto en un caso, donde la entrevistada residía en Barcelona y decidimos, por motivos de limitación en el desplazamiento, mantener la entrevista por teléfono. Esta experiencia, aunque interesante, porque nos aportó nuevas vías de trabajo, no nos satisfizo ya que el medio nos impedía reconducir la conversación y nos impidió completar el guión que teníamos previsto, por lo que desistimos de llevar a cabo otras dos entrevistas telefónicas que teníamos previstas.

El resto, de un total de diez, las realizamos en la isla de Tenerife, exceptuando tres, que fueron celebradas en Madrid. De esas diez, tres eran mujeres y siete hombres que desarrollaban su trabajo en las siguientes instancias: Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado, Programa de Educación Intercultural, Dirección General de Personal, Servicio de Educación Secundaria), Cruz Roja de Tenerife, Universidad de Barcelona y Universidad Complutense de Madrid. Por tanto, había dos informantes con responsabilidad en la formación o en los programas de educación intercultural, uno perteneciente a una ONG, cuatro especialistas en el tema y por último, tres pertenecientes al profesorado de Educación Secundaria, con experiencia en educación intercultural.

La colaboración fue la tónica dominante en el transcurso de todas las entrevistas. Los informantes elegían el lugar y la hora en que podíamos realizarlas. Los pertenecientes al profesorado, fueron los únicos que conocían los bloques de preguntas con anterioridad, ya que así lo habían solicitado. La duración osciló entre los cuarenta y cinco minutos y los noventa minutos, siendo la media, de una hora.

5.2.1.1.3. Categorías de análisis

Se ha trabajado con tres dimensiones básicas que son: Modelo de formación, Programa formativo y condiciones de desarrollo profesional.

- *Modelo de formación.*

Esta dimensión pretende recoger toda la información relacionada con “los conjuntos conceptuales que tratan de definir desde una determinada perspectiva lo que es la formación” (Yanes, 1999:197). Se incluyen estas dos categorías: hegemónico y alternativo. A continuación, se especifican cada una de las ellas.

Hegemónico. Tal como avanzamos en la primera parte, la literatura especializada se refiere a este modelo como el técnico. “La racionalidad técnica se sustenta sobre la idea de una práctica profesional que consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. La práctica supone la aplicación inteligente de este conocimiento a los problemas a los que se enfrenta un profesional, con objeto de encontrar una solución satisfactoria” Contreras (1997:64). También podríamos incluir en el modelo hegemónico la perspectiva académica en la que “el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas (...) por lo que su formación se vincula estrechamente al dominio de las mismas” (Pérez Gómez, 1992:400). Por tanto el modelo hegemónico, tanto en la formación inicial, como en la permanente del profesorado, tiene como características más relevantes, las siguientes: aislamiento del profesorado, recepción de información y conocimientos técnicos para su posterior aplicación, imposibilidad de valorar los procedimientos artísticos, resistencia al análisis de circunstancias que sobrepasan su oficio, establecimiento de límites de acción a los meramente instructivos, consideración del aula como lugar desvinculado del contexto social político y económico y dicotomía entre formación y desarrollo profesional.

Alternativo. Ya avanzábamos en la primera parte que es necesaria una alternativa de formación que pueda dar respuesta a la incertidumbre del aula (Doyle, 1977). En este sentido, la racionalidad práctica o “reflexión en la acción” como la denomina Schön (1998) o “enfoque reflexivo sobre la práctica” como la llama Pérez Gómez (1992), surge como una superación de la racionalidad técnica y se propone analizar las actividades profesionales prácticas y “capacitar a las personas para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos ya que los capacita para comprender mejor las situaciones problemáticas y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica” (Latorre, 2003:19). Sus características más relevantes son: colaboración con el resto del profesorado, interés por el contexto inmediato de la práctica educativa y sus conexiones con el contexto mediato, capacidad para afrontar situaciones problemáticas prácticas, producción de conocimiento y comprensión del

mismo en la acción y estrecha relación entre formación y desarrollo profesional que concede al Centro Educativo el protagonismo absoluto en cuanto a lugar de acción.

- *Programa formativo.*

Entendemos que esta dimensión se relaciona con el sistema organizado de propuestas de formación que recoge los elementos básicos que deben ser considerados:

Objetivos. Metas que se desean conseguir.

Contenidos. Selección de conocimientos, referidos tanto a conceptos, como a procedimientos y a actitudes, relacionados con el objeto de estudio, que pueden ir desde los más clásicos, relativos al desarrollo de la función docente, hasta los considerados como propios de la educación intercultural.

Metodología. Principios de enseñanza o estrategias de acción que definen los criterios de actuación y decisión acerca de las experiencias o actividades de aprendizaje.

Evaluación. Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Condiciones de desarrollo de la formación.*

Nos referimos, en esta dimensión, a las circunstancias o situaciones que deben darse para que el proceso de formación se desarrolle con éxito, haciendo especial hincapié en el asesoramiento durante todo el proceso así como en las condiciones laborales.

Por tanto las categorías y subcategorías, recogidas en cada una de las tres dimensiones, que hemos utilizado para analizar las entrevistas han sido:

DIMENSIÓN 1:	DIMENSIÓN 2:	DIMENSIÓN 3:
Modelo de formación	Programa formativo	Condiciones de desarrollo del programa formativo
1.1. Hegemónico	2.1. Objetivos	3.1. Condiciones laborales
1.2. Alternativo	2.2. Contenidos	3.2. Asesoramiento
1.2.1. El Centro Educativo y la formación	2.2.1. Generales	
1.2.2. El modelo colaborativo	2.2.2. Habilidades de comunicación intercultural	
	2.2.3. Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras	
	2.2.4. Culturas de origen del alumnado	
	2.3. Metodología	
	2.4. Evaluación	

5.2.1.1.4. Análisis de las entrevistas

Con el fin de sistematizar, ordenar y relacionar la información obtenida para un adecuado análisis, nos guiamos por el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994) y su concreción práctica elaborada por Rodríguez *et al.* (1996), llevando a cabo las tareas de reducción, presentación y transformación de datos y obtención de resultados y conclusiones.

Tras la transcripción de las entrevistas, la primera tarea que nos propusimos fue separar los textos en unidades, bajo un criterio temático, que Flick (2004:201) denomina "codificación temática". Dividimos las entrevistas en unidades o códigos que se correspondían con las categorías inferenciales, mencionadas en el epígrafe anterior, que previamente habíamos elaborado, ya que pretendíamos "buscar patrones, temas y conexiones emergentes, que ya habíamos intuido" (Miles y Huberman, 1994:56). A tal fin, creamos diez matrices, con los datos de cada informante, donde se recogían las respuestas de los mismos a las diferentes preguntas, en la segunda columna, mientras que en la tercera, inferimos los conceptos más significativos. A continuación, diseñamos otra matriz en la que tomando la dimensión y cada categoría, en particular, como unidad, recogimos, tanto las aportaciones de los informantes, como todos los conceptos inferidos. Además, para la codificación temática, siguiendo con el procedimiento establecido por Flick (2004:201), realizamos "una descripción breve de cada caso" ya que consideramos que esta información era de gran relevancia para la interpretación de los datos, al mismo tiempo que nos parecía de vital importancia para que el lector o lectora pudiera contextualizarlos.

Posteriormente, realizamos una interpretación de cada una de ellas, reconstruyéndola, elaborando las conclusiones pertinentes y extrayendo información relevante para el diseño del cuestionario.

5.2.1.1.5. Validez del estudio

Ya hemos mencionado anteriormente que la finalidad de este estudio no es generalizar los datos obtenidos, sino la de recoger información relevante para el proceso de la investigación. En nuestro caso, conseguimos el objetivo propuesto ya que obtuvimos datos muy significativos que cumplieron con la misión de servir de base para el diseño del cuestionario que era el fin explícito del estudio. Es evidente que no hemos entrevistado a todos los posibles informantes. No obstante, sabemos que los que han participado, además de que se han seleccionado rigurosamente, son profesionales muy valiosos y con perfiles muy adecuados para aportar elementos de comprensión de la realidad de la formación, en la dimensión intercultural, del profesorado de Educación Secundaria y sus necesidades.

Hemos intentado contar con detalle el proceso seguido, poniendo en evidencia tanto las limitaciones como los aciertos, posibilitando así la posible réplica.

5.2.1.2. Estudio Extensivo

Se realizó a través de la elaboración y aplicación de un cuestionario sobre necesidades de formación en educación intercultural. Esta estrategia, como sabemos, implica el diseño, la validación, la aplicación, la presentación de los datos y su análisis e interpretación.

5.2.1.2.1. Diseño del cuestionario

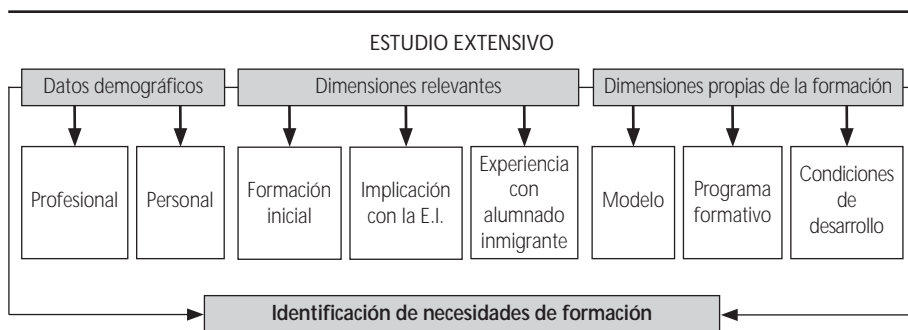
El cuestionario está compuesto por tres grandes bloques, tal como se puede apreciar en la figura 4:

Datos demográficos e identificativos, tanto personales, como profesionales: edad, género, años de experiencia en Educación Secundaria, colectivo al que pertenece, modalidad de enseñanza en la que imparte docencia y área en que se desarrolla su trabajo.

Dimensiones relevantes relacionadas con la descripción del objeto de estudio, recogidas en tres subdimensiones: 1. Formación inicial y permanente. 2. Experiencia con alumnado inmigrante. 3. Implicación con la educación intercultural.

Dimensiones relativas a las necesidades de formación en educación intercultural, propiamente dichas: modelo, programa formativo, condiciones de desarrollo de la formación (se corresponden con las dimensiones que recogían las categorías analizadas en el Estudio Intensivo I).

FIGURA 4
Diseño del Estudio Extensivo



Su elaboración se inició con el análisis de lecturas, relacionadas con el tema, así como de material ya existente (otros cuestionarios similares). Continuó con la recogida de las aportaciones, tanto del marco teórico, como del análisis de las entrevistas hasta llegar a la construcción de la estructura y de los indicadores básicos que después de pasar por un proceso de depuración, en el que continuamente contamos con el asesoramiento de expertos, culminaron con la redacción de preguntas cerradas (incluyendo la opción "otros", siempre que era posible) dicotómicas, en su mayoría (se incluyó varias de selección y una de estimación) que, a su vez fueron validadas, tal como se explica en el epígrafe siguiente.

5.2.1.2.2. Validez del cuestionario

La primera formulación de los ítems fue valorada por diferentes jueces, expertos en investigación educativa que únicamente sugirieron dos cambios en la formulación de dos ítems. El primer cuestionario, así obtenido, se sometió nuevamente a la evaluación de expertos (en esta ocasión se sumaron expertos en educación intercultural y en formación del profesorado) que propusieron la eliminación el ítem que cuestionaba la evaluación y emitieron un juicio positivo por lo que decidimos aplicarlo, a modo de prueba piloto, a un grupo de profesores y profesoras de Educación Secundaria. El resultado fue satisfactorio. Indicaron que las preguntas se comprendían bien, que la secuencia era adecuada y que su duración no producía fatiga. No obstante, señalaron la necesidad de introducir algunas aclaraciones, en algunos de ellos que, naturalmente, fueron recogidas.

5.2.1.2.3. Selección de la muestra

Desde el primer momento dimos todos los pasos necesarios para realizar un muestreo aleatorio, con el fin de proporcionar al estudio un carácter de generalización de toda la población de profesores y profesoras de Educación Secundaria de la Isla de Tenerife. A tal fin solicitamos, en el mes de noviembre de dos mil tres, los datos precisos (nombre, apellidos y centro de trabajo de la población señalada) a la Dirección de Personal, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias que nos comunicó verbalmente la imposibilidad de proporcionarlos. A continuación pensamos que podíamos obtener esa información acudiendo a cada uno de los Centros. Con el fin de valorar adecuadamente esta posibilidad, recurrimos a una muestra de cinco de ellos, elegidos al azar, a los que nos dirigimos para solicitarles los mismos datos (nombre y apellidos) para realizar en cada uno la selección aleatoria. La respuesta fue negativa en los cinco, argumentando la gran carga de trabajo, en la que se incluían las tareas administrativas. En tres de ellos nos informaron de su disponibilidad para recoger los cuestionarios y hacérselos llegar al profesorado para que, voluntariamente los cumplimentaran. Por todo ello tuvimos que reconsiderar la opción elegida.

Decidimos seguir un procedimiento incidental que favorece la selección de la muestra, atendiendo a las posibilidades reales de acceso. Nos pusimos en contacto, nuevamente con la Dirección de Personal, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, en el mes de diciembre de dos mil tres para solicitarle el número de profesores y profesoras de Educación Secundaria de la Isla de Tenerife, dato que finalmente nos facilitó en el mes de abril de dos mil cuatro y que correspondía a cuatro mil sesenta y uno.

En la selección de la muestra intentamos que estuvieran representados todos los municipios de la isla en los que existen centros de Secundaria que suman un total de veintisiete, así como el mayor número posible de ellos. Lo conseguimos en veintiuno

de los núcleos de población, siendo los seis restantes, municipios del norte de la isla, con escasa población de profesorado de Educación Secundaria. Todos los municipios del sur, así como del área metropolitana que, como ya anunciamos en la primera parte albergan al mayor número de alumnado inmigrante, están ampliamente representados (ostentan el mayor índice de respuesta), llegando incluso a recoger en uno de los Centros con más densidad de alumnado inmigrante el 100% del profesorado.

- *Procedimiento de Muestreo*

Nos dirigimos a todos los centros en los que desarrolla su trabajo el profesorado de Educación Secundaria. Nuestro modo de proceder consistía en realizar una primera visita en la que solicitábamos una entrevista con un miembro del Equipo Directivo con el que negociábamos la aplicación del cuestionario a todo el profesorado del centro, en la que incluíamos una fecha para llevar a cabo una segunda reunión, con el objetivo de recoger cumplimentados dichos cuestionarios. Tenemos que decir que, en la mayoría de las instituciones, nos recibieron con mucha corrección y amabilidad, aunque naturalmente, no faltó la casuística, inherente siempre a estos procesos, en la que se produjeron diversas variaciones respecto al procedimiento descrito y cuyo origen estribaba en la acogida de los propios centros educativos. Así nos encontramos, desde casos en los que la persona responsable de la guardia del centro nos impidió el acceso, hasta cuartas y quintas visitas en las que se prometía la entrega de los cuestionarios que, nunca llegaron a nuestras manos pasando por horas de espera que culminaban con un “vuelva mañana”, al más puro estilo de Larra.

- *Tamaño de la muestra*

Finalmente conseguimos recoger una muestra de cuatrocientos noventa y siete (497) cuestionarios contestados de una población total de cuatro mil sesenta y uno (4061) profesores y profesoras, lo que supone un doce con veinticuatro por ciento (12.24%).

Este tamaño representa un nivel de confianza o coeficiente de fiabilidad del noventa y cinco con cinco por ciento (95.5%) y un error de estimación de ± 4.20 .

$$E = \sqrt{\frac{4pqN - n4pq}{n(N-1)}}$$

Por supuesto, tal como ya hemos apuntado, sabemos que, desde un punto de vista estadístico, al no haber sido posible llevar a cabo un muestreo aleatorio, tenemos limitaciones para poder generalizar los datos obtenidos a toda la población de profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, aunque entendemos que es necesario valorar el tamaño de la muestra que, recordemos, asciende al 12.24% de la población.

5.2.1.2.4. Análisis de los datos

Posteriormente, los datos hallados se trataron mediante la aplicación del programa *SPSS (Statistical Packet Social Science)*, dando lugar a un análisis descriptivo de las variables consideradas, así como a las correspondientes tablas de contingencia.

A modo exploratorio, se aplicó, también, el análisis “*cluster*” *jerárquico de sujetos*, con el objeto de ver si era posible localizar agrupaciones de casos con similitudes o diferencias, respecto al modelo de formación. Esta técnica que parte de las respuestas de los informantes, individualmente consideradas, intentando formar grupos similares de casos, cada vez más amplios, hasta llegar a los conglomerados finales, está especialmente indicada para trabajar con variables categóricas, que era el carácter que tenían las que componían nuestro cuestionario. El proceso comenzó con el cálculo de la matriz de distancias, existente entre cada caso y todos los demás de la muestra y trabajó buscando los dos elementos con respuestas más similares, en términos de distancia (euclídea), agrupándolos en un mismo conglomerado. Los conglomerados así creados son indivisibles, de modo que, a partir de ese momento se fueron agrupando los informantes en grupos cada vez más grandes y más heterogéneos hasta llegar a la formación de dos grupos claramente diferenciados.

Posteriormente, sometimos estos resultados al análisis de regresión logística binaria para determinar qué variables eran la que explicaban mejor el modelo y poder detectar aquellas preguntas del cuestionario que pudieran servir, en el futuro, como predictivas de la adscripción del profesorado a un modelo de formación u otro.

Finalmente y con objeto de poder triangular, con el mismo formato, ambos estudios, elaboramos una matriz que teniendo como unidad la dimensión, recogía la información del profesorado en la primera columna y los conceptos inferidos en la segunda.

5.2.2. Triangulación

Contrastar en una misma investigación una información cuantitativa con otra aportación más interpretativa, como ya dijimos, tuvo la intención de complementar datos y ayudar a la comprensión de la realidad estudiada, que en sí misma es compleja. Los métodos, eran autónomos, pero tenían su punto de encuentro en el problema de estudio lo que posibilitó triangular también las fuentes, a través de la estrategia multimétodo o de convergencia, captando información que el análisis de un sólo método hubiera podido desestimar y reforzando aquella que se obtuvo en ambos estudios.

Por ello, aunque respecto a la validez llevaban cursos independientes, los datos pudieron entrelazarse (recordemos que se habían utilizado las mismas categorías en el análisis de ambos estudios), a través de una matriz construida al efecto, proyectando una visión holística que, a su vez, se contrastó con las aportaciones de la literatura

referida a la formación del profesorado, en la dimensión intercultural de la educación, lo que nos permitió contar con una información precisa.

5.2.2.1. Informe diagnóstico

En ese momento, nos encontramos en condiciones de redactar un documento que recogiera las necesidades precisas que se habían detectado en el profesorado de la etapa de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, indicando el modelo de formación que requiere, así como el programa formativo concreto, referido a la dimensión intercultural y las condiciones en las que considera que debe desarrollarse el mismo.

5.2.3. Formulación de una propuesta provisional de criterios para la elaboración de planes de formación

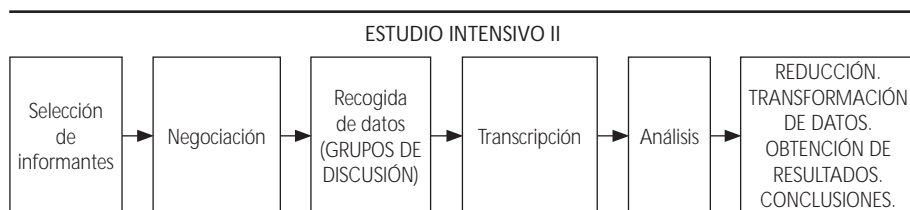
A la vista de las necesidades detectadas redactamos una propuesta provisional de criterios que deberían tenerse en cuenta en la elaboración de los planes de formación y que tomamos como base para diseñar el esquema que, con carácter de ejemplo, sometimos a la consideración de dos grupos de profesores y profesoras de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, en el que supuso el tercer estudio.

5.2.3.1. Estudio Intensivo II

El escrutinio crítico se llevó a cabo utilizando la estrategia de los grupos de discusión que, como sabemos, permite la obtención de información, a través de la construcción de una situación, cuyo objeto es provocar diálogo, discusión, habla, etc. Maykut y Morehouse (1999; citados por Latorre, 2003:75) lo consideran "una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para extraer datos, especialmente sobre necesidades, intereses y preocupaciones de un determinado grupo social, en un ambiente permisivo, no directivo". Su elección estuvo motivada, por la gran riqueza de discurso que produce, no sólo en cantidad, sino en calidad, ya que tal como señala Callejo (2001:35), "el grupo tiende a un habla centrípeta, que se produce a sí misma, mientras que respecto al diálogo, el grupo produce un habla centrífuga: un discurso que se entreteje con otros discursos. En su génesis, en su producción, es un diálogo. En su resultado es un discurso".

El objetivo era, por un lado, ratificar o no las necesidades detectadas y señaladas en el Informe y por el otro, conocer si la propuesta respondía a dichas necesidades, además de recoger las sugerencias acerca de su viabilidad. Para su consecución realizamos el diseño que se muestra en la figura 5.

FIGURA 5
Diseño del Estudio Intensivo II



5.2.3.1.1. Selección de informantes

Tal como habíamos decidido, iniciamos la configuración de los grupos de discusión, siguiendo las ideas expuestas por Gil (1992) y Callejo (2001) en cuanto a la homogeneidad de los mismos, concluyendo que el número adecuado era de dos grupos clave de profesorado. Para ambos y tomando como base las ideas expuestas por Krueger (1991), utilizamos los siguientes criterios de selección: años de experiencia, localización geográfica, número de alumnado inmigrante. Del universo de informantes, realizamos la selección a través de la información ofrecida, directamente, por los responsables institucionales.

Por lo que respecta al reclutamiento nos guiamos, por las líneas de trabajo expuestas por Callejo (2001) y para ello formamos a un contactador que conoció tanto las rutinas, como los procedimientos a seguir, iguales en todos los casos, con el fin de no producir sesgos.

Tuvimos grandes dificultades para formar el primer grupo de discusión (GDA) debido a la escasa disponibilidad del profesorado pero finalmente conseguimos la participación de cinco informantes que cumplían con todos los requisitos y criterios señalados.

Durante la negociación obtuvimos el permiso para registrar la discusión en audio, pero no en vídeo y garantizamos su anonimato, asegurando la confidencialidad de la información obtenida.

La duración de la sesión fue de noventa minutos que se desarrollaron en una sala de reuniones de un hotel de Santa Cruz de Tenerife en la que predominó la actitud de colaboración y el interés por el tema tratado, cuyo contenido se desveló en la propia sesión.

Tanto la composición, como el escenario del segundo grupo (GDB) sufrieron variaciones importantes con respecto al primero. Hubo dos circunstancias que lo motivaron. La primera, la gran dificultad para formar otro grupo en las mismas condiciones que el GDA. La segunda, el interés que surgió en contrastar la propuesta con lo que NieBen (1977; citado por Flick, 2004:129) denomina "*grupos naturales* que son grupos reales que parten de una historia de interacciones compartidas en relación con la cuestión sometida a debate y que ya han desarrollado formas de actividades comunes y patrones subyacentes de significado".

Decidimos formar el grupo con profesores y profesoras de un mismo centro educativo que, además hubieran respondido al cuestionario de necesidades de formación en educación intercultural (Estudio Extensivo) y que se encontraran en la zona geográfica de mayor densidad de alumnado. Existía un Instituto de Educación Secundaria en el que convergían esas premisas: La totalidad del profesorado había contestado el cuestionario. Se encontraba en la zona sur de la isla. Era uno de los centros que mayor concentración de alumnado inmigrante escolarizaba.

Naturalmente fuimos conscientes de la imposibilidad de cumplir, de manera ortodoxa, con todo el procedimiento que ya habíamos utilizado en el GDA, ya que en este caso los miembros del grupo se conocían, pero revisamos la literatura y hallamos, por un lado, que algunos autores como Flick (2004) los denomina grupo de debate y los recoge bajo el epígrafe “debates de los grupos de discusión” y por la otra que ya existían estudios (García Fernández y Moreno, 2002; Acosta, 2003) en los que accediendo a profesorado de un mismo centro educativo, habían formado grupos de discusión, por lo que optamos por elegirlos como referentes y seguir denominándolo “grupo de discusión”, pero con las reservas ya señaladas.

Los criterios que seguimos para la selección de los siete informantes también, obviamente, tuvieron que cambiar, siendo éstos: el área, la experiencia en la etapa de Educación Secundaria (desestimamos la antigüedad en el centro porque éste era de nueva creación), la participación en actividades formativas relacionadas con la multiculturalidad, la diversidad de áreas de trabajo y la implicación en el equipo docente del centro.

Tuvimos éxito en la negociación y conseguimos formar el grupo. Además, en esta ocasión, obtuvimos el permiso para registrar la discusión tanto en audio, como en vídeo, garantizando su anonimato y asegurando la confidencialidad de la información obtenida.

La sesión con una duración de noventa minutos se celebró en un espacio común del instituto y transcurrió con una actitud de colaboración.

5.2.3.1.2. Análisis de los grupos de discusión

El proceso para analizar la información obtenida del material proporcionado por los grupos ha sido, al igual que hicimos con el Estudio Intensivo I, el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994) y su concreción práctica elaborada por Rodríguez *et al.* (1996), llevando a cabo las tareas de reducción, transformación de datos y obtención de resultados y conclusiones.

Tras la transcripción de los grupos de discusión GDA y GDB, la primera tarea que nos propusimos fue separar los textos en unidades, bajo un criterio temático, es decir, dividimos los textos en unidades o códigos que se correspondían con categorías emergentes. A tal fin, creamos dos matrices, con los datos de cada grupo de discusión, en las que se recogían los discursos de los diferentes informantes, clasificados por categorías, en una columna, mientras que en la otra, inferimos siguiendo el mismo procedimiento que en el Estudio Intensivo I, los conceptos más significativos. A continuación,

diseñamos otra matriz en la que la unidad venía dada por las propias categorías emergentes y los conceptos más significativos, relacionados con ellas. Posteriormente, siguiendo con el procedimiento previsto, llevamos a cabo la reconstrucción de todos los datos, extrayendo información relevante para la elaboración de la propuesta final.

5.2.3.1.2. Validez del estudio

Nuevamente nos remitimos al Estudio Intensivo I porque al igual que ocurría en él, no pretendemos generalizar la información obtenida aunque entendemos que el rigor utilizado en el procedimiento y la transparencia en la descripción de su desarrollo es un valor que en sí mismo contribuye a dotar al estudio de validez. Recogiendo la contribución de Flick (2004:284) en la que afirma que “aquí las preguntas pertinentes son *¿qué casos? más que ¿cuántos? y ¿qué representan los casos o para qué se seleccionaron?*”, consideramos que los dos grupos formados han sido significativos ya que han aportado información relevante para la discusión de la propuesta de formación y ha abierto o consolidado, en su caso, nuevas líneas de trabajo.

De cualquier modo, no queremos dejar pasar la oportunidad de mencionar el hecho de que somos conscientes de que la creación de nuevos grupos hubiera enriquecido el estudio, pero ya hemos comentado la dificultad que entrañó la formación, tanto del GDA, como del GDB, debido a la escasa disponibilidad del profesorado.

Por otro lado, suponemos que los profesionales seleccionados hubieran aportado más información si hubiéramos podido mantener más sesiones de discusión, pero el motivo ya mencionado, su escasa disponibilidad, no lo permitió. Así mismo queremos dejar constancia de que esta misma circunstancia impidió la devolución del informe a ambos grupos, ya que cortésmente declinaron la invitación achacando al volumen de trabajo la imposibilidad de aceptarla y atribuyendo a la investigadora la autoridad necesaria para el análisis. En cualquier caso, el lector o lectora, además de las matrices, puede consultar la transcripción de ambas discusiones.

5.2.4. Propuesta definitiva de criterios y elaboración de un diseño de formación

Con las aportaciones del Estudio Intensivo II, diseñamos la que denominamos *Propuesta definitiva de criterios para la elaboración de planes de formación, en la dimensión intercultural, dirigidos al profesorado de Educación Secundaria*. Además elaboramos un *Diseño de formación* que, articulado en varias fases, recoge los aspectos considerados más relevantes en la propuesta, anteriormente citada, para responder a las necesidades del profesorado de la etapa de Educación Secundaria, en la dimensión intercultural de la educación.

Evidentemente y a pesar de que es la culminación del objetivo propuesto en nuestro trabajo, hemos de señalar que por su propia naturaleza de propuesta siempre ostentará un carácter flexible y abierto.

En este capítulo pretendemos mostrar los resultados de la información que hemos obtenido en los estudios que hemos llevado a cabo, aportando tanto la descripción como la interpretación de los mismos.

6.1. Estudio Intensivo I. Las entrevistas

Nuestro objetivo es ofrecer, a través de los datos que tenemos de los diez informantes cualificados, pertenecientes a distintos sectores de la comunidad profesional, una visión global acerca de las necesidades de formación en la dimensión intercultural de la educación que tiene el profesorado de Educación Secundaria. Por supuesto, somos conscientes, como ya dijimos, de que esta información no se puede generalizar, pero sí creemos que es representativa de los diferentes entornos relacionados con la multiculturalidad, aun sabiendo que, evidentemente, no hemos agotado todas las posibilidades, ni abarcado todos los aspectos.

El proceso para analizar la información obtenida del material proporcionado por las entrevistas ha seguido, tal como ya adelantamos, el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994) y su concreción práctica elaborada por Rodríguez *et al.* (1996), así como la estrategia de codificación temática de Flick (2004), llevando a cabo las tareas de reducción, presentación y transformación de datos y obtención de resultados y conclusiones.

6.1.1. Muestra

Ya hemos dicho que la muestra está compuesta por diez informantes cualificados. En primer lugar haremos una breve semblanza de cada uno de ellos, con el fin de facilitar un perfil que pueda contextualizar los datos que posteriormente ofreceremos. Comenzamos con los tres profesores que han colaborado en este estudio intensivo.

La informante J es una profesora de Educación Secundaria, licenciada en Filología Hispánica, con más de diez años de experiencia en la docencia en esta etapa y formadora de profesorado en "español como lengua extranjera".

Muestra preocupación por la enseñanza, ya que la entiende como el futuro del país. Reconoce que no ha tenido formación pedagógica. Cree que esta formación es responsabilidad básica de la Universidad, debiéndola recibir los docentes en la etapa inicial. En el desarrollo de su trabajo está convencida de que son las editoriales las que tienen que ofrecer propuestas y soluciones a las necesidades didácticas del profesorado. Por lo que respecta al alumnado inmigrante, manifiesta:

“La solución más adecuada es tener a estos inmigrantes en aulas diferentes, seis o siete meses separados, sí no todo el día, sí un buen mogollón de horas. No se hace por problema de dinero (...) Meter a un chico extranjero es multiplicar el problema por diez. No es tan solo la cuestión idiomática, la cuestión social. Es un problema global e importante y ahí se tiene que mojar todo el mundo. Me parece vergonzoso lo que se está haciendo con el PADIC (medida de atención a la diversidad en Secundaria)”.

La informante A es una profesora de Educación Secundaria, licenciada en Filología Hispánica, con cinco años de experiencia, siempre en centros del sur de Tenerife, que es donde existe mayor concentración de alumnado inmigrante. Es responsable del aula idiomática de un instituto. Manifiesta ser una usuaria habitual de la formación permanente, en busca de aprendizajes en el área de la didáctica ya que reconoce que en su formación inicial estos contenidos fueron inexistentes.

Tiene una actitud muy positiva ante la presencia de alumnado inmigrante y considera que hay que buscar, continuamente, fórmulas para mejorar la atención que se les brinda, a través de la formación, de la colaboración del equipo docente, de la construcción de nuevas propuestas didácticas, etc... Concretamente, dice:

“Nos gusta esa diversidad y los contemplamos como diferente, y nos gusta que sean diferente, y valoramos que sean diferentes, no se trata de que todos sean uniformes (...) La integración no se fuerza, sí no que se hace poco a poco y por sí sola, simplemente con un poquito de respeto y tranquilidad”.

Respecto a las medidas que ya existen en la Comunidad Autónoma Canaria, sólo se refiere al PADIC, que defiende en cuanto a su filosofía, pero de cuyo funcionamiento se queja por la poca flexibilidad y atención que demuestra la Administración.

El informante F es un profesor de Educación Primaria, adscrito a la Educación Secundaria Obligatoria, con más de veinte años de experiencia, que ha tenido responsabilidad en el desarrollo de propuestas de interculturalidad. Cree que la formación permanente es un elemento clave en el avance del profesorado hacia una respuesta educativa innovadora.

Está muy implicado, a través de diferentes proyectos, en la atención y educación del alumnado inmigrante y en general, en riesgo de exclusión social.

Respalda las medidas que se han tomado en la Comunidad Autónoma Canaria, pero cree que son sólo una base sobre la que hay que seguir construyendo. Destacamos estas manifestaciones:

"El tema de los inmigrantes es a veces trágico, porque hay profesores que se enteran que tienen un alumno en el aula tercero C porque al par de semanas caen en la cuenta que allí hay uno que no habla y está medio escondido (...) La palabra que más abunda es el "pero", yo no soy racista pero, yo no soy xenófobo pero, y detrás viene todo el discurso xenófobo, más xenófobo que racista... y claro... si la gente no reconoce que tiene un problema o que tiene algo donde formarse... la gente dice yo estoy a favor de que se integren pero (...) El debate sobre la configuración de la sociedad canaria de aquí a corto, creo que no se ha iniciado realmente y aunque sí hay miedos que aparecen en torno a eso pero, no se ve eso, no se ve el mestizaje alternativo. Asusta. A nivel institucional, a mí, me han censurado muchas veces la palabra mestizaje y en algún momento se va colando, pero en general no gusta (...) No hay problema si la integración se entiende como asimilación, pasas por el aro de mi cultura y... no hay problema ninguno".

A continuación nos detenemos en los informantes que pertenecen a la Universidad, a la Academia, que son los nombrados como B, E, G e I. En este caso sólo hay una mujer.

Todos ellos son doctores en Ciencias de la Educación, con un extenso y relevante curriculum, tanto docente, como investigador. Poseen varias y reconocidas publicaciones en el campo de la educación intercultural. Consideran la formación como un factor muy significativo en la evolución del profesorado y en la respuesta educativa que deben dar. Se encuentran muy implicados en la atención al alumnado inmigrante a través del desarrollo de diversos proyectos.

La implicación con la educación intercultural de dos de ellos, se deja traslucir en los siguientes comentarios:

"Debemos empezar a hablar de ciudadanía intercultural porque el mundo es intercultural, la educación que viene en el futuro es intercultural en cuanto al género, a las diferencias físicas, psíquicas, de clase, de entorno, etc...."

Informante I

"Si tienes un pensamiento, vamos a llamarlo, único o unidireccional, es muy difícil que puedas ser profesor y en el caso de la atención a cualquier alumno que se aparte del estándar que se tiene en la cabeza o que el sistema ha establecido históricamente, se le va a ver como problema, como problemático y ahí empieza

ya a funcionar mal la cosa. Claro el pensamiento divergente es absolutamente fundamental para poder ajustarse y adaptarse a los distintos requerimientos”

Informante B

Queremos señalar que la informante A fue la que nos proporcionó los datos a través de una conversación telefónica, en la que no pudimos completar el guión de preguntas por la imposibilidad de reconducir el diálogo, dado el medio utilizado. Por ello sólo aporta datos en cinco categorías.

Los informantes a los que nos referiremos, seguidamente, forman parte de diferentes colectivos, por lo que los iremos enumerando, por separado.

El informante D tiene responsabilidad en la Administración en los programas de educación intercultural. Manifiesta un elevado grado de implicación, tanto con la presencia del alumnado inmigrante, como con la adecuada respuesta educativa que se les ofrece. Considera de gran relevancia el papel de la formación del profesorado. Señalamos estas apreciaciones:

“Aunque todos sean canarios hay que trabajar interculturalidad. Si tú eres realmente responsable con tu actividad docente, tienes que ser intercultural siempre (...) Cuando yo hable de Educación Intercultural, me parece que tengo que educar a los que ya tengo, en ser unas buenas personas a la hora de acoger, pero también en estar abiertas, pero no sólo por que les vengan compañeros de otros lugares, sino porque creo que esa es la actitud que hay que tener en la vida. Ser receptores, ser reflexivos y críticos ante todo lo que te venga (...) Ese es el gran objetivo, formarnos como ciudadanos del mundo, no como un ciudadanos sólo de Tacoronte, por ejemplo”

La informante C tiene responsabilidad en la Administración en la formación permanente del profesorado. Obviamente concede gran importancia a las actividades formativas, en relación con el desarrollo profesional del profesorado. Entiende que lo correcto es dar una respuesta educativa al alumnado inmigrante.

El informante H tiene responsabilidad en una ONG. Posee una amplia experiencia en la atención a personas inmigrantes. Manifiesta la necesidad de que la Administración dote a los centros de recursos materiales y personales, como respuesta educativa, eximiendo al profesorado de su participación en un proceso de formación que lo lleve a atender continuamente, en su aula, al alumnado inmigrante, sobre todo, si no domina el idioma, ya que considera que no es su función. Considera que:

“No existen problemas de la inmigración, existen problemas de personas. Por lo tanto, no existen juicios acerca de la inmigración, sino que existen juicios y valoraciones sobre personas, en situaciones personales que son distintas unas de las otras”

6.1.2. Análisis e interpretación

Como ya explicamos, tras la transcripción de las entrevistas, separamos los textos en unidades, bajo un criterio temático, es decir, las dividimos en las categorías que se correspondían con los aspectos tratados y que ya anunciamos en el capítulo cinco, dedicado al diseño de la investigación. Resultaron diez matrices, tal como se puede apreciar en las tablas que van de la nueve a la dieciocho. En ellas se recoge la *descripción* de los datos de cada informante y sus respuestas, en cada una de las dimensiones, en la segunda columna, mientras que en la tercera, se apuntan los *conceptos* inferidos de dicha descripción. En esta fase del análisis ya pudimos constatar que no todos los informantes habían aportado datos respecto a todas las categorías. Esta circunstancia, entendemos que se debe, además de al propio interés del informante y su relación con la formación del profesorado y la interculturalidad, al mero desarrollo de las entrevistas en las que las personas colaboradoras priorizaban algunos aspectos y relegaban otros. Desde una visión global, entendemos que cada uno aportó más información en aquellos temas en los que más experiencia tenía o bien a los que concedía más importancia.

En la segunda fase de la reducción, presentación y transformación de datos (Miles y Huberman, 1994; Flick, 2004) elaboramos una matriz, esta vez, clasificada en torno a las dimensiones, tal como se puede observar en la tabla diecinueve, en las que trabajamos con las distintas aportaciones y los conceptos inferidos de ellas, en el primer análisis.

6.1.2.1. Análisis e interpretación por informante

A continuación se exponen las diez matrices que se corresponden con cada uno de los informantes.

TABLA 9
Análisis de la informante A

Dimensión/Categoría	Informante A	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	- Al profesor de secundaria no le interesa la teorización en absoluto. El problema es que si sólo la teoría se queda ahí...	· Transmisión de información.
ALTERNATIVO	- Conceptos teóricos pero siempre fundamentados con la práctica, centrados en el aula. - En los cursos de formación es necesario que aparezca una figura cercana, es decir, en el sentido que cuenten experiencias y después que se haga la teorización.	· Ajuste a la realidad del aula. · Reflexión teórica.
El Centro Educativo y la formación	- Que partiera de todo el Centro, de la mayoría del Claustro, no, como algo de dos o tres personas. Que por lo menos fuera una mayoría de Claustro y que no venga impuesto.	· Implicación del equipo docente. · Formación en centros.

TABLA 9 (continuación)
Análisis de la informante A

Dimensión/Categoría	Informante A	Concepto
El modelo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Me preguntan ¿cómo hago con este chico?. - También hay mucho profesorado (dentro del Centro) implicado en que la cosa vaya saliendo, en preparar, en buscar la metodología para la enseñanza con estos pibes. - Otra cosa, que sería interesante, por ejemplo, en el sur y la coordinación entre la gente, una comisión de gente que trabaje esto, por ejemplo, formación intercultural. ¿Qué problemas tengo en mi Centro, cómo hacen en el suyo para solucionarlo?. - Nosotros pretendemos trabajar en este curso la coeducación. Intentamos que haya fundamento, una base metodológica para trabajar la coeducación, en el currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado. · Coordinación intercentros. · Decisiones curriculares.
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<i>No aporta información</i>	
CONTENIDOS		
Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Me encantaría que la metodología fuese un contenido. - Las actitudes es muy difícil modificarlas en un cursillo, pero hay que trabajarlas. - Sería importante que el profesorado aprendiera asertividad (habilidades sociales). - Dinámicas de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Metodología. · Actitudes. · Habilidades sociales. · Dinámica de grupo.
Habilidades de comunicación intercultural	<i>No aporta información</i>	
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros/as	- La comunicación y dinámicas de grupo son fundamentales.	· Necesidad.
Culturas de origen del alumnado	<i>No aporta información</i>	
METODOLOGÍA	<i>No aporta información</i>	
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Debe haber unas condiciones y esas condiciones también dependen de la Consejería y me imagino que también políticamente. - La Consejería parece que va limitando cada vez más, fundamentalmente tiempo, horas de coordinación, no te facilitan nada, generalmente. - A ser posible, la formación tendría que ser en el horario lectivo. - De repente crees que tienes tres horas en septiembre, y dices: "estupendo para la coordinación". Y luego cuando sale el horario definitivo, no tienes ninguna porque aparece un grupo más, porque hay que dar no se que... La hora de coordinación... sí, es fundamental. - A mí me da la impresión de que no hay tiempo para la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> · Tiempo incluido en la jornada laboral. · Implicación de la Administración.
ASESORAMIENTO	- Por ejemplo, el Centro de Profesores me parece que puede encauzarlo.	· Participación de los CEP.

TABLA 10
Análisis del informante B

Dimensión/Categoría	Informante B	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	<ul style="list-style-type: none"> - El método de formación limitado simplemente a explicaciones, a dar cuenta de esto, pues ya sabemos que genera profesores a lo mejor, en el mejor de los casos, con un caudal de conocimientos técnicos y teóricos pero no sabiéndolos aplicar y no sabiendo en qué momento ese conocimiento o esa práctica o estrategia es buena y en que otro momento hay que plantearse otras estrategias. - El curso teórico no modifica mucho la manera de trabajar. Eso hace mucho que ya está investigado. Sin embargo, el profesor, cuando vas a cursos de formación lo que te está pidiendo son recetas, es decir algo que lo pueda aplicar directamente. Creo que es por el modelo de formación que ha tenido, o sea se ve que le han habituado a pensar que hay algo que es mágico y que funciona siempre. Dada la ansiedad que tiene por dar una respuesta al problema que tiene ante sí y al que no sabe responder, pues inmediatamente quiere algo que le apacigüe eso. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimientos técnicos. · Dependencia intelectual de los expertos. · Escaso impacto en el aula.
ALTERNATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Lo que el profesor te está diciendo con esto es que lo que quiere es que él pueda utilizar la formación directamente, para poder organizar y gestionar su trabajo, entonces tiene que ser una formación cuyos contenidos estén no solamente en un programa muy extenso, muy general y teórico, sino una formación que esté un poco ajustada a la realidad suya. Eso quiere decir que tiene que ser una formación muy cerca de la práctica, a ser posible bajo modelos de formación en Centros, y a ser posible con Centros completos, con equipos docentes completos, o cuasi completos... - Que se diseñe el plan de formación sobre la base de las necesidades reales del Centro. - Enseñarle que el conocimiento que él pone en práctica todos los días puede tener valor. Lo que hace falta es someterlo a reflexión y a revisión para ver en qué medida sirve y sobre todo por qué sirve y para qué sirve. Por eso, esos procesos de reflexión hay que generarlos... - Igual que en la medicina son los propios médicos los que generan conocimiento profesional, los profesores de los Centros son los que tienen que generar el suyo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Gestión autónoma del aula. · Ajuste a la realidad del aula. · Validez del conocimiento práctico. · Reflexión teórica sobre la práctica.
El Centro Educativo y la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Eso quiere decir que tiene que ser una formación muy cerca de la práctica, a ser posible bajo modelos de formación en Centros, y a ser posible con Centros completos, con equipos docentes completos, o cuasi completos... - Que se diseñe el plan de formación sobre la base de las necesidades reales del Centro. - Utilizar a los propios profesores como formadores de sus colegas. - Grupos de discusión con profesores a lo largo de todo un curso y con un claustro completo, que haya un núcleo importante, evidentemente amplio y sobre todo, diríamos, con impacto, con credibilidad dentro del grupo, que tengan una inquietud de formarse en unos temas comunes y que vayan generando y que se vaya revisando, aplicando. Se puede llevar un programa negociado, eso sí previamente, con ellos, pero luego a lo largo del proceso, paulatinamente, semana tras semana, se van modificando y van surgiendo nuevos temas. - Hay una situación que a mi me parece óptima y es sacar del contexto, del habitual, del cotidiano de la escuela, pero con el mismo equipo, en una situación más placentera. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros. · Profesor como formador. · Grupos de trabajo.

TABLA 10 (continuación)
Análisis del informante B

Dimensión/Categoría	Informante B	Concepto
El modelo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Que un profesor le cuente a otro lo que hace y en qué medida le está resolviendo sus problemas cotidianos de práctica pedagógica, le está sirviendo a su compañero muchísimo. - Cuando le está diciendo que con una determinada alumna, ha llevado a cabo una estrategia y le ha funcionado, ese compañero, ese maestro, luego, en su clase, sabe que haciendo lo mismo con esa niña o, por lo menos, intentándolo puede funcionar y eso tiene mucha más credibilidad que la teoría por muy de arriba que venga. - Cada profesor es bueno en algo, y si se es capaz de hacer que eso lo transmita y lo transfiera a sus colegas, pues tiene un valor importantísimo, porque está generando cultura profesional. - Y aterrizando en procesos de investigación – acción. 	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicación de experiencias. · Credibilidad de experiencias. · Relevancia de cada miembro. · Procesos de investigación-acción.
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar esas competencias de flexibilidad y de adaptación. 	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de competencias de flexibilidad y adaptación.
CONTENIDOS		
Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Habría que introducir una reflexión en primer lugar, sobre todo al hecho de la diversidad y de la diversidad cultural y de la diversidad en general, y por otra parte el desarrollar esas competencias de flexibilidad y de adaptación. - Conocer, por ejemplo, un poco la psicología evolutiva, las necesidades y requerimientos de un adolescente, de un niño, de un joven. - Conocer todo el proceso de educación moral, por ejemplo, en la adolescencia, para poder trabajar en la línea de que los alumnos de Secundaria lleguen a ser capaces de tener un criterio autónomo para poder decidir aunque les influya los medios de comunicación o las actitudes xenóforas que hay en la sociedad, y, muchas veces, en los líderes de opinión. Aprender a ser sensibles al reconocimiento de los derechos, de la igualdad de derechos de todo el mundo y también a no dejarse influir, tener un criterio propio, autónomo. - Trabajar fundamentalmente todo lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española, como segunda lengua, por una parte. Por otra parte, un conocimiento amplio de lo que es, desde el punto de vista antropológico, la cultura. - Metodología para atender a la diversidad. - Aprendizaje cooperativo. - Las actitudes, también, son contenidos en un currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexión sobre diversidad. · Psicología del adolescente. · Educación moral en la adolescencia. · La cultura. · La segunda lengua. · Metodología: Prioridad: aprendizaje cooperativo
Habilidades de comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Si el propio profesor no es capaz de ponerse en el lugar del otro, de poder aceptar a las personas en su manera de ser, pues es muy difícil que pueda emitir esos mismos comportamientos a los alumnos (...) lo mejor es hacer que uno experimente la exclusión, y hay dinámicas para esto (...) no vale solamente con decirle a los estudiantes de formación de profesorado (...) previamente tienen que haberlas experimentado ellos para darse cuenta de que ellos también tienen muchos prejuicios y muchas cosas y que no se dan cuenta de la importancia que tienen. - El método es un contenido en sí mismo. Si todos aportan conocimiento se sabe que no sólo el que tiene que estar investido de la autoridad para enseñar, el docente, puede enseñar cosas. Eso es un patrón cognitivo y un patrón de acción en el que además, no existe esa relación de dependencia, siempre, sino que se 	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del "otro". · Método facilitador de competencia intercultural. · Autocrítica cultural.

TABLA 10 (continuación)
Análisis del informante B

Dimensión/Categoría	Informante B	Concepto
	<p>está generando un patrón intelectual, de procesamiento intelectual, en el que la información y el conocimiento no vienen siempre del mismo lado, y eso en una situación intercultural rompe también los esquemas de superior-inferior, de cultura superior. No olvidemos que el etnocentrismo, en nuestra sociedad, tiene mucho que ver con esto. Infravaloramos a los árabes, a los que vienen de países árabes porque se supone que están en una civilización atrasada e ignoramos que nos pueden enseñar, y que muchas de las cosas que ya sabemos son comunes.</p>	
<p>Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras</p>	<p>- Entre el propio profesorado y en general con adultos porque generalmente al profesorado se le forma para interactuar con personas que están a un nivel más bajo de edad y al cual tienen que formar, pero no para interactuar con personas que tienen una formación, la que sea, y que están a un nivel de edad o de status parecido como puede ser el compañero, el colega, o pueden ser los padres o como pueden ser los agentes sociales externos al Centro, tanto ONG's como asociaciones, en fin administradores de ayuntamientos o lo que sea. Generalmente eso falla bastante en la formación, no se ha enseñado, no forma parte del curriculum en definitiva, y es importantísimo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicación y colaboración con compañeros/as y otros/as interlocutores. · Enfoque comunitario de la formación.
<p>Culturas de origen del alumnado</p>	<p>- Conocimientos de antropología. - Saber que hay escritores no solamente españoles o no solamente los que están consagrados universalmente por la Academia, es decir, escritores americanos, escritores ingleses - europeos y demás, sino también, conocer que hay una literatura india, por ejemplo o hindú, o una literatura árabe, contemporánea. Me refiero no solamente a la antigua. Y también conocer la historia de la Humanidad desde esa perspectiva universal, no solamente desde la perspectiva etnocéntrica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Antropología. · Historia y literatura de la humanidad.
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>- Intercambiar con sus propios compañeros en torno a un tema. - Trabajo cooperativo. - Que ellos mismos reflexionen sobre el tema, no solamente que lean un artículo o un libro, un capítulo y que te hagan un resumen, sino que realmente ellos aporten desde su punto de vista y su experiencia, que hagan una relectura de ver cómo... es decir, todo lo que podríamos aplicar aquí del constructivismo. - Hacer que los alumnos en las clases utilicen el diálogo, que las clases sean procesos deliberativos y desde luego pienso que la vivencia de situaciones. - No es una cuestión solamente de leer o adquirir contenidos no solamente a través del discurso, sino a través de la lectura, sino también de haber experimentado situaciones en las cuales vemos que el conocimiento, el criterio de verdad de algo no está contenido en un sitio determinado, en una cultura determinada, sino que es algo, que es universal, que está en el proceso de evolución humana. - No se pueden modificar actitudes simplemente desde el punto de vista cognitivo, ¿no?. Por mucho que uno esté formado necesitas la vivencia. Hay actividades dinámicas que están precisamente dirigidas a esto. - Experimentar, para darse cuenta de lo injusto y de cómo se siente una persona cuando es excluida. Lo mejor es hacer que uno experimente la exclusión, y hay dinámicas para esto. No vale solamente con decirle, esta dinámica la podéis emplear con estos chicos, sino que previamente tienen que haberla experimentado ellos para darse cuenta de que ellos también tienen muchos prejuicios y muchas cosas que no se dan cuenta de la importancia que tienen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Intercambios. · Trabajo cooperativo. · Reflexión. · Basada en el constructivismo. · Procesos deliberativos. · Vivencia de situaciones. · Dinámicas de simulación. · Grupos de discusión. · Técnicas socioafectivas. · Análisis de resolución de conflictos.

TABLA 10 (continuación)
Análisis del informante B

Dimensión/Categoría	Informante B	Concepto
	<ul style="list-style-type: none"> - Los grupos de discusión a mí me parecen muy útiles. De vez en cuando sí hay que aportarles algún contenido teórico que sirva de pantalla o de fondo común para una discusión, o al final de una discusión. A lo mejor al final porque necesitan saber más de algo, entonces necesitan el documento, el escrito, para reflexionar. 	
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Lo primero y más fundamental, de todo, al final, podemos decir, que siempre es el dinero, los recursos económicos. De acuerdo, pero esos recursos económicos mal gestionados no sirven para nada. - Aumentar las plantillas para que el profesorado pueda estar liberado. - Es importante el lugar, el dónde hacer la formación. A mí me parece que hacerla dentro del Centro, yo antes pensaba que sí, ahora me estoy yendo a la postura contraria, creo que hacer la formación dentro del Centro tiene el inconveniente de que cuando el maestro va al Centro, va a formar él, no a formarse. - Hay una situación que a mí me parece óptima y es sacar del contexto, del habitual, del cotidiano de la escuela, pero con el mismo equipo, en una situación más placentera. - Hay que buscar la forma apropiada y eso es difícil, Hay que aprender, un poco, de otras experiencias de formación como por ejemplo las empresas, las buenas empresas, las empresas que tienen pasta. ¿qué es lo que hacen? se llevan a sus empleados a buenos hoteles y los tienen dos días, tres días, en un sitio formándoles. - Que los formadores no sean solamente los académicos. Por ejemplo esta gente que ha tenido experiencias positivas que vayan a formar a sus colegas en otros Centros. También todo eso es dinero. - El profesorado requiere tiempo, y el tiempo considerado no como un tiempo diríamos, extra, sino como un tiempo que esté incorporado. La tarea docente, el trabajo docente, laboralmente. Hay un tiempo que se invierte directamente hacia los alumnos, un tiempo que se invierte en preparación y un tiempo necesario que hay que invertirlo en formación (...) tiene que ser tiempo que se pague, o esté integrado dentro de la jornada laboral o se paga extra como en todos los trabajos, eso no se si es pedagogía pero desde luego es justo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Recursos económicos. · Aumento de plantillas. · Formación intensiva en condiciones motivadoras. · Tiempo integrado en la jornada laboral.
ASESORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Por supuesto tiene que existir necesariamente porque tampoco los puedes cargar a ellos con todo, primero por eso porque no sería justo además, tú que eres el que tiene la responsabilidad de la formación última y tienes que dejarte ahí algo, y segundo porque ellos también lo quieren. - Saben que tú estás ahí para eso (para asesorar) y tienes que ejercer ese papel, y luego porque también porque tú tienes cosas que aportar. - Tendría que haber también ciertos instrumentos, instrumentos de formación, no solamente los centros de profesores, los CEP, sino otros como el Centro Nacional de Recursos. Yo creo que urge que se cree algo parecido. En Madrid ya sabes que el Plan Regional prevé la creación de un Instituto Madrileño, pero que no se ha creado todavía. - La Universidad ¿podría aportar algo? Pues sí, pero siempre desde luego dentro de un esquema de este tipo, de formar profesionales reflexivos, mediante procesos de investigación acción. Quiero decir que igual que el Centro Nacional de Recursos echaba mano de la Universidad, pero no para mandarla, para que forme ya directamente, sino llamar a la Universidad para que aporte su conocimiento también. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad. · Participación de los CEP. · Participación de otras instituciones. · Participación de la universidad.

TABLE 11
Análisis de la informante C

Dimensión/Categoría	Informante C	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Si son cursos así de actualización de aspectos científicos y muy teóricos, está claro que la metodología es más bien informativa y a lo mejor lo tradicional, lo de impartición de conferencias y de algunas cosas por el estilo, sobre todo dar mucha información. Pero realmente la formación permanente del profesorado tiene mucho de información de novedades en cada una de las áreas de la que ellos son especialistas. - Para que fuera lo más atractivo posible para ellos, pues bastante práctica, en el sentido, no prácticas de ellos realizar prácticas en cada momento sino, más bien, vamos a decir de relación con la práctica, entonces el poder trabajar sobre casos concretos y que ellos vean que tiene aplicación en el aula en lo que están haciendo. - Se han utilizado estas estrategias y han dado estos resultados, si ellos ven que eso es positivo tardan menos en asumirlo y en utilizarlo. - Básicamente lo que necesitan es conocer que hay estrategias y recursos que funcionan, para ellos utilizarlos, ya, directamente. - Ellos necesitan algo que funcione rápido, porque lo otro es ya un trabajo más a largo plazo el poner en práctica teorías que te expliquen y ver que resultados dan, pues es más para trabajos de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de información. · Aplicación de las técnicas. · Dicotomía desarrollo profesional y formación.
ALTERNATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Todo es conseguir la motivación de ellos. Si por un lado, está el que ellos ven resultados rápidos aunque no sea resolver de modo definitivo la problemática en la que estén inmersos y al mismo tiempo pueden trabajar en opciones de futuro (un seguimiento, una investigación), no veo por qué no, también les podría interesar. - Lo que nosotros hemos observado es que cuanto más relacionado esté con la práctica más les atrae. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relación con práctica educativa.
El Centro Educativo y la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Es fundamental que la formación se plantee en el ámbito del Centro porque resuelve los problemas de equipo y las posibles problemáticas o carencias que se puedan tener. En un Centro con un proyecto de formación puedes ayudar a que se cambie la situación y se mejore. Lo ideal es que el Centro se lo proponga como proyecto cada año. - Si que es verdad que, a lo mejor, cuando un Centro organiza un plan de formación unánime y les da ciertos resultados que ellos entienden como positivos, repiten. Entendemos que en la formación permanente del profesorado, éste es un de los apartados más que hay que proponer y promover a lo largo de un curso escolar en cada Centro. - A pesar de la movilidad del equipo docente siempre, desde el Centro debería plantearse qué plan de formación necesita en el curso. Siempre deberían plantearse lo porque el punto de partida aproximadamente se conoce. - El profesorado de Secundaria participa menos en las actividades de formación, cuesta un poco más motivarlos para que acudan a actividades de formación. Cuando en un centro existe una problemática específica, si se plantean actividades de formación, sigue siendo menor la participación que en Primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros.
El modelo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Hay muchos Centros a los que les cuesta hacer un plan de formación en el Centro. 	<ul style="list-style-type: none"> · Dificultad de colaboración.

TABLA 11 (continuación)
Análisis de la informante C

Dimensión/Categoría	Informante C	Concepto
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<i>No aporta información</i>	
CONTENIDOS	<i>No aporta información</i>	
Generales	<i>No aporta información</i>	
Habilidades de comunicación intercultural	<i>No aporta información</i>	
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras	<i>No aporta información</i>	
Culturas de origen del alumnado	<i>No aporta información</i>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - La metodología de los cursos depende un poco también de lo que tú pretendas conseguir con ellos, si son cursos de actualización de aspectos científicos y muy teóricos, está claro que la metodología es más bien informativa y a lo mejor lo tradicional, lo de impartición de conferencias y de algunas cosas por el estilo, sobre todo dar mucha información. - Trabajar sobre casos concretos, que ellos vean que lo que están haciendo, tiene aplicación en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> · Clase magistral. · Casos.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Necesaria si es porque realmente el tipo de evaluación que se hace, el que yo conozco que se hace prácticamente en todos sitios, es un tipo de evaluación vamos a decir bastante objetiva en el tema, en el sentido de que hay muchos datos tienes qué sector del profesorado es el que hace la formación, qué edad suele tener, si el horario si es bueno o es malo, si todos los que se matriculan en actividades de formación terminan obteniendo el certificado de aprovechamiento, en fin, ese tipo de datos estadísticos por decirlo de alguna manera. - Pero existe la otra evaluación la que me parece que es más interesante que es la de saber si realmente el profesorado una vez que ha hecho una actividad de formación le ha servido para algo, y eso no se sabe en el mismo momento. - Cada equis tiempo hacerle una encuesta al profesorado de alguna manera en la que le preguntemos si... cursos de formación que hizo el año anterior o el año y medio anterior pues le ha podido servir para algo intentando relacionar un poco la formación que ha hecho con el trabajo posterior que ha ido realizando entonces un poco se trata de eso. - Habría que ir ya a otro tipo de evaluación así más concreta. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad. · Gestión. · Impacto en el trabajo del aula.
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Siempre se intenta que la formación pues caiga en temporadas donde ellos estén más liberados de algunas otras presiones, o de algunas otras urgencias en el trabajo, pero vamos que en definitiva hacer un curso al año de treinta horas o de cuarenta horas no supone demasiado esfuerzo, y al final siempre tienes algún beneficio al respecto ¿no?. 	<ul style="list-style-type: none"> · Periodos más favorables. · Horario de permanencia.

TABLA 11 (continuación)
Análisis de la informante C

Dimensión/Categoría	Informante C	Concepto
	<ul style="list-style-type: none"> - Ellos cuando piensan en horario de trabajo piensan en horario de su permanencia en el Centro y si yo estoy trabajando de las ocho hasta la una y media o desde las ocho a las dos de la tarde pues piensan que deben poner el curso de formación cuando ellos están trabajando, pero es que ellos están trabajando en otras horas a lo largo de la semana que no las hacen forzosamente de permanencia. - Hacer la formación en el mismo Centro pues tiene muchas ventajas claro, porque en ese sentido pueden hacerlo en horas en las que a todos les viene bien y no tienen porqué poner un horario que a lo mejor les resulte pesado a la mayoría, así que tiene muchas ventajas. 	

TABLA 12
Análisis del informante D

Dimensión/Categoría	Informante D	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN.		
HEGEMÓNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Lo que se está haciendo es muy tradicional. Te viene un ponente, te cuenta su historia, en tres horas o cuatro horas, o en dos periodos de tres horas y ya está. 	<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de in- formación.
ALTERNATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que lo mejor es la autoformación y el apoyo de gente que está trabajando en lo mismo, los unos con los otros, siempre contando con el asesoramiento y las lecturas imprescindibles. - La formación del profesorado, en este sentido, debería ser más larga y no necesariamente una cuestión presencial, sino con situaciones en las que hubieran momentos presenciales en las que se discutieran que tipos de cosas se pueden ir haciendo en las aulas (investigación en la acción) que te vas al aula, lo investigas, ves como funciona, lo pones en común. - Que a lo mejor lo que sería conveniente también es hacer otro modo de formación encaminado a que tu generes tus propias innovaciones y no esperes a que te las vengan a contar. 	<ul style="list-style-type: none"> · Colaboración. · Proceso de investigación- acción. · Validez del conocimiento práctico.
El Centro Educativo y la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que debe partir del Centro, porque si parte de un profesor, pues es muy difícil. - En los Centros en los que todo recae sobre un solo profesor o profesora; al final el profesor o profesora termina cansado, aburrido y quemado y no ha logrado lo que se ha planteado. - Hay pocos Centros en los que participa todo el equipo docente. Algunos Centros porque no funcionan y en otros, porque las capacidades personales del coordinador o coordinadora, que es una persona con muchas capacidades de dinamizar, y aglutinar a su entorno, y a considerar ilusionante a mucha gente, lo ha logrado, pero son los menos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros. · Implicación del equipo docente.
El modelo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Yo creo que estas son cuestiones que tienen que estar respaldadas por todo el profesorado, y que además, iniciativas de este tipo o están dentro del Proyecto Educativo de Centro, dentro de la Programación General y dentro del Proyecto Curricular, o es una cuestión anecdótica de uno, dos, tres o cuatro cursos y termina por diluirse. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad de colaboración. · Coordinación intercentros. · Decisiones curriculares.

TABLA 12 (continuación)
Análisis del informante D

Dimensión/Categoría	Informante D	Concepto
El modelo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Hay cuestiones personales y cuestiones del grupo de personas, que somos y trabajamos juntos, y hay cuestiones de formación, y de actitud personal, y hay cuestiones que tienen que ver con que a lo mejor tu Equipo Directivo no te permite hacer no sé cuantas cosas, o es difícil, pero no imposible. - Lo ideal sería hacer coordinaciones con Centros del sur, Centros del norte, que se intercambien y que sean con Claustros de profesores, a mí eso me parece superinteresante. 	
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	- Aprender a analizar la propia cultura.	· Analisis de la propia cultura.
CONTENIDOS		
Generales	- Creo que ese cambio de actitud es difícil pero no imposible, con un trabajo concienzudo y sistemático.	· Actitudes.
Habilidades de comunicación intercultural	- Es más fácil trabajar con personas que ya tienen esa actitud positiva hacia "lo otro", pero de puede trabajar y cambiar.	· Conocimiento del "otro".
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras	<i>No aporta información</i>	
Culturas de origen del alumnado	- Sin duda hay determinados momentos en los que hay que hacer hincapié en cuestiones muy puntuales de determinadas cuestiones de las culturas y aprender ciertas cuestiones básicas.	· Conceptos básicos.
METODOLOGÍA	<i>No aporta información</i>	
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene que haber una implicación, cuando hay una implicación desde la Administración tiene que ser una implicación más profunda, o sea, vamos a ver, tiene que haber una formación que sea dentro de su horario laboral que le permita, dejar horas para verdaderamente coordinar, para verdaderamente analizar. - ¿Porqué se me exige a mí que me forme en unas condiciones que además, van en contra de mi tiempo libre y de mi vida?. - Lo que no puede ser, es que mi formación profesional dentro de una institución, dentro de una Administración, sea siempre a base de mi tiempo, a base de mi esfuerzo personal y a base de mi dinero. Tiene que haber una implicación, cuando hay una implicación desde la Administración tiene que ser una implicación más profunda, o sea, vamos a ver, tiene que haber una formación que sea dentro de mi horario laboral que me permita verdaderamente coordinarme. - Considero que se tiene que formar dentro de su horario laboral porque creo que es un derecho de todo trabajador. - Dar tiempo para coordinarse y para investigar. 	<ul style="list-style-type: none"> · Implicación de la Administración. · Tiempo integrado en jornada laboral. · Tiempo para coordinación.

TABLE 12. (continuación)
Análisis del informante D

Dimensión/Categoría	Informante D	Concepto
ASESORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Sin duda, aunque todos participemos y seamos activos, siempre tiene que haber alguien que coordine. - Que coordinen, que busquen, que sean los encargados, que hagan asesoramientos puntuales. - Creo que los Centros de Profesores son justamente los más indicados, aunque necesitan una reformulación de cómo están planteados y como están estructurados jerárquicamente. - Me parece que la Universidad esta muy infrautilizada. Deberíamos recurrir, primero, a la Facultad de Educación y luego a la de Psicología, según el tema que se vaya a tratar, e incluso a la de Sociología. Me parece que es un recurso supervalioso y que además la Universidad y los alumnos se beneficiarían. Estos últimos no se quejarían tanto de una formación excesivamente teórica y tendrían la opción de hacer una formación práctica . - La universidad tiene que acercarse un poquito más a la sociedad en la que esta inmersa. - Siempre hay alguna ONG que está más cercana para intervenir y compartir una experiencia. Por ejemplo, la gente del MPDL, tiene una experiencia de educación intercultural muy bonita. - Exacto que ubiquen (los responsables de la formación), pero no que te vengan a contar, y a decir lo que tienes que hacer. Tú le dices, oye mira que estoy teniendo este conflicto, ¿Cómo lo puedo solucionar? Y a lo mejor te dan cuatro alternativas o cinco alternativas y tú verás cuales pruebas, por que tú conoces a tu aula, a tus padres, tu conoces tus circunstancias. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad. · Participación de los CEP. · Participación de la universidad. · Participación de ONG.

TABLE 13
Análisis del informante E

Dimensión/Categoría	Informante E	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	<i>No aporta información</i>	
ALTERNATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado tiene que estar en contacto con el formador, perfeccionando su propio aprendizaje. - Trabajo de periodicidad mensual en el que se vayan viendo y analizando y viendo que actuaciones tiene cada uno de los profesores en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> · Proceso de investigación en el aula. · Unión de desarrollo profesional y formación.
El Centro Educativo y la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Si es posible en un equipo de profesores, dentro de un Centro o dentro de la clave de formación en Centros. - La formación en Centro requiere que el equipo directivo esté realmente implicado en ello, y que, al menos, un tercio del profesorado esté también implicado en la actividad. - El equipo directivo debe dinamizar e impulsar. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros. · Implicación del equipo directivo.
El modelo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - El ideal, sería la existencia de equipos de profesores de un Centro que están llevando adelante un metodología de trabajo en equipo y que va enfrentando los diversos problemas que va teniendo y que los va resolviendo. - Creo más en la comunicación directa de seminarios intercentros. 	<ul style="list-style-type: none"> · Equipo docente. · Trabajo en equipo. · Coordinación intercentros.

TABLA 13 (continuación)
Análisis del informante E

Dimensión/Categoría	Informante E	Concepto
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Entender la cultura como el modo con el cual un grupo humano se enfrenta a su situación en la naturaleza y en la sociedad, y que va haciéndolo cada grupo, y lo va rehaciendo cada persona. - Tiene que construir su propia cultura. - Tiene que adquirir un sentido crítico hacia las culturas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> · Concepto cultura. · Construcción de la propia cultura. · Desarrollo del sentido crítico.
CONTENIDOS:		
Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un contenido básico y fundamental que es todo el que enfoque la creación, formación de actitudes, valores, todo lo que lleve consigo revisión de prejuicios y de imperativos. Más que un aprendizaje meramente de contenidos cognoscitivos, es un proceso de formación que tiene que enfrentar lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental. - Las actitudes tampoco son rígidas, hay una parte de actitudes favorables, como es sentido de dignidad de las personas, como es cierto sentido humanitario que hay para las personas, etc. A partir de los cuales puede ir elaborando, perfeccionando y mejorando. - Depende de lo breve o largo que sea el curso, si es breve pues claramente irá a contextos básicos de cultura. - Posiblemente hay temas en los que no es tan necesaria la formación de actitudes, y si la de contenidos contextuales, procedimentales, y técnicas y estrategias. - Modelos de intervención educativa en cuestión de culturas, la asimilación, segregación, integración, multiculturalismo, interculturalismo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> · Actitudes, prejuicios. · Proceso cognitivo, afectivo y emocional. · Cultura. · Contenidos contextuales. · Contenidos procedimentales (técnicas y estrategias). · Modelos de intervención educativa en la multiculturalidad.
Habilidades de comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - El enfoque socioafectivo es clave para trabajar, tal como plantea Rodrigo la comunicación intercultural. - Un tema difícil es profundizar en la comunicación intercultural, entendiéndola como ser capaz de superar las propias limitaciones de la propia cultura y ser capaz de situarse en el lugar del otro para entenderlo. Eso no es fácil, es el ejercicio clave para todos los mediadores interculturales. Por ejemplo, no es lo mismo igualdad hombre mujer, dicho por una persona que por otra, en diferentes culturas es muy amplia, y lo que yo puedo considerar desigualdad mujer hombre, puede ser visto de otro modo sobre la propia mujer con la cual hablo, a pesar de que el término es conocido por las dos personas, pero eso no es suficiente. Es todo el intervalo cultural dentro del cual está nuestra propia percepción. 	<ul style="list-style-type: none"> · Enfoque socioafectivo. · Conocimiento del "otro".
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros/as.	<i>No aporta información</i>	
Culturas de origen del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Si se crea un ambiente favorable en la clase, es positiva la incorporación de estudios de otras culturas. Si no se crea una unión favorable, para unas culturas puede ser bueno, y para otras puede ser relativamente peligroso porque encontraría enfrentamientos entre personas de distintas culturas. - Y es necesario, estudiar y trabajar sobre las diversas culturas de origen, porque el adolescente es crítico de lo positivo y lo negativo, y es capaz de formar sus propios valores y normas... Y nos estamos refiriendo a todos los alumnos, claro, especialmente cuando rehace su propia visión cultural y de su mundo. - Técnicas pedagógicas, conviene que entre algo de acercamiento a las diversas culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad.

TABLA 13 (continuación)
Análisis del informante E

Dimensión/Categoría	Informante E	Concepto
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Poniéndolos en situaciones de análisis de casos, de estudio de conflictos, de estudios de situaciones. También con las técnicas típicas de formación y cambio de actitudes. Técnicas de Role playing, técnicas socioafectivas, etc. trabajo en equipo. - Requiere fundamentalmente, también, crear un ambiente de grupo, desde el inicio. - La metodología debe ser activa y participativa. - Trabajar la dinámica de grupo. - Se puede abrir la primera sesión de todos estos cursos. Mirado así, es creación de un ambiente de aceptación en el grupo. Incluso, realizar una actividad resumen de la creación de grupo que lleva consigo presentación interpersonal, conocimiento interpersonal y división de mensajes positivos escritos, sirven para realizarlo y después analizarlos cuáles son las etapas de creación del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Análisis de casos. · Análisis y resolución de conflictos. · Técnicas socioafectivas. · Activa y participativa. · Dinámicas de grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Role-playing. - Trabajo en equipo. · Conocimiento interpersonal.
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Habría que derivar parte de los presupuestos de los Centros de formación o incrementar la formación en Centro. No sólo, para educación intercultural, sino para todos los problemas que les afectan. 	<ul style="list-style-type: none"> · Recursos económicos.
ASESORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - La situación más frecuente es que los equipos quieran iniciar una formación y entonces es conveniente que un formador especializado en el tema lleve adelante la formación inicial y el seguimiento en el seminario, durante un año o dos. - El asesor, fundamentalmente, tendría que hacer el diagnóstico de qué necesidades tienen estos profesores, en que situación de trabajo de equipo se encuentra, de si existe equipo o no, si realmente existe un equipo de nivel o de Centro que está llevando un tipo de formación de ese estilo o de otro. Recomendar expertos, recomendar medios. Si no tienen esa experiencia de trabajar en equipo, entonces debe ser un asesor que induzca más frecuentemente. - Por ejemplo, el Centro de Profesores me parece que puede encauzarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad. · Funciones: <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de necesidades. - Valoración de la situación del grupo. - Recomendación de expertos y medios. - Inducción al trabajo en equipo. · Participación de los CEP.

TABLA 14
Análisis del informante F

Dimensión/Categoría	Informante F	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	<i>No aporta información</i>	
ALTERNATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que tendría que haber una parte teórica que la gente odia y rechaza de entrada pero todo depende de como se plantee, y que a partir de qué necesidad, se introduzca la reflexión teórica. Debe haber algo, un marco teórico porque la tendencia de profesorado en general al activismo pedagógico. - La gente tiene, a veces, iniciativas muy bien intencionadas, pero tienen que reflexionar hacia donde conducen, qué modelo se está buscando. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexión teórica.

TABLA 14 (continuación)
Análisis del informante F

Dimensión/Categoría	Informante F	Concepto
El Centro Educativo y la formación	<ul style="list-style-type: none"> - Si el cuarenta por ciento del profesorado de un Centro funciona hay que trabajar con ellos. Es posible que el resto se vaya contagiando, cuando ve la marcha del proyecto. Al final todos quieren sentirse bien y profesionalmente realizados. - En la mayoría de los Centros no existe una dinámica de reflexión colectiva. - Los claustros cambian más de un curso para otro, con lo cual la continuidad de los proyectos o de la formación es dudosa y después, por ponerte un ejemplo de un instituto de Fuerteventura se presentó un proyecto empujado por la orientadora. Al año siguiente sólo quedaba en ese Centro, del año anterior, el director y otra profesora, y se hizo cargo ella que era interina. 	<ul style="list-style-type: none"> · Importancia del equipo docente. · Inestabilidad de equipos.
El modelo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Hay Centros en los que había alguien muy puntero pero que elaboraba prácticamente sólo el proyecto y otros Centros que hacían que los departamentos participaran en el proyecto, partiendo de su realidad y de ahí salían muchos de los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado.
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<i>No aporta información</i>	
CONTENIDOS:		
Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Habría que hacer un trabajo de actitud, de sensibilización y de concienciación de las dimensiones de este tema. - Debería haber planteamientos curriculares, centrados en la interdisciplinariedad. - Haría falta abrir bastante la mente, la mente y las actitudes y después ya sería más fácil entrar en lo demás, porque lo demás en realidad es rescatar lo mejor de lo que es las propuestas de atención a la diversidad. - El concepto y las estrategias acerca del desarrollo de la autoestima, pero no dirigida exclusivamente al alumnado extranjero, sino a todo el alumnado. - Lo fundamental para el profesorado sea cual sea su especialidad es saber qué estrategias debe utilizar en el aula para hacerse entender y para que el alumnado se vincule, se sienta bien a escala personal pero también que pueda acceder al currículum de su materia, y si esas estrategias tienen que ver con otro aspecto que yo creo que hay que trabajar desde el lado estrictamente cultural que es la lengua en general. - Creo que sería importante que se hiciera, que se trabajara la alfabetización audiovisual y que la gente entrara en nuevas tecnologías que vieran sus posibilidades, aprendieran a ser críticos con lo que recibe a través de ella y aprender a consumir y a producir porque muchas veces tal y como se están centralizando determinadas multinacionales de la producción de la información pues igual es importantísimo que haya posibilidad de producir información alternativa. - Dinámicas de grupo. Habilidades sociales. - Cómo evaluar a un alumnado que no puede acceder al currículum en igual condiciones que otros que sí, por la razón que sea.. Hacerlo a través de boletines de notas alternativo y plantear, fundamentalmente, la evaluación de actitudes y procedimientos y seleccionar contenidos, para que no ocurra que el alumno por no saber español suspenda todas las materias, porque a lo mejor es un fiero en las materias pero no ha tenido oportunidad ni de expresarse, ni de saber, ni siquiera qué le están preguntando. 	<ul style="list-style-type: none"> · Actitudes. · Planteamientos curriculares: - Evaluación del alumnado inmigrante. - Interdisciplinariedad. · Autoestima. · Habilidades sociales. · Lengua. · Alfabetización audiovisual. · Metodología: - Estrategias del aula. - Dinámicas de grupo.

TABLA 14 (continuación)
Análisis del informante F

Dimensión/Categoría	Informante F	Concepto
Habilidades de comunicación intercultural	<i>No aporta información</i>	
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras	- Técnicas de comunicación.	- Técnicas de comunicación.
Culturas de origen del alumnado	- El conocimiento de las otras culturas a nivel general también es importante. A lo mejor no hacerlo en plan académico. Como tenemos aquí senegaleses, alemanes, británicos y gallegos ¡vamos a que alguien nos de una lección magistral de que va esa cultura!. Yo creo que va más bien en la línea de que la formación sea la entrada en el día a día en el aula. Dejar entrar, que la gente pueda llevar sus cosas, contar sus experiencias previas. A lo mejor conocer los determinados rasgos culturales importantes, sobre todo los que tiene que ver con las religiones, no solamente nacionales o de grandes grupos, sino incluso minorías, como testigos de Jehová. Hay que saber en que se basan esas religiones, cuáles son sus planteamientos para poder saber hasta donde deben llegar, a la hora de determinar actividades en el aula.	- Conceptos básicos.
METODOLOGÍA	<i>No aporta información</i>	
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	- A la Administración no le interesa tampoco sensibilizarse y hay muchas experiencias que lo atestiguan. - Pienso que el principal recurso que se debería tener es el tiempo. Pretender que hay coordinadores de proyecto para un tema que toca al currículum y toca el proyecto educativo de Centro y toca las relaciones con la comunidad educativa, y plantearse que eso no puede hacerse sin un horario específico para eso o que como mucho te den un par de horitas. - En horario lectivo, es la única garantía de que vaya el profesorado. En horario complementario tiene la dificultad de que va a aparecer sino una minoría, y en horario lectivo tendrías que garantizar ciertas condiciones y para eso tendrías los criterios de elaboración de horarios de Centros tenerlos muy claros para facilitar tiempo donde unos determinados equipos coincidieran a determinadas horas para que tuvieran hora libre de forma que la formación pudiera... Pero no se hace. Ese criterio no existe en los horarios normalmente. Con lo cual alguna vez en alguna hora complementaria la gente consigue colar, la gente que está intentando entonces eso consigue colar que entre aquí un ponente externo para hacer algo ¿no?	- Implicación de la Administración. - Tiempo incluido en la jornada laboral.
ASESORAMIENTO	- Creo que esa gente (los asesores) tiene que estar lo que pasa es que no puedes depender de ellos. - Crear conflictos cognitivos pero no crear ansiedad. - Facilitar propuestas muy concretas que lleven al profesorado, después, a poder asumirlas, a reflexionar qué cambios se están produciendo y por qué. - Que sistematice desde fuera y aporte reflexiones.	- Necesidad. - Funciones: - Facilitar propuestas. - Sistematizar. - Crear conflictos cognitivos. - Evitar dependencia.

TABLE 15
Análisis del informante G

Dimensión/Categoría	Informante G	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	- Pero no una formación pasiva de que viene alguien a contarme.	· Transmisión de información.
ALTERNATIVO	- Sino que puede venir alguien a incitarme a no sé que, pero es que me va a dejar dos sesiones más, para que yo haga tal cosa en el aula, y a lo mejor cositas muy simples, y luego esos momentos puntuales del encuentro. - Una primera fase encuentra a alguien que le cuenta algo, que le ayuda a pensar en posibles soluciones para cosas de ese tipo. - Por ejemplo, en formación, utilizar a profesores que ya tengan experiencias de este tipo y que las cuenten, cómo las han organizado, qué dificultades han encontrado, cómo han ido solucionando todo aquello. Eso yo creo que puede ser también, una pequeña parte de la formación. Que alguien que ha hecho algo, que me lo cuente, haber como actuado y que pueda servir de punto de reflexión y aprovechar esa riqueza que haya como contenidos de trabajo.	· Proceso de investigación en el aula. · Reflexión. · Colaboración.
El Centro Educativo y la formación	- Seminario que dure un año académico en el propio Centro de trabajo de las personas, pero con momentos puntuales en los que te puedes ver con los del Instituto de al lado e intercambiar esas experiencias.	· Coordinación intercentros. · Formación en centros.
El modelo colaborativo	- Que los Centros fuesen capaces, los grupo de profesores, de organizar las materias teniendo en cuenta esa situación multicultural que hay. - Un contenido serio (currículum) que propicie ser capaz de sentarte con tus colegas, en un Instituto para ver cómo planteamos la historia: " señores, cómo planteamos la historia, o cómo planteamos la lengua, o cómo planteamos" .	· Participación del profesorado. · Decisiones curriculares.
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<i>No aporta información</i>	
CONTENIDOS:		
Generales	- Aspectos metodológicos. - Releer a autores relevantes (Freire, Apple, etc). - Trabajar pautas de reflexión acerca del currículum, de un currículum multicultural. - Actitudes. - Metodología de lenguaje. - Creatividad.	· Metodología. · Lectura de autores y autoras. · Currículum multicultural. · Actitudes. · Metodología de lenguaje. · Creatividad.
Habilidades de comunicación intercultural	- Yo haría hincapié en el conocimiento de nuestra propia cultura (...) el repensar, el reflexionar sobre nuestra propia cultura.	· Propia cultura.
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras	- Sería interesante, que hubiera contenidos relacionados con las habilidades de comunicación.	· Necesidad.

TABLA 15 (continuación)
Análisis del informante G

Dimensión/Categoría	Informante G	Concepto
Culturas de origen del alumnado.	- Adquieran información sobre las culturas, sobre las que trabajen más o menos, cuantas más mejor, pero lo más inmediato es con las que trabajen. Aspectos culturales, con todas las connotaciones que eso tiene porque a veces sabes que toca lo religioso, ya no sabes si cultura y religión son lo mismo, pero bueno, conocer todo ese tipo de cosas, costumbres y todo eso. Pero conocerlas desde una perspectiva más original posible.	· Conceptos básicos.
METODOLOGÍA	- Habría que, seguramente, aparte de algunas cosas que te he dicho, trabajar con situaciones, no se si con simulaciones o incluso con determinadas, vamos a decir terapias.	· Simulaciones. · Técnicas socioafectivas.
EVALUACIÓN	- Para regular y mejorar los procesos que se ponen en marcha, y desde luego en la que participase todo el mundo, con las responsabilidades que implica una evaluación de ese tipo. Es decir, el compromiso por parte de todo el mundo ante un proyecto es también el compromiso de evaluación, revisión y todo eso, y de rendir cuenta en la medida de que cada uno tenga una serie de responsabilidades.	· Mejora del proceso. · Responsabilidad del equipo.
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	- Implica que haya más personal, más profesores, y eso se puede hacer. No se hace porque no se quiere, sencillamente. - Suficientes recursos para muchas cosas, buena biblioteca, por ejemplo, buenos enganches a Internet, buenas enciclopedias o facilitando un intercambio de información, y por supuesto, la legislación, esa sería otra cosa, legislar y el dictar una serie de normas que supusieran favorecer este tipo de formación. - Establecer tiempos dentro del horario de trabajo para esa formación.	· Recursos personales. · Recursos materiales. · Implicación de la Administración. · Tiempo incluido en la jornada laboral.
ASESORAMIENTO	- La propuesta práctica de trabajo que sería llevar a cabo un proyecto de lo que sea en el propio Centro, con una serie de tutorías, o de tutorizaciones, o asesoramientos. - Facilitar todo aquello que sean canales de comunicación y expresión, y todo eso. - Observación participante, por ejemplo. Que no es alguien que viene cuenta y se va, sino que desarrolla algo y es uno más del Claustro, o del grupo. - Que sepa hacer las preguntas clave. - Poner en contacto a los unos con los otros. - Sacar lo bueno de cada uno para que entre todos construyan. - Saber desaparecer. - Puede ser la Universidad.	· Necesidad. · Funciones: - Facilitar comunicación e interacción. - Observación participante. - Formular preguntas pertinentes. - No crear dependencia. - Dinaminzar a todos los miembros. · Participación universidad.

TABLA 16
Análisis del informante H

Dimensión/Categoría	Informante H	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	<i>No aporta información</i>	
ALTERNATIVO	<i>No aporta información</i>	
El Centro Educativo y la formación.	<i>No aporta información</i>	

TABLA 16 (continuación)
Análisis del informante H

Dimensión/Categoría	Informante H	Concepto
El modelo colaborativo	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<i>No aporta información</i>	
CONTENIDOS:		
Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos, en mi opinión, básicamente, tienen que girar en torno a valores, formar parte de la educación en valores, por tanto, lo que quiera que se haga tiene que inscribirse en la Educación en Valores y en la transversalidad. Valores en general, valores de tolerancia, debe estudiarse la prevención de la xenofobia. - El tema de Derechos Humanos. - La contextualización política-social hay que convertirla de alguna manera en contenidos de formación del profesorado. - Conocimiento de las consecuencias de la Ley de Extranjería, de la regulación, etc. - Hay datos importantes sobre lo que supone la población inmigrante en cuanto a ingresos de la seguridad social, en cuanto a costes sanitarios y sufragación del coste sanitario, en cuanto a pensiones, en cuanto a una serie de cuestiones, que es importante que formen parte de los contenidos. - Habilidades sociales. La clave de todo está en el primer contacto, lo que hay que trabajar es el primer contacto. 	<ul style="list-style-type: none"> · Valores · Prevención de xenofobia. · Derechos humanos. · Contextualización política y social. · Consecuencias ley de extranjería. · Estadística de la población inmigrante. · Habilidades sociales.
Habilidades de comunicación intercultural.	<i>No aporta información</i>	
Habilidades de comunicación e interacción con compañero/as.	<i>No aporta información</i>	
Culturas de origen del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> - Los conocimientos concretos sobre las culturas de los países es algo tan complejo que no es realista abordarlo como materia que deba ser estudiada. - El profesorado no tiene que saber nada sobre el curriculum y la escolaridad de origen del alumnado inmigrante. 	· Innecesario.
METODOLOGÍA	<i>No aporta información</i>	
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Es normal, que el profesor se pille un mosqueo, se cabree, esto es inoperante. ¿Cómo es posible que se estén adoptando medidas con alumnos que no estén sujetos a disciplina, con alumnos que por cuestiones familiares, por otro tipo de cuestiones, alborotan en clase?, ¿cómo es que se está discriminado en función de niveles, de más buenos, los más segundones, los más tal y no se entiende que este tipo de alumno, al menos en lo que es el aterrizaje en el sistema educativo, necesita unos profesores de apoyo sin los cuales, sean cuales sean los valores de sus profesores de turno, va a estar la cosa mal?. - Hace falta personal de apoyo para tratar la multiculturalidad. Si la Consejería no lo asume, eso es un problema que no se va a resolver por mucho que digamos los contenidos necesarios. 	· Recursos personales.
ASESORAMIENTO	Lo posible son unas "charlitas" y ese es el nivel de colaboración que debemos esperar de una ONG.	· Participación de ONG.

TABLA 17
Análisis de la informante I

Dimensión/Categoría	Informante I	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	- En muchos casos la formación consiste en cursos teóricos que aportan información pero no desarrollan habilidades, ni producen cambios actitudinales.	<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de información. · No desarrollan habilidades. · No producen cambios actitudinales.
ALTERNATIVO	- Es muy importante que el profesorado sea capaz de descodificar el discurso de la clase lo que le aportará una lectura de la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> · Descodificación del discurso de clase.
El Centro Educativo y la formación.	- No podemos olvidar que se debe trabajar con el Centro.	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo en el centro.
El modelo colaborativo.	- No podemos olvidar que se debe trabajar con el currículum.	<ul style="list-style-type: none"> · Decisiones curriculares.
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desde luego, también es necesario que adquieran competencias en el aprendizaje cooperativo. - Deben aprender a colocar el elemento intercultural de una manera transversal, interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> · Adquisición de competencias en aprendizaje cooperativo. · Desarrollo de competencias en la inclusión curricular (interdisciplinar).
CONTENIDOS:		
Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Lo más importante es el cambio de actitudes, la eliminación de prejuicios. - Debemos priorizar los contenidos socioafectivos, evidenciando que la diversidad es una riqueza. 	<ul style="list-style-type: none"> · Actitudes. · Prejuicios. · Socioafectivos. · Riqueza de la diversidad.
Habilidades de comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - El mismo (el profesor) debe contrastar su propia cultura. - Debemos priorizar los contenidos relacionados con las habilidades de comunicación intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> · Propia cultura. · Comunicación intercultural.
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros/as.	<i>No aporta información</i>	
Culturas de origen del alumnado.	<i>No aporta información</i>	
METODOLOGÍA	<i>No aporta información</i>	
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	<i>No aporta información</i>	
ASESORAMIENTO	<i>No aporta información</i>	

TABLE 18
Análisis de la informante J

Dimensión/Categoría	Informante J	Concepto
DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
HEGEMÓNICO	<i>No aporta información</i>	
ALTERNATIVO	<i>No aporta información</i>	
El Centro Educativo y la formación	- También depende de la vocación del profesor, de su capacidad para involucrarse en el sistema.	· Capacidad para involucrarse en el sistema.
El modelo colaborativo	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
OBJETIVOS		
CONTENIDOS:		
Generales	- Metodología. - Selección de contenidos curriculares relacionados con la multiculturalidad.	· Metodología. · Contenidos curriculares.
Habilidades de comunicación intercultural	<i>No aporta información</i>	
Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras	<i>No aporta información</i>	
Culturas de origen del alumnado	<i>No aporta información</i>	
METODOLOGÍA	<i>No aporta información</i>	
EVALUACIÓN	<i>No aporta información</i>	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES	- La Administración debe aportar, dinero, supongo, expertos que formen. - El profesor además de profesor es marido, mujer, hijo, padre, novio, cocinero en su casa, tiende lavadoras, sale de copas por hay con los amigos, va al cine, va a la playa, no podemos tampoco esperar del profesor una dedicación constante a la enseñanza porque es un trabajo exclusivamente no podemos olvidarnos de eso, trabajamos para vivir y no vivimos para trabajar, entonces es importante tener en cuenta la limitación.	· Recursos económicos. · Expertos. · Tiempo incluido en la jornada laboral.
ASESORAMIENTO	- A mí me parece precioso, me parece necesario, me parece importante que existan expertos y creo que a la larga tendrá que tomarse medidas de ese tipo. - El experto tiene que ser siempre una guía porque me parece absolutamente fundamental respetar la concepción de la enseñanza del profesor, eso es básico. - Expertos que formen en un momento puntual y que sigan asesorando durante todo el proceso en el aula. - Creo que la formación debe ser en los CEP.	· Necesidad. · Funciones: - Guía. - Formación puntual. - Seguimiento del proceso. · Participación CEP.

6. 1. 2. 2. Análisis e interpretación por dimensión

En la siguiente matriz se puede observar el análisis e interpretación que se ha efectuado, tomando como unidad la dimensión e introduciendo la inferencia que se ha llevado a cabo en el primer análisis.

TABLA 19
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN	Concepto
HEGEMONICO	
<ul style="list-style-type: none"> - Al profesor de secundaria no le interesa la teorización en absoluto. El problema es que si sólo la teoría se queda ahí... - El método de formación limitado simplemente a explicaciones, a dar cuenta de esto, pues ya sabemos que genera profesores a lo mejor, en el mejor de los casos, con un caudal de conocimientos técnicos y teóricos pero no sabiéndolos aplicar y no sabiendo en qué momento ese conocimiento o esa práctica o estrategia es buena y en que otro momento hay que plantearse otras estrategias. - El curso teórico no modifica mucho la manera de trabajar. Eso hace mucho que ya está investigado. Sin embargo, el profesor, cuando vas a cursos de formación lo que te está pidiendo son recetas, es decir algo que lo pueda aplicar directamente. Creo que es por el modelo de formación que ha tenido, o sea se ve que le han habituado a pensar que hay algo que es mágico y que funciona siempre. Dada la ansiedad que tiene por dar una respuesta al problema que tiene ante sí y al que no sabe responder, pues inmediatamente quiere algo que le apacigüe eso. - Si son cursos de actualización, de aspectos científicos y muy teóricos, está claro que la metodología es más bien informativa y a lo mejor lo tradicional, lo de impartición de conferencias y de algunas cosas por el estilo, sobre todo dar mucha información. Pero realmente la formación permanente del profesorado tiene mucho de información de novedades en cada una de las áreas de la que ellos son especialistas. - Para que fuera lo más atractivo posible para ellos, bastante práctica, en el sentido, no prácticas de ellos realizar prácticas en cada momento sino, más bien, vamos a decir de relación con la práctica, entonces el poder trabajar sobre casos concretos y que ellos vean que tiene aplicación en el aula en lo que están haciendo. - Se han utilizado estas estrategias y han dado estos resultados, si ellos ven que eso es positivo tardan menos en asumirlo y en utilizarlo. - Básicamente lo que necesitan es conocer que hay estrategias y recursos que funcionan, para ellos utilizarlos, ya, directamente. - Ellos necesitan algo que funcione rápido, porque lo otro es ya un trabajo más a largo plazo el poner en práctica teorías que te expliquen y ver que resultados dan, pues es más para trabajos de investigación. - Lo que se está haciendo es muy tradicional. Te viene un ponente, te cuenta su historia, en tres horas o cuatro horas, o en dos periodos de tres horas y ya está. - Pero no una formación pasiva de que viene alguien a contarme. - En muchos casos la formación consiste en cursos teóricos que aportan información pero no desarrollan habilidades, ni producen cambios actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de información (5). · Conocimientos técnicos. · Dependencia intelectual de los expertos. · Escaso impacto en el aula. · Aplicación de las técnicas. · Dicotomía desarrollo profesionaly formación. · No desarrolla habilidades. · No produce cambios actitudinales.
ALTERNATIVO	
<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos teóricos pero siempre fundamentados con la práctica, centrados en el aula. - En los cursos de formación es necesario que aparezca una figura cercana, es decir, en el sentido de que cuenten experiencias y después que se haga la teorización. - Lo que el profesor te está diciendo con esto es que lo que quiere es que él pueda utilizar la formación directamente, para poder organizar y gestionar su trabajo, entonces tiene que ser una formación cuyos contenidos estén no solamente en un programa muy externo, muy general y teórico, sino 	<ul style="list-style-type: none"> · Ajuste a la realidad del aula (2). · Reflexión teórica sobre la práctica (3) · Gestión autónoma del aula.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN	Concepto
<p>una formación que esté un poco ajustada a la realidad suya. Eso quiere decir que tiene que ser una formación muy cerca de la práctica, a ser posible bajo modelos de formación en Centros, y a ser posible con Centros completos, con equipos docentes completos, o cuasi completos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñarle que el conocimiento que él pone en práctica todos los días pues puede tener valor, lo que hace falta es someterlo a reflexión y a revisión para ver en qué medida sirve y sobre todo por qué sirve y para qué sirve. Por eso, esos procesos de reflexión hay que generarlos... - Igual que en la medicina son los propios médicos los que generan conocimiento profesional, los profesores de los Centros son los que tienen que generar el suyo. - Todo es conseguir la motivación de ellos. Si por un lado, está el que ellos ven resultados rápidos aunque no sea resolver de modo definitivo la problemática en la que estén inmersos y al mismo tiempo pueden trabajar en opciones de futuro (un seguimiento, una investigación), no veo por qué no, también les podría interesar. - Lo que nosotros hemos observado es que cuanto más relacionado esté con la práctica más les atrae. - Creo que lo mejor es la autoformación y el apoyo de gente que está trabajando en lo mismo, los unos con los otros, siempre contando con el asesoramiento y las lecturas imprescindibles. - La formación del profesorado, en este sentido, debería ser más larga y no necesariamente una cuestión presencial, sino con situaciones en las que hubieran momentos presenciales en las que se discutieran que tipos de cosas se pueden ir haciendo en las aulas (investigación en la acción) que te vas al aula, lo investigas, ves como funciona, lo pones en común. - Que a lo mejor lo que sería conveniente también es hacer otro modo de formación encaminado a que tu generes tus propias innovaciones y no esperes a que te las vengan a contar. - El profesorado tiene que estar en contacto con el formador, perfeccionando su propio aprendizaje. - Trabajo de periodicidad mensual en el que se vayan viendo y analizando y viendo que actuaciones tiene cada uno de los profesores en el aula. - Creo que tendría que haber una parte teórica que la gente odia y rechaza de entrada pero todo depende de como se plantee, y que a partir de qué necesidad, se introduzca la reflexión teórica. Debe haber algo, un marco teórico porque la tendencia de profesorado en general al activismo pedagógico. - La gente tiene, a veces, iniciativas muy bien intencionadas, pero tienen que reflexionar hacia donde conducen, qué modelo se está buscando. - Sino que puede venir alguien a incitarme a no sé que, pero es que me va a dejar dos sesiones más, para que yo haga tal cosa en el aula, y a lo mejor cositas muy simples, y luego esos momentos puntuales del encuentro. - Una primera fase encuentra a alguien que le cuenta algo, que le ayuda a pensar en posibles soluciones para cosas de ese tipo. - Por ejemplo, en formación, utilizar a profesores que ya tengan experiencias de este tipo y que las cuenten, cómo las han organizado, qué dificultades han encontrado, cómo han ido solucionando todo aquello. Eso yo creo que puede ser también, una pequeña parte de la formación. Que alguien que ha hecho algo, que me lo cuente, haber como actuado y que pueda servir de punto de reflexión y aprovechar esa riqueza que haya como contenidos de trabajo. - Es muy importante que el profesorado sea capaz de descodificar el discurso de la clase lo que le aportará una lectura de la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> · Validez del conocimiento práctico (2). · Relación con la práctica educativa. · Colaboración (2). · Proceso de investigación-acción. · Profesor como formador. · Proceso de investigación en el aula (2). · Unión de desarrollo profesional y formación. · Reflexión. · Descodificación del discurso de clase.
<p>ALTERNATIVO: El Centro Educativo y la formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que partiera de todo el Centro, de la mayoría del Claustro, no, como algo de dos o tres personas. Que por lo menos fuera una mayoría de Claustro y que no venga impuesto. - Eso quiere decir que tiene que ser una formación muy cerca de la práctica, a ser posible bajo modelos 	<ul style="list-style-type: none"> · Implicación del equipo docente (2).

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN	Concepto
<p>de formación en Centros, y a ser posible con Centros completos, con equipos docentes completos, o cuasi completos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que se diseñe el plan de formación sobre la base de las necesidades reales del Centro. - Utilizar a los propios profesores como formadores de sus colegas. - Grupos de discusión con profesores a lo largo de todo un curso y con un claustro completo, que haya un núcleo importante, evidentemente amplio y sobre todo, diríamos, con impacto, con credibilidad dentro del grupo, que tengan una inquietud de formarse en unos temas comunes y que vayan generando y que se vaya revisando, aplicando. Se puede llevar un programa negociado, eso sí previamente, con ellos, pero luego a lo largo del proceso, paulatinamente, semana tras semana, se van modificando y van surgiendo nuevos temas. - Hay una situación que a mi me parece óptima y es sacar del contexto, del habitual, del cotidiano de la escuela, pero con el mismo equipo, en una situación más placentera. - Es fundamental que la formación se plantee en el ámbito del Centro porque resuelve los problemas de equipo y las posibles problemáticas o carencias que se puedan tener. En un Centro con un proyecto de formación puedes ayudar a que se cambie la situación y se mejore. Lo ideal es que el Centro se lo proponga como proyecto cada año - Sí que es verdad que, a lo mejor, cuando un Centro organiza un plan de formación unánime y les da ciertos resultados que ellos entienden como positivos, repiten. Entendemos que en la formación permanente del profesorado, éste es un de los apartados más que hay que proponer y promover a lo largo de un curso escolar en cada Centro. - A pesar de la movilidad del equipo docente siempre, desde el Centro debería plantearse qué plan de formación necesita en el curso. Siempre deberían plantearse porque el punto de partida aproximadamente se conoce. - El profesorado de Secundaria participa menos en las actividades de formación, cuesta un poco más motivarlos para que acudan a actividades de formación. Cuando en un centro existe una problemática específica, sí se plantean actividades de formación, sigue siendo menor la participación que en Primaria. - Yo creo que debe partir del Centro, porque si parte de un profesor, pues es muy difícil. - En los Centros en los que todo recae sobre un solo profesor o profesora: al final el profesor o profesora termina cansado, aburrido y quemado y no ha logrado lo que se ha planteado. - Hay pocos Centros en los que participa todo el equipo docente. Algunos Centros porque no funcionan y en otros, porque las capacidades personales del coordinador o coordinadora, que es una persona con muchas capacidades de dinamizar, y aglutinar a su entorno, y a considerar ilusionante a mucha gente, lo ha logrado, pero son los menos. - Si es posible en un equipo de profesores, dentro de un Centro o dentro de la clave de formación en Centros. - La formación en Centro requiere que el equipo directivo esté realmente implicado en ello, y que, al menos, un tercio del profesorado esté también implicado en la actividad. - El equipo directivo debe dinamizar e impulsar. - Si el cuarenta por ciento del profesorado de un Centro funciona hay que trabajar con ellos. Es posible que el resto se vaya contagiando, cuando ve la marcha del proyecto. Al final todos quieren sentirse bien y profesionalmente realizados. - En la mayoría de los Centros no existe una dinámica de reflexión colectiva. - Los claustros cambian más de un curso para otro, con lo cual la continuidad de los proyectos o de la formación es dudosa y después, por ponerte un ejemplo de un instituto de Fuerteventura se presentó un proyecto empujado por la orientadora. Al año siguiente sólo quedaba en ese Centro, del año anterior, el director y otra profesora, y se hizo cargo ella que era interina. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros (6). · Grupos de trabajo. · Implicación del equipo directivo. · Importancia del equipo docente. · Inestabilidad de equipos. · Trabajo en el centro. · Capacidad para involucrarse en el sistema.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - No podemos olvidar que se debe trabajar con el Centro. - También depende de la vocación del profesor, de su capacidad para involucrarse en el sistema. 	
ALTERNATIVO: El modelo colaborativo.	
<ul style="list-style-type: none"> - Me preguntan ¿cómo hago con este chico?. - También hay mucho profesorado (dentro del Centro) implicado en que la cosa vaya saliendo, en preparar, en buscar la metodología para la enseñanza con estos pibes. - Ir aterrizando en procesos de investigación – acción. - Otra cosa, que sería interesante, por ejemplo, en el sur y la coordinación entre la gente, una comisión de gente que trabaje esto, por ejemplo, formación intercultural. ¿Qué problemas tengo en mi Centro, cómo hacen en el suyo para solucionarlo? - Nosotros pretendemos trabajar en este curso la coeducación. Intentamos que haya fundamento, una base metodológica para trabajar la coeducación, en el currículum. - Que un profesor le cuente a otro lo que hace y en qué medida le está resolviendo sus problemas cotidianos de práctica pedagógica, le está sirviendo a su compañero muchísimo. - Cuando le está diciendo que con una determinada alumna, ha llevado a cabo una estrategia y le ha funcionado, ese compañero, ese maestro, luego, en su clase, sabe que haciendo lo mismo con esa niña o, por lo menos, intentándolo puede funcionar y eso tiene mucha más credibilidad que la teoría por muy de arriba que venga. - Cada profesor es bueno en algo, y si se es capaz de hacer que eso lo transmita y lo transfiera a sus colegas, pues tiene un valor importantísimo, porque está generando cultura profesional. - Hay muchos Centros a los que les cuesta hacer un plan de formación en el Centro. - Yo creo que estas son cuestiones que tienen que estar respaldadas por todo el profesorado, y que además, iniciativas de este tipo o están dentro del Proyecto Educativo de Centro, dentro de la Programación General y dentro del Proyecto Curricular, o es una cuestión anecdótica de uno, dos, tres o cuatro cursos y termina por diluirse. - Hay cuestiones personales y cuestiones del grupo de personas, que somos y trabajamos juntos, y hay cuestiones de formación, y de actitud personal, y hay cuestiones que tienen que ver con que a mejor tu Equipo Directivo no te permite hacer no se cuantas cosas, o es difícil, pero no imposible. - Lo ideal sería hacer coordinaciones con Centros del sur, Centros del norte, que se intercambien y que sean con Claustros de profesores, a mí eso me parece superinteresante. - Seminario que dure un año académico en el propio Centro de trabajo de las personas, pero con momentos puntuales en los que te puedes ver con los del Instituto de al lado e intercambiar esas experiencias. - El ideal, sería la existencia de equipos de profesores de un Centro que están llevando adelante una metodología de trabajo en equipo y que va enfrentando los diversos problemas que va teniendo y que los va resolviendo. - Creo más en la comunicación directa de seminarios intercentros. - Hay Centros en los que había alguien muy puntero pero que elaboraba prácticamente sólo el proyecto y otros Centros que hacían que los departamentos participaran en el proyecto, partiendo de su realidad y de ahí salían muchos de los contenidos. - Que los Centros fuesen capaces, los grupo de profesores, de organizar las materias teniendo en cuenta esa situación multicultural que hay. - Un contenido serio (currículum) que propicie ser capaz de sentarte con tus colegas, en un Instituto para ver cómo planteamos la historia: " señores, cómo planteamos la historia, o cómo planteamos la lengua, o cómo planteamos". - No podemos olvidar que se debe trabajar con el currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado (3). · Procesos de investigación-acción. · Coordinación intercentros (4). · Decisiones curriculares (4). · Comunicación de experiencias. · Credibilidad de experiencias. · Relevancia de cada miembro. · Dificultad de colaboración. · Necesidad de colaboración. · Equipo docente. · Trabajo en equipo.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar esas competencias de flexibilidad y de adaptación. - Aprender a analizar la propia cultura. - Entender la cultura como el modo con el cual un grupo humano se enfrenta a su situación en la naturaleza y en la sociedad y que va haciéndolo cada grupo y lo va rehaciendo cada persona. - Tiene que construir su propia cultura. - Tiene que adquirir un sentido crítico hacia las culturas anteriores. - Desde luego, también es necesario que adquieran competencias en el aprendizaje cooperativo. - Deben aprender a colocar el elemento intercultural de una manera transversal, interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de competencias de flexibilidad y adaptación. · Analisis de la propia cultura. · Adquisición del concepto de cultura. · Construcción de la propia cultura. · Desarrollo del sentido crítico. · Adquisición de competencias en aprendizaje cooperativo. · Desarrollo de competencias en la inclusión curricular (interdisciplinar)
<p>CONTENIDOS: Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes. - Los contenidos, en mi opinión, básicamente, tienen que girar en torno a valores, formar parte de la educación en valores, por tanto, lo que quiera que se haga tiene que inscribirse en la Educación en Valores y en la transversalidad. Valores en general, valores de tolerancia, debe estudiarse la prevención de la xenofobia. - Lo más importante es el cambio de actitudes, la eliminación de prejuicios. - Las actitudes es muy difícil modificarlas en un cursillo, pero hay que trabajarlas. - Las actitudes, también, son contenidos en un curriculum formativo. - Creo que ese cambio de actitud es difícil pero no imposible, con un trabajo concienzudo y sistemático. - Las actitudes tampoco son rígidas, hay una parte de actitudes favorables, como es sentido de dignidad de las personas, como es cierto sentido humanitario que hay para las personas, etc. A partir de los cuales puede ir elaborando, perfeccionando y mejorando. - Haría falta abrir bastante la mente, la mente y las actitudes y después ya sería más fácil entrar en lo demás, porque lo demás en realidad es rescatar lo mejor de lo que es las propuestas de atención a la diversidad. - Debemos priorizar los contenidos socioafectivos, evidenciando que la diversidad es una riqueza. - Habría que introducir una reflexión en primer lugar, sobre todo al hecho de la diversidad y de la diversidad cultural y de la diversidad en general, y por otra parte el desarrollar esas competencias de flexibilidad y de adaptación.. - Hay un contenido básico y fundamental que es todo el que enfoque la creación, formación de actitudes, valores, todo lo que lleve consigo revisión de prejuicios y de imperativos. Más que un aprendizaje meramente de contenidos cognoscitivos, es un proceso de formación que tiene que enfrentar lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental. - Modelos de intervención educativa en cuestión de culturas, la asimilación, segregación, integración, multiculturalismo, interculturalismo, etc. - Habría que hacer un trabajo de actitud, de sensibilización y de concienciación de las dimensiones de este tema. 	<ul style="list-style-type: none"> · Actitudes (6). · Prejuicios (2). · Valores. · Riqueza de la diversidad. · Reflexión sobre diversidad. · Enfoque socioafectivo. · Modelos de intervención educativa en la multiculturalidad. · Planteamientos curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Currículum multicultural. - Contenidos curriculares. - Contenidos contextuales. - Contenidos procedimentales (técnicas y estrategias).

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar pautas de reflexión acerca del currículum, de un currículum multicultural. - Selección de contenidos curriculares. - Posiblemente hay temas en los que no es tan necesaria la formación de actitudes, y sí la de contenidos contextuales, procedimentales, y técnicas y estrategias. - Cómo evaluar a un alumnado que no puede acceder al currículum en igual condiciones que otros que sí, por la razón que sea. Hacerlo a través de boletines alternativos y plantear, fundamentalmente, la evaluación de actitudes y procedimientos y seleccionar contenidos, para que no ocurra que el alumno por no saber español suspenda todas las materias, porque a lo mejor es un fiero en las materias pero no ha tenido oportunidad ni de expresarse, ni de saber, ni siquiera qué le están preguntando. - Planteamientos curriculares. La interdisciplinariedad. - Aspectos metodológicos. - Metodología. - Me encantaría que la metodología fuese un contenido. - Metodología para atender a la diversidad. - Lo fundamental para el profesorado sea cual sea su especialidad es saber qué estrategias debe utilizar en el aula para hacerse entender y para que el alumnado se vincule, se sienta bien a escala personal pero también que pueda acceder al currículum de su materia, y si esas estrategias tienen que ver con otro aspecto que yo creo que hay que trabajar desde el lado estrictamente cultural que es la lengua en general. - Dinámicas de grupo. Habilidades sociales. - Dinámicas de grupo. - Aprendizaje cooperativo. - Sería importante que el profesorado aprendiera asertividad (habilidades sociales). - Habilidades sociales. La clave de todo está en el primer contacto, lo que hay que trabajar es el primer contacto. - Conocer, por ejemplo, un poco la psicología evolutiva, las necesidades y requerimientos de un adolescente, de un niño, de un joven. - Conocer todo el proceso de educación moral, por ejemplo, en la adolescencia, para que los alumnos de secundaria lleguen a ser capaces de tener un criterio autónomo para poder decidir aunque les influya los medios de comunicación o las actitudes xenófobas que hay en la sociedad, y, muchas veces, en los líderes de opinión. Aprender a ser sensibles al reconocimiento de los derechos, de la igualdad de derechos de todo el mundo y también a no dejarse influir, tener un criterio propio, autónomo. - El concepto y las estrategias acerca del desarrollo de la autoestima, pero no dirigida exclusivamente al alumnado extranjero, sino a todo el alumnado. - Trabajar fundamentalmente todo lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española, como segunda lengua, por una parte. - Depende de lo breve o largo que sea el curso, si es breve pues claramente irá a contextos básicos de cultura. - Metodología de lenguaje. - Releer a autores relevantes (Freire, Apple, etc). - Creatividad. - Creo que sería importante que se hiciera, que se trabajara la alfabetización audiovisual y que la gente entrara en nuevas tecnologías que vieran sus posibilidades, aprendieran a ser críticos con lo que recibe a través de ella y aprender a consumir y a producir porque muchas veces tal y como se están centralizando determinadas multinacionales de la producción de la información pues igual es importantísimo que haya posibilidad de producir información alternativa. - El tema de Derechos Humanos. - La contextualización política-social hay que convertirla de alguna manera en contenidos de formación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del alumnado inmigrante. - Interdisciplinariedad. · Metodología (4): - Estrategias del aula. - Dinámicas de grupo (2). - Cooperativo. · Habilidades sociales (3). · Proceso cognitivo, afectivo y emocional. · Psicología del adolescente. · Educación moral en la adolescencia. · Autoestima. · Lengua. · La cultura (2). · La segunda lengua. · Metodología de lenguaje. · Lectura de autores y autoras · Creatividad. · Alfabetización audiovisual. · Prevención de xenofobia. · Derechos humanos. · Contextualización política y social. · Consecuencias ley de extranjería. · Estadística de la población inmigrante.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las consecuencias de la Ley de Extranjería, de la regulación, etc. - Hay datos importantes sobre lo que supone la población inmigrante en cuanto a ingresos de la seguridad social, en cuanto a costes sanitarios y sufragación del coste sanitario, en cuanto a pensiones, en cuanto a una serie de cuestiones, que es importante que formen parte de los contenidos. 	
CONTENIDOS: Habilidades de comunicación intercultural.	
<ul style="list-style-type: none"> - Si el propio profesor no es capaz de ponerse en el lugar del otro, de poder aceptar a las personas en su manera de ser, es muy difícil que pueda emitir esos mismos comportamientos a los alumnos (...) lo mejor es hacer que uno experimente la exclusión, y hay dinámicas para esto (...) no vale solamente con decirle a los estudiantes de formación de profesorado (...) previamente tienen que haberlas experimentado ellos para darse cuenta de que ellos también tienen muchos prejuicios y muchas cosas y que no se dan cuenta de la importancia que tienen. - El método es un contenido en sí mismo. Si todos aportan conocimiento se sabe que no sólo el que tiene que estar investido de la autoridad para enseñar, el docente, puede enseñar cosas. Eso es un patrón cognitivo y un patrón de acción en el que además, no existe esa relación de dependencia, siempre, sino que se está generando un patrón intelectual, de procesamiento intelectual, en el que la información y el conocimiento no vienen siempre del mismo lado, y eso en una situación intercultural rompe también los esquemas de superior-inferior, de cultura superior. No olvidemos que el etnocentrismo, en nuestra sociedad, tiene mucho que ver con esto. Infravaloramos a los árabes, a los que vienen de países árabes porque se supone que están en una civilización atrasada e ignoramos que nos pueden enseñar, y que muchas de las cosas que ya sabemos son comunes. - Es más fácil trabajar con personas que ya tienen esa actitud positiva hacia "lo otro", pero de puede trabajar y cambiar. - El enfoque socioafectivo es clave para trabajar, tal como plantea Rodrigo la comunicación intercultural. - Un tema difícil es profundizar en la comunicación intercultural, entendiéndola como ser capaz de superar las propias limitaciones de la propia cultura y ser capaz de situarse en el lugar del otro para entenderlo. Eso no es fácil, es el ejercicio clave para todos los mediadores interculturales. Por ejemplo, no es lo mismo igualdad hombre mujer, dicho por una persona que por otra, en diferentes culturas es muy amplia, y lo que yo puedo considerar desigualdad mujer hombre, puede ser visto de otro modo sobre la propia mujer con la cual hablo, a pesar de que el término es conocido por las dos personas, pero eso no es suficiente. Es todo el intervalo cultural dentro del cual está nuestra propia percepción. - Yo haría hincapié en el conocimiento de nuestra propia cultura (...) el repensar, el reflexionar sobre nuestra propia cultura. - Él mismo (el profesor) debe contrastar su propia cultura. - Debemos priorizar los contenidos relacionados con las habilidades de comunicación intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del "otro" (3). · Método facilitador de competencia intercultural. · Enfoque socioafectivo. · Propia cultura (2). · Autocrítica cultural. · Comunicación intercultural.
CONTENIDOS: Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras.	
<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación y dinámicas de grupo son fundamentales. - Sería interesante, que hubiera contenidos relacionados con las habilidades de comunicación. - La importancia de las técnicas de comunicación. - Entre el propio profesorado y en general con adultos porque generalmente al profesorado se le forma para interactuar con personas que están a un nivel más bajo de edad y al cual tienen que formar, pero no para interactuar con personas que tienen una formación, la que sea, y que están a un nivel de edad o de status parecido como puede ser el compañero, el colega, o pueden ser los padres o como pueden ser los agentes sociales externos al Centro, tanto ONG's como asociaciones, en fin administradores de ayuntamientos o lo que sea. Generalmente eso falla bastante en la formación, no se ha enseñado, no forma parte del currículum en definitiva, y es importantísimo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relevancia (4). · Comunicación y colaboración con compañeros/as y otros/as interlocutores. · Enfoque comunitario de la formación.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<p>CONTENIDOS: Culturas de origen del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin duda hay determinados momentos en los que hay que hacer hincapié en cuestiones muy puntuales de determinadas cuestiones de las culturas y aprender ciertas cuestiones básicas. - Si se crea un ambiente favorable en la clase, es positiva la incorporación de estudios de otras culturas. Si no se crea una unión favorable, para unas culturas puede ser bueno, y para otras puede ser relativamente peligroso porque encontraría enfrentamientos entre personas de distintas culturas. - Y es necesario, estudiar y trabajar sobre las diversas culturas de origen, porque el adolescente es crítico de lo positivo y lo negativo, y es capaz de formar sus propios valores y normas... Y nos estamos refiriendo a todos los alumnos, claro, especialmente cuando rehace su propia visión cultural y de su mundo. - Técnicas pedagógicas, conviene que entre algo de acercamiento a las diversas culturas. - El conocimiento de las otras culturas a nivel general también es importante. A lo mejor no hacerlo en plan académico. Como: "tenemos aquí senegaleses, alemanes, británicos y gallegos" ¡vamos a que nos den una lección magistral de que va esa cultura!. Yo creo que va más bien en la línea de que la formación sea la entrada en el día a día en el aula. Dejar entrar, que la gente pueda llevar sus cosas, contar sus experiencias previas. A lo mejor conocer los determinados rasgos culturales importantes, sobre todo los que tiene que ver con las religiones, no solamente nacionales o de grandes grupos, sino incluso minorías, como testigos de Jehová. Hay que saber en que se basan esas religiones, cuáles son sus planteamientos para poder saber hasta donde deben llegar, a la hora de determinar actividades en el aula. - Adquieran información sobre las culturas, sobre las que trabajen más o menos, cuantas más mejor, pero lo más inmediato es con las que trabajen. Aspectos culturales, con todas las connotaciones que eso tiene porque a veces sabes que toca lo religioso, ya no sabes si cultura y religión son lo mismo, pero bueno, conocer todo ese tipo de cosas, costumbres y todo eso. Pero conocerlas desde una perspectiva lo más original posible. - Conocimientos de antropología. - Saber que hay escritores no solamente españoles o no solamente los que están consagrados universalmente por la Academia, es decir, escritores americanos, escritores ingleses, europeos y demás, sino también, conocer que hay una literatura india, por ejemplo o hindú, o una literatura árabe, contemporánea. Me refiero no solamente a la antigua. Y también conocer la historia de la humanidad desde esa perspectiva universal, no solamente desde la perspectiva etnocéntrica. - Los conocimientos concretos sobre las culturas de los países es algo tan complejo que no es realista abordarlo como materia que deba ser estudiada (...). El profesorado no tiene que saber nada sobre el currículum y la escolaridad de origen del alumnado inmigrante. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad (2). · Conceptos básicos (3). · Antropología. · Historia y literatura de humanidad. · Innecesario.
<p>METODOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> - La metodología debe ser activa y participativa. - Que ellos mismos reflexionen sobre el tema, no solamente que lean un artículo o un libro, un capítulo y que te hagan un resumen, sino que realmente ellos aporten desde su punto de vista y su experiencia, que hagan una relectura de ver cómo...es decir, todo lo que podríamos aplicar aquí del constructivismo. - Trabajo cooperativo. - Intercambiar con sus propios compañeros en torno a un tema (...). No es una cuestión solamente de leer o adquirir contenidos no solamente a través del discurso, sino a través de la lectura, sino también de haber experimentado situaciones en las cuales vemos que el conocimiento, el criterio de verdad de algo no está contenido en un sitio determinado, en una cultura determinada, sino que es algo, que es universal, que está en el proceso de evolución humana. - Hacer que los alumnos en las clases utilicen el diálogo, que las clases sean procesos deliberativos y desde luego pienso que la vivencia de situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> · Activa y participativa. · Reflexión basada en el constructivismo. · Trabajo cooperativo. · Intercambios. · Procesos deliberativos. · Dinámicas de grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Conocimiento interpersonal.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - No se pueden modificar actitudes simplemente desde el punto de vista cognitivo, ¿no?. Por mucho que uno esté formado necesitas la vivencia. Hay actividades dinámicas que están precisamente dirigidas a esto, pues por ejemplo para experimentar, para darse cuenta de lo injusto y de cómo se siente una persona cuando es excluida. Lo mejor es hacer que uno experimente la exclusión, y hay dinámicas para esto. No vale solamente con decirle, esta dinámica la podéis emplear con estos chicos, sino que previamente tienen que haberla experimentado ellos para darse cuenta de que ellos también tienen muchos prejuicios y muchas cosas que no se dan cuenta de la importancia que tienen. - Trabajar la dinámica de grupo. - Se puede abrir la primera sesión de todos estos cursos. Mirado así, es creación de un ambiente de aceptación en el grupo. Incluso, realizar una actividad resumen de la creación de grupo que lleva consigo presentación interpersonal, conocimiento interpersonal y división de mensajes positivos escritos, sirven para realizarlo y después analizarlos cuáles son las etapas de creación del grupo. - Habría que, seguramente, aparte de algunas cosas que te he dicho, trabajar con situaciones, no se si con simulaciones o incluso con determinadas, vamos a decir terapias. - Poniéndoles en situaciones de análisis de casos, de estudio de conflictos, de estudios de situaciones. También con las técnicas típicas de formación y cambio de actitudes. Técnicas de Role playing, técnicas socioafectivas, etc. trabajo en equipo. - Requiere fundamentalmente, también, crear un ambiente de grupo, desde el inicio. - Los grupos de discusión a mí me parecen muy útiles. De vez en cuando sí hay que aportarles algún contenido teórico que sirva de pantalla o de fondo común para una discusión, o al final de una discusión. A lo mejor al final porque necesitan saber más de algo, entonces necesitan el documento, el escrito, para reflexionar. - La metodología de los cursos depende un poco también de lo que tú pretendas conseguir con ellos, si son cursos de actualización de aspectos científicos y muy teóricos, está claro que la metodología es más bien informativa y a lo mejor lo tradicional, lo de impartición de conferencias y de algunas cosas por el estilo, sobre todo dar mucha información (...) Trabajar sobre casos concretos, que ellos vean que lo que están haciendo, tiene aplicación en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencia de situaciones. - Role-playing. - Simulaciones. - Análisis y resolución de conflictos (2). - Técnicas socioafectivas (3). - Análisis de casos. - Grupos de discusión. - Clase magistral. - Casos.
EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Necesaria sí, porque realmente el tipo de evaluación que se hace, el que yo conozco que se hace prácticamente en todos sitios, es un tipo de evaluación, vamos a decir, bastante objetiva en el tema, en el sentido de que hay muchos datos tienes qué sector del profesorado es el que hace la formación, qué edad suele tener, si el horario si es bueno o es malo, si todos los que se matriculan en actividades de formación terminan obteniendo el certificado de aprovechamiento, en fin, ese tipo de datos estadísticos por decirlo de alguna manera. - Pero existe la otra evaluación la que me parece que es más interesante que es la de saber si realmente el profesorado una vez que ha hecho una actividad de formación le ha servido para algo, y eso no se sabe en el mismo momento - Cada equis tiempo hacerle una encuesta al profesorado de alguna manera en la que le preguntemos si... cursos de formación que hizo el año anterior o el año y medio anterior pues le ha podido servir para algo intentando relacionar un poco la formación que ha hecho con el trabajo posterior que ha ido realizando entonces un poco se trata de eso - Habría que ir ya a otro tipo de evaluación más concreta. - Para regular y mejorar los procesos que se ponen en marcha y desde luego en la que participase todo el mundo, con las responsabilidades que implica una evaluación de ese tipo. Es decir, el compromiso por parte de todo el mundo ante un proyecto es también el compromiso de evaluación, revisión y todo eso. Y de rendir cuenta en la medida de que cada uno tenga una serie de responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad. - Gestión. - Impacto en el trabajo del aula. - Mejora del proceso. - Responsabilidad del equipo.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
CONDICIONES LABORALES	
<ul style="list-style-type: none"> - A ser posible, la formación tendría que ser en el horario lectivo. - De repente crees que tienes tres horas en septiembre, y dices: "estupendo para la coordinación". Y luego cuando sale el horario definitivo, no tienes ninguna porque aparece un grupo más, porque hay que dar no se que... La hora de coordinación... sí, es fundamental. - A mí me da la impresión de que no hay tiempo para la formación. - El profesorado requiere tiempo, y el tiempo considerado no como un tiempo diríamos, extra, sino como un tiempo que esté incorporado. La tarea docente, el trabajo docente, laboralmente. Hay un tiempo que se invierte directamente hacia los alumnos, un tiempo que se invierte en preparación y un tiempo necesario que hay que invertirlo en formación (...) tiene que ser tiempo que se pague, o esté integrado dentro de la jornada laboral o se paga extra como en todos los trabajos, eso no se si es pedagogía pero desde luego es justo. - ¿Porqué se me exige a mí que me forme en unas condiciones que además, van en contra de mi tiempo libre y de mi vida?. - Lo que no puede ser, es que mi formación profesional dentro de una institución, dentro de una Administración, sea siempre a base de mi tiempo, a base de mi esfuerzo personal y a base de mi dinero. Tiene que haber una implicación, cuando hay una implicación desde la Administración tiene que ser una implicación más profunda, o sea, vamos a ver, tiene que haber una formación que sea dentro de mi horario laboral que me permita verdaderamente coordinarme. - Considero que se tiene que formar dentro de su horario laboral porque creo que es un derecho de todo trabajador. - Dar tiempo para coordinarse y para investigar. - Pienso que el principal recurso que se debería tener es el tiempo. Pretender que hay coordinadores de proyecto para un tema que toca al currículum y toca el proyecto educativo de Centro y toca las relaciones con la comunidad educativa, y plantearse que eso no puede hacerse sin un horario específico para eso o que como mucho te den un par de horitas. - En horario lectivo, es la única garantía de que vaya el profesorado. En horario complementario tiene la dificultad de que va a aparecer sino una minoría, y en horario lectivo tendrías que garantizar ciertas condiciones y para eso tendrías los criterios de elaboración de horarios de Centros tenerlos muy claros para facilitar tiempo donde unos determinados equipos coincidieran a determinadas horas para que tuvieran hora libre de forma que la formación pudiera... Pero no se hace. Ese criterio no existe en los horarios normalmente. Con lo cual alguna vez en alguna hora complementaria la gente consigue colar, la gente que está intentando entonces eso consigue colar que entre aquí un ponente externo para hacer algo no. - Establecer tiempos dentro del horario de trabajo para esa formación. - El profesor además de profesor es marido, mujer, hijo, padre, novio, cocinero en su casa, tiende lavadoras, sale de copas por hay con los amigos, va al cine, va a la playa, no podemos tampoco esperar del profesor una dedicación constante a la enseñanza porque es un trabajo exclusivamente no podemos olvidarnos de eso, trabajamos para vivir y no vivimos para trabajar, entonces es importante tener en cuenta la limitación. - Siempre se intenta que la formación pues caiga en temporadas donde ellos estén más liberados de algunas otras presiones, o de algunas otras urgencias en el trabajo, pero vamos que en definitiva hacer un curso al año de treinta horas o de cuarenta horas no supone demasiado esfuerzo, y al final siempre tienes algún beneficio al respecto ¿no? (...) Ellos cuando piensan en horario de trabajo piensan en horario de su permanencia en el Centro y si yo estoy trabajando de las ocho hasta la una y media o desde las ocho a las dos de la tarde pues piensan que deben poner el curso de formación cuando ellos están trabajando, pero es que ellos están trabajando en otras horas a lo largo de la semana que no las hacen forzosamente de permanencia. 	<ul style="list-style-type: none"> · Tiempo incluido en la jornada laboral (6). · Tiempo para coordinación. · Recursos económicos (4). · Recursos materiales. · Recursos humanos (3). · Implicación de la Administración (4). · Formación intensiva en condiciones motivadoras. · Periodos más favorables. · Horario de permanencia.

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - Lo primero y más fundamental, de todo, al final, podemos decir, que siempre es el dinero, los recursos económicos. De acuerdo, pero esos recursos económicos mal gestionados no sirven para nada. - Que los formadores no sean solamente los académicos. Por ejemplo esta gente que ha tenido experiencias positivas que vayan a formar a sus colegas en otros Centros. También todo eso es dinero. - Habría que derivar parte de los presupuestos de los Centros de formación o incrementar la formación en Centro. No sólo, para educación intercultural, sino para todos los problemas que les afectan. - La Administración debe aportar, dinero, supongo, expertos que formen. - Suficientes recursos para muchas cosas, buena biblioteca, por ejemplo, buenos enganches a Internet, buenas enciclopedias o facilitando un intercambio de información, y por supuesto, la legislación, esa sería otra cosa, legislar y el dictar una serie de normas que supusieran favorecer este tipo de formación. - Aumentar las plantillas para que el profesorado pueda estar liberado. - Implica que haya más personal, más profesores, y eso se puede hacer. No se hace porque no se quiere, sencillamente. - Es normal, que el profesor se pille un mosqueo, se cabree, esto es inoperante. ¿Cómo es posible que se estén adoptando medidas con alumnos que no estén sujetos a disciplina, con alumnos que por cuestiones familiares, por otro tipo de cuestiones, alborotan en clase?, ¿cómo es que se está discriminado en función de niveles, de más buenos, los más segundones, los más tal y no se entiende que este tipo de alumno, al menos en lo que es el aterrizaje en el sistema educativo, necesita unos profesores de apoyo sin los cuales, sean cuales sean los valores de sus profesores de turno, va a estar la cosa mal?. - Hace falta personal de apoyo para tratar la multiculturalidad. Si la Consejería no lo asume, eso es un problema que no se va a resolver por mucho que digamos los contenidos necesarios. - Debe haber unas condiciones y esas condiciones también dependen de la Consejería y me imagino que también políticamente. - La Consejería parece que va limitando cada vez más, fundamentalmente tiempo, horas de coordinación, no te facilitan nada, generalmente. - Tiene que haber una implicación, cuando hay una implicación desde la Administración tiene que ser una implicación más profunda, o sea, vamos a ver, tiene que haber una formación que sea dentro de su horario laboral que le permita, dejar horas para verdaderamente coordinar, para verdaderamente analizar. - A la Administración no le interesa tampoco sensibilizarse y hay muchas experiencias que lo atestiguan. - Es importante el lugar, el dónde hacer la formación. A mí me parece que hacerla dentro del Centro, yo antes pensaba que sí, ahora me estoy yendo a la postura contraria, creo que hacer la formación dentro del Centro tiene el inconveniente de que cuando el maestro va al Centro, va a formar él, no a formarse(...) Hay una situación que a mi me parece óptima y es sacar del contexto, del habitual, del cotidiano de la escuela, pero con el mismo equipo, en una situación más placentera (...) Hay que buscar la forma apropiada y eso es difícil. Hay que aprender, un poco, de otras experiencias de formación como por ejemplo las empresas, las buenas empresas, las empresas que tienen pasta. ¿qué es lo que hacen? se llevan a sus empleados a buenos hoteles y los tienen dos días, tres días, en un sitio formándoles. 	
ASESORAMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Por supuesto tiene que existir necesariamente porque tampoco los puedes cargar a ellos con todo, primero por eso porque no sería justo además, tú que eres el que tiene la responsabilidad de la formación última y tienes que dejarte ahí algo, y segundo porque ellos también lo quieren. - Saben que tú estás ahí para eso (para asesorar) y tienes que ejercer ese papel, y luego porque también porque tú tienes cosas que aportar. - Sin duda, aunque todos participemos y seamos activos, siempre tiene que haber alguien que coordine. - La propuesta práctica de trabajo que sería llevar a cabo un proyecto de lo que sea en el propio Centro, con una serie de tutorías, o de tutorizaciones, o asesoramientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad (6). - Funciones: <ul style="list-style-type: none"> -Facilitar propuestas (2). -Sistematizar. -Crear conflictos cognitivos. -Evitar dependencia (2).

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - A mí me parece precioso, me parece necesario, me parece importante que existan expertos y creo que a la larga tendrá que tomarse medidas de ese tipo. - Exacto que ubiquen (los responsables de la formación), pero no que te vengan a contar, y a decir lo que tienes que hacer. Tú le dices, oye mira que estoy teniendo este conflicto, ¿Cómo lo puedo solucionar? Y a lo mejor te dan cuatro alternativas o cinco alternativas y tú verás cuales pruebas, por que tú conoces a tu aula, a tus padres, tu conoces tus circunstancias. - Facilitar propuestas muy concretas que lleven al profesorado, después, a poder asumirlas, a reflexionar qué cambios se están produciendo y por qué. - Que sistematice desde fuera y aporte reflexiones. - Crear conflictos cognitivos pero no crear ansiedad. - Creo que esa gente (los asesores) tiene que estar lo que pasa es que no puedes depender de ellos. - Saber desaparecer. - Facilitar todo aquello que sean canales de comunicación y expresión, y todo eso. - Poner en contacto a los unos con los otros. - Observación participante, por ejemplo. Que no es alguien que viene cuenta y se va, sino que desarrolla algo y es uno más del Claustro, o del grupo. - Que sepa hacer las preguntas clave. - Sacar lo bueno de cada uno para que entre todos construyan. - La situación más frecuente es que los equipos quieran iniciar una formación y entonces es conveniente que un formador especializado en el tema lleve adelante la formación inicial y el seguimiento en el seminario, durante un año o dos. - El asesor, fundamentalmente, tendría que hacer el diagnóstico de qué necesidades tienen estos profesores, en que situación de trabajo de equipo se encuentra, de si existe equipo o no, si realmente existe un equipo de nivel o de Centro que está llevando un tipo de formación de ese estilo o de otro. Recomendar expertos, recomendar medios. Si no tienen esa experiencia de trabajar en equipo, entonces debe ser un asesor que induzca más frecuentemente. - Por ejemplo, el Centro de Profesores me parece que puede encauzarlo. - El experto tiene que ser siempre una guía porque me parece absolutamente fundamental respetar la concepción de la enseñanza del profesor, eso es básico. - Expertos que formen en un momento puntual y que sigan asesorando durante todo el proceso en el aula. - Que coordinen, que busquen, que sean los encargados, que hagan asesoramientos puntuales. - Creo que los Centros de Profesores son justamente los más indicados, aunque necesitan una reformulación de cómo están planteados y como están estructurados jerárquicamente. - Creo que la formación debe ser en los CEP. - La Universidad ¿podría aportar algo? Pues sí, pero siempre desde luego dentro de un esquema de este tipo, de formar profesionales reflexivos, mediante procesos de investigación acción. Quiero decir que igual que el Centro Nacional de Recursos echaba mano de la Universidad, pero no para mandarla, para que forme ya directamente, sino llamar a la Universidad para que aporte su conocimiento también. - Me parece que la Universidad esta muy infrutilizada. Deberíamos recurrir, primero, a la Facultad de Educación y luego a la de Psicología, según el tema que se vaya a tratar, e incluso a la de Sociología. Me parece que es un recurso supervalioso y que además la Universidad y los alumnos se beneficiarían. Estos últimos no se quejarían tanto de una formación excesivamente teórica y tendrían la opción de hacer una formación práctica . - La universidad tiene que acercarse un poquito más a la sociedad en la que esta inmersa. - Puede ser la Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar comunicación e interacción. - Observación participante. - Formular preguntas pertinentes. - Dinaminzar a todos los miembros. - Diagnóstico de necesidades. - Valoración de la situación del grupo. - Recomendación de expertos y medios. - Inducción al trabajo en equipo. - Guía. - Formación puntual. - Seguimiento del proceso. - Participación de: <ul style="list-style-type: none"> - CEP (4). - Universidad (3). - Otras instituciones (3).

TABLA 19 (continuación)
Análisis por dimensión

DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - Tendría que haber también ciertos instrumentos, instrumentos de formación, no solamente los centros de profesores, los CEP, sino otros como el Centro Nacional de Recursos. Yo creo que urge que se cree algo parecido. En Madrid ya sabes que el Plan Regional prevé la creación de un Instituto Madrileño, pero que no se ha creado todavía. - Siempre hay alguna ONG que está más cercana para intervenir y compartir una experiencia. Por ejemplo, la gente del MPLD, tiene una experiencia de educación intercultural muy bonita. - Lo posible son unas "charlitas" y ese es el nivel de colaboración que debemos esperar de una ONG. 	

6.1.3. Reconstrucción

Procederemos, en este epígrafe, a dar cuenta de los resultados obtenidos tras analizar e interpretar la información, siguiendo con el proceso que iniciamos, basándonos, tanto en Milles y Huberman (1994) como en Flick (2004).

DIMENSIÓN 1: Modelo de formación

1.1. Hegemónico

Exceptuando a los informantes E (académico), F (profesor), H (responsable en una ONG) y J (profesora) que no se pronuncian al respecto, el resto consideran que la formación, desde este modelo, es pasiva para el profesorado. Proporciona información, referida a conocimientos técnicos y su aplicación, limitándose a transmitirla, pero no hace que los profesores y profesoras tomen decisiones, desarrollen habilidades, ni procedimientos, además de no producir cambios actitudinales ya que dependen intelectualmente de los expertos. Por todo ello, creen que no modifica la forma de trabajar en el aula, teniendo escaso impacto en la misma, ratificando el supuesto teórico del que partimos cuando anunciábamos que en este modelo existe una dicotomía entre la formación y el desarrollo profesional.

"Lo que se está haciendo es muy tradicional. Te viene un ponente, te cuenta su historia, en tres horas o cuatro horas, o en dos periodos de tres horas y ya está".

Informante D

"Al profesor de Secundaria no le interesa la teorización en absoluto. El problema es que si sólo la teoría se queda ahí....".

Informante A

“En muchos casos la formación consiste en cursos teóricos que aportan información pero no desarrollan habilidades, ni producen cambios actitudinales”.

Informante I

Únicamente la informante C (responsable de formación en la Administración) justifica el desarrollo de actividades diseñadas a su amparo, indicando que éstas suponen una necesidad para el profesorado.

“Ellos necesitan algo que funcione rápido, porque lo otro es ya un trabajo más a largo plazo. Poner en práctica teorías que te expliquen y ver que resultados dan, es más para trabajos de investigación”.

Informante C

Mientras que el informante B explica que el profesorado las pide, precisamente, porque exclusivamente ha recibido formación bajo ese modelo.

“El curso teórico no modifica mucho la manera de trabajar. Eso hace mucho que ya está investigado. Sin embargo, el profesor, cuando vas a cursos de formación, lo que te está pidiendo son recetas, es decir, algo que pueda aplicar directamente. Creo que es por el modelo de formación que ha tenido. Se ve que lo han habituado a pensar que hay algo que es mágico y que funciona siempre”.

Informante B

Estamos de acuerdo con el último informante. Entendemos que el profesorado no puede demandar aquello que no conoce. Sí no está formado en un modelo reflexivo, difícilmente puede pedir condiciones para llevar a cabo estrategias que le permitan generar su propio conocimiento ya que no sabe que esa circunstancia puede darse. Por ello, creemos que la Administración contribuye a viciar, aún más, ese círculo de demanda de “recetas”, dándole respuesta y legitimándola.

1.2. Alternativo

El modelo alternativo, al que nos hemos referido reiteradamente, es el más acreditado. Exceptuando al informante H (responsable en una ONG) y a la informante J (profesora de Secundaria), todos mencionan la importancia de la reflexión como proceso imprescindible para el aprendizaje, situando la práctica del profesorado como punto de partida para la misma.

“La gente tiene, a veces, iniciativas muy bien intencionadas, pero tienen que reflexionar hacia dónde conducen, qué modelo se está buscando”.

Informante F

“Trabajo de periodicidad mensual en el que se vayan viendo y analizando qué actuaciones tiene cada uno de los profesores en el aula”.

Informante E

Se refieren a la investigación en el aula, llegando el informante D a nombrar la investigación-acción, como metodología más adecuada, para generar innovación, en colaboración con el resto del profesorado y con el propósito de alcanzar la gestión autónoma del aula. Se hace hincapié en la necesidad de que exista tiempo para la reflexión y la revisión de la práctica educativa con el fin de generar conocimiento, descodificando el discurso de la clase, llevando a cabo, de este modo, una formación ajustada a su realidad que nos sitúa en el supuesto teórico de que las actividades formativas, diseñadas bajo el modelo práctico, forman junto al desarrollo profesional, las dos caras de la misma moneda.

“Lo que el profesor te está diciendo es que lo que quiere es poder utilizar la formación directamente para poder organizar y gestionar su trabajo (...) el conocimiento que él pone en práctica todos los días puede tener valor. Lo que hace falta es someterlo a reflexión y a revisión para ver en qué medida sirve y sobre todo por qué sirve y para qué sirve. (...) Los propios profesores como formadores de sus colegas. (...) Igual que en la medicina son los propios médicos los que generan conocimiento profesional, los profesores de los Centros son los que tienen que generar el suyo”.

Informante B

Sin embargo, no podemos terminar sin señalar el hecho de que uno de los dos informantes, que no apoyan esta postura, es una profesora (informante J). Suponemos que es un exponente de los profesionales que, como indicábamos en el anterior punto, poseen un gran desconocimiento del profesor como investigador de su propia práctica ya que en ningún momento mencionó esa posibilidad ni informó que en la formación permanente a la que había asistido hubiera trabajado ese tema.

1.2.1. El centro educativo y la formación

Exceptuando a los informantes H y J, todos los demás tienen el convencimiento de que son los equipos docentes los que deben propulsar la formación desde el centro educativo, volviendo a nombrar el proceso de investigación-acción como uno de los más propicios.

“Tiene que ser una formación muy cerca de la práctica, a ser posible bajo modelos de formación en Centros, y a ser posible con Centros completos, con equipos docentes completos, o cuasi completos”.

Informante B

“No podemos olvidar que se debe trabajar con el Centro”.

Informante I

“Yo creo que debe partir del Centro, porque si parte de un profesor, es muy difícil. (...) En los Centros en los que todo recae sobre un solo profesor o profesora lo que ocurre es que al final termina cansado, aburrido y quemado y no ha logrado lo que se ha planteado. (...) Yo creo que éstas son cuestiones que tienen que estar respaldadas por todo el profesorado.

Informante D

“Grupos de discusión con profesores a lo largo de todo un curso y con un claustro completo, que haya un núcleo importante, evidentemente amplio y sobre todo diríamos con impacto, con credibilidad dentro del grupo, que tengan una inquietud de formarse en unos temas comunes y que vayan generando y que se vaya revisando, aplicando y aterrizando en procesos de investigación–acción. Se puede llevar un programa negociado, eso sí previamente, con ellos, pero luego a lo largo del proceso, paulatinamente, semana tras semana, se van modificando y van surgiendo nuevos temas”.

Informante B

La informante C (responsable de formación) aporta la información, fruto de su experiencia en la Administración Educativa, que hace referencia a dificultad que, siempre existe, de que el profesorado de Educación Secundaria participe en las actividades de formación, de modo general, y en las de centro, en particular, aclarando que cuando esta participación se produce, siempre es menor que la que se constata en Educación Primaria aunque entiende que es necesario promoverlos.

“Sí que es verdad que a lo mejor cuando un Centro organiza un plan de formación unánime y les da ciertos resultados que ellos entienden como positivos, repiten. Entendemos que en la formación permanente del profesorado éste es un de los apartados más que hay que proponer y promover a lo largo de un curso escolar en cada Centro”.

Informante C

A nuestro juicio, la Administración, antes de tomar medidas para promover la participación del profesorado de Secundaria, debería investigar cuáles son los

motivos del comportamiento del mismo ya que se puede encontrar con circunstancias históricas, muy ancladas en el colectivo como, por ejemplo, la deficiente formación inicial que han recibido para acceder a su función docente y cuya superación necesitaría de una atención especial que trasciende a la simple puesta en práctica de una serie de “medidas correctoras”.

En otro orden de cosas, queda claro que la inestabilidad de los equipos es un obstáculo para el correcto desarrollo e implantación de la formación en los centros, además de que la dinámica de reflexión colectiva no está debidamente asentada en los mismos, suponemos que por los motivos que ya hemos ido exponiendo.

“En la mayoría de los Centros no existe una dinámica de reflexión colectiva. (...) Los claustros cambian de un curso para otro, con lo cual la continuidad de los proyectos o de la formación es dudosa. Después, por ponerte un ejemplo, en un instituto, la primera vez que presenté un proyecto empujado por la orientadora, al año siguiente sólo quedaba en ese Centro, del año anterior, el director y otra profesora y se hizo cargo ella, que era interina”.

Informante F

Por lo que consideran imprescindible (informantes F y G) que, para que dicha implantación tenga éxito, al menos un tercio del equipo, o un cuarenta por ciento del mismo, estén implicados en él. Es decir que sugieren que para que pueda llegar a producirse esa dinámica a la que se refieren, debe existir un interés en caminar hacia su consecución.

1.2.2. El modelo colaborativo

Del mismo modo, existe la consideración de que es bajo el modelo colaborativo, bajo el que el equipo docente puede generar conocimiento y formarse.

“El ideal, sería la existencia de equipos de profesores de un Centro que están llevando adelante una metodología de trabajo en equipo y que va enfrentando los diversos problemas que va teniendo y que los va resolviendo”.

Informante E

“Que un profesor le cuente a otro lo que hace y en qué medida está resolviendo sus problemas cotidianos de práctica pedagógica, le está sirviendo a su compañero muchísimo (...) Cuando le está diciendo que con una determinada alumna, ha llevado a cabo una estrategia y le ha funcionado, ese compañero,

ese maestro, luego, en su clase, sabe que haciendo lo mismo con esa niña o, por lo menos, intentándolo puede funcionar y eso tiene mucha más credibilidad que la teoría por muy de arriba que venga (...) Cada profesor es bueno en algo, y si se es capaz de hacer que eso lo transmita y lo transfiera a sus colegas, pues tiene un valor importantísimo, porque está generando cultura profesional”.

Informante B

Aunque señalan las dificultades de colaboración que existen en los Centros.

“Hay Centros en los que hay alguien muy puntero que elabora prácticamente sólo el proyecto y otros Centros que hacen que los departamentos participen en el proyecto, partiendo de su realidad y de ahí salen muchos de los contenidos”.

Informante F

“Hay cuestiones personales y cuestiones de grupo (...) de actitud personal (...) cuestiones que tienen que ver con que el Equipo Directivo no te permite hacer cosas”

Informante D

Y también ponen de relieve la importancia de que se afronten las decisiones curriculares, en ese trabajo colaborativo, con el fin de darle sentido al mismo.

“No podemos olvidar que se debe trabajar el curriculum”.

Informante I

“Iniciativas de este tipo o están dentro del Proyecto Educativo de Centro, dentro de la Programación General y dentro del Proyecto Curricular, en la medida de lo posible, o es una cuestión anecdótica de unos dos, tres, cuatro cursos y terminará por diluirse”.

Informante D

“Que los centros, que los grupos de profesores fuesen capaces de organizar las materias teniendo en cuenta esa situación multicultural que hay. (...) Un contenido serio (curriculum) que propicie ser capaz de sentarte con tus colegas en un Instituto para ver cómo se plantea la historia o cómo se plantea la lengua o cómo se plantea...”.

Informante G

Por otro lado, es necesario señalar que algunos informantes (D, G, E, A) trascienden la colaboración en el propio centro educativo para reivindicar la importancia de la coordinación intercentros.

“Un seminario que dure un año académico en el propio Centro de trabajo de las personas, pero con momentos puntuales en los que te puedes ver con los del Instituto de al lado e intercambiar esas experiencias”.

Informante G

“Creo más en la comunicación directa de seminarios intercentros”.

Informante E

“Otra cosa que sería interesante, por ejemplo en el sur, la coordinación entre la gente... una comisión de gente que trabaje esto, por ejemplo, Formación Intercultural. ¿Qué problemas tengo en mi Centro, cómo hacen el suyo para solucionarlo?”.

Informante A

“Lo ideal sería hacer coordinaciones con Centros del sur, Centros del norte, que se intercambien y que sean con Claustros de profesores, a mí eso me parece muy interesante”.

Informante D

Por último, no queremos finalizar esta dimensión sin mencionar que hubo dos informantes B e I (dos académicos) que se refirieron al modelo que Pérez Gómez (1992) denomina “perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social” que, asumiendo las premisas formuladas para el modelo alternativo que proponemos, añade a la misma, la problematización del contexto en el que se realiza la tarea de enseñar, objetivo que aun concordando fielmente con nuestro pensamiento, desestimamos para nuestra propuesta, como ya dijimos, a la vista de las dificultades de superar el modelo hegemónico y acercarnos al alternativo que, entendemos, es previo al que se dibuja en las manifestaciones de estos informantes.

“La importancia de que el profesor y la profesora se cuestionen lo que las instituciones quieren que aprenda y por qué”

Informante B

“La necesidad de transformar la institución escolar para conseguir una escuela heterogénea de muchos discursos”.

Informante I

DIMENSIÓN 2: Programa formativo

2.1. Objetivos

A pesar de la dificultad de generar, en tiempo real, la formulación de objetivos que, como sabemos, requiere de un proceso y un tiempo más dilatado del que se dispone en una entrevista, en esta categoría, hemos recogido diversas aportaciones. Unas referidas al desarrollo de competencias relacionadas con la cultura, tanto en su análisis, como en su construcción y otras dirigidas a la flexibilidad, la adaptación y el sentido crítico

Las más estrechamente vinculadas a los aspectos curriculares quedan reflejadas en las que señalan la importancia del aprendizaje cooperativo, junto a principios metodológicos, como la interdisciplinariedad.

En cualquier caso, las informaciones vertidas en el siguiente elemento, los contenidos, nos podrían ayudar a aumentar la redacción de objetivos, de cara a la elaboración de un esquema de formación.

“Entender la cultura como el modo en el cual el grupo humano se enfrenta a la situación en la naturaleza y en la sociedad y que va formando cada grupo y lo va rehaciendo cada persona. (...) Tiene que adquirir un sentido crítico hacia las culturas.”

Informante E

“Deben aprender a colocar el elemento intercultural de una manera transversal, interdisciplinar”.

Informante I

“Aprender a analizar la propia cultura”.

Informante D

“Tiene que adquirir un sentido crítico hacia las culturas”

Informante E

2.2. Contenidos

2.2.1. Generales

Seis de los diez informantes señalan la importancia de trabajar las actitudes y valores encontrándose entre ellos, en este caso, el informante H, responsable de una ONG, pero no la informante J, profesora que ya se manifestó en el sentido de valorar la presencia del alumnado inmigrante como un problema que se añadía al que ya existía y que era

producido por el alumnado autóctono, relacionado con las conductas disruptivas, la falta de disciplina, etc. Entendemos que esta informante, como parte del profesorado, siente la incertidumbre del aula y la diversidad del alumnado como un problema al que no puede dar respuesta y que es externo al desempeño de sus funciones docentes, por lo que no cree que sea ella la que tiene que cambiar actitudes y valoraciones, sino que son problemas cuya solución le debe venir dada de manera externa.

Por el contrario, sí son consideradas por el responsable del programa de educación intercultural, los otros profesores y los académicos, una función del profesorado, para cuyo desempeño ha de formarse, entre otras cosas, en el acceso a determinados contenidos como son las actitudes y los valores.

“Hay un contenido básico y fundamental que es todo el que enfoque la creación, formación de actitudes, valores y todo lo que lleve consigo revisión de prejuicios y de imperativos. Más que un aprendizaje meramente de contenidos cognoscitivos, es un proceso de formación que tiene que enfrentar lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental”.

Informante E

“Lo más importante es el cambio de actitudes, la eliminación de prejuicios”

Informante I

“Creo que ese cambio de actitud es difícil pero no imposible, con un trabajo concienzudo y sistemático”.

Informante D

Así como la reflexión acerca de la diversidad con el objeto de valorar el enriquecimiento social y cultural que conlleva.

“Debemos priorizar los contenidos socioafectivos, evidenciando que la diversidad es una riqueza”.

Informante I

“Haría falta abrir bastante la mente y las actitudes y después ya sería más fácil entrar en lo demás, porque lo demás en realidad es rescatar lo mejor de lo que son las propuestas de atención a la diversidad”.

Informante F

El tercer elemento al que prestan su atención es la inclusión de la multiculturalidad en el currículum, haciendo una llamada de atención sobre la necesidad de avanzar en planteamientos curriculares serios y bien definidos.

"Debería haber planteamientos curriculares serios, centrándose en la interdisciplinariedad".

Informante F

"Trabajar pautas de reflexión acerca del currículum, de un currículum multicultural".

Informante G

"Selección de contenidos curriculares relacionados con la multiculturalidad".

Informante J

"Posiblemente es necesaria la formación en contenidos contextuales y procedimentales".

Informante E

La metodología es considerada como un contenido básico en siete casos que se refieren a la necesidad que el profesorado de Secundaria tiene, de conocer estrategias de enseñanza-aprendizaje que le permitan dar una respuesta innovadora a las necesidades educativas con las que se encuentra, indicando, por ejemplo, la importancia del conocimiento de las dinámicas de grupo. Así mismo se refieren al aprendizaje de las habilidades sociales.

Esta demanda, suponemos que no debe dejar a nadie indiferente, ya que pone de relieve la ausencia de conocimiento de estrategias básicas por parte del profesorado, refrendando, tanto las afirmaciones que ya hicimos en la primera parte de este trabajo cuando valorábamos la formación inicial del profesorado, como los comentarios que dejamos reflejados en el punto referido al modelo alternativo.

"Me encantaría que la metodología fuese un contenido".

Informante A

"Lo fundamental para el profesorado, sea cual sea su especialidad, es saber que estrategias debe utilizar en el aula para que el alumno se vincule, se sienta bien a escala personal, pero también que pueda acceder al currículum"

Informante F

"Sería importante que el profesorado aprendiera asertividad (habilidades sociales) (...) Dinámicas de grupo".

Informante A

Mencionan (el informante B, académico), incluso, el conocimiento del aprendizaje cooperativo como recurso adecuado para posibilitar una respuesta educativa apropiada.

En otro orden de cosas, el profesor, nombrado como informante F, introduce un tema, de gran relevancia, a nuestro juicio, que es el modo de evaluación del alumnado inmigrante al que se le aplican los mismos criterios que al autóctono, a pesar de no estar en condiciones de igualdad.

“Cómo evaluar a un alumnado que no puede acceder al currículum en igual condiciones que otros que sí, por la razón que sea.. Hacerlo a través de boletines de notas alternativo y plantear, fundamentalmente, la evaluación de actitudes y procedimientos y seleccionar contenidos, para que no ocurra que el alumno por no saber español suspenda todas las materias, porque a lo mejor es un fiero en las materias pero no ha tenido oportunidad ni de expresarse, ni de saber, ni siquiera, qué le están preguntando”.

Informante F

En las respuestas encontramos otros elementos, nombrados, exclusivamente por uno o dos informantes, pero, no por ello exentos de valor, como son: conocimiento del desarrollo evolutivo de la etapa adolescente, concretándolo en el desarrollo moral.

“Conocer todo el proceso de educación moral, por ejemplo, en la adolescencia, para poder trabajar en la línea de que los alumnos de Secundaria lleguen a ser capaces de tener un criterio autónomo para poder decidir, aunque les influyan los medios de comunicación o las actitudes xenófobas que hay en la sociedad, o, muchas veces, los líderes de opinión. (...) Conocer un poco la psicología evolutiva, las necesidades y requerimientos de un adolescente”.

Informante B

Así como en el desarrollo de la autoestima del alumnado.

“El concepto y las estrategias acerca del desarrollo de la autoestima, pero no dirigida exclusivamente al alumnado extranjero, sino a todo el alumnado”.

Informante F

Y el conocimiento del concepto de cultura.

“Depende de lo breve o largo que sea el curso, si es breve pues claramente irá a contextos básicos de cultura. Especialmente a no entender la cultura como

algo rígido, encorsetado, sino como el modo con el cual un grupo humano se enfrenta a su situación en la naturaleza y en la sociedad, y que va haciéndolo cada grupo, y lo va rehaciendo cada persona”.

Informante E

“Por otra parte, un conocimiento amplio de lo que es, desde el punto de vista antropológico, la cultura”.

Informante B

También creen necesaria la iniciación al uso de las nuevas tecnologías.

“Creo que sería importante que se hiciera, que se trabajara la alfabetización audiovisual y que la gente entrara en nuevas tecnologías que vieran sus posibilidades, aprendieran a ser críticos con lo que recibe a través de ella y aprender a consumir y a producir porque muchas veces tal y como se están centralizando determinadas multinacionales de la producción de la información pues igual es importantísimo que haya posibilidad de producir información alternativa”.

Informante F

Mención aparte merece el informante H (responsable de una ONG) que nombra aspectos tales, como la contextualización política y social, los datos acerca de ingresos en la Seguridad Social de las personas inmigrantes y los gastos sanitarios que producen como necesarios para generar un conocimiento pleno de la presencia de las personas inmigrantes en nuestro país.

2.2.2. Habilidades de comunicación intercultural

El término “comunicación intercultural” y su campo de estudio e intervención, como ya adelantamos en la primera parte de nuestro trabajo, es muy reciente. Sin embargo se refieren a él la mitad de los informantes, si bien es cierto que sólo son dos (académicos) los que lo nombran con el término preciso, extremo éste que suponemos que se halla relacionado exclusivamente con el desarrollo profesional de éstos, que está más vinculado a las lecturas especializadas. En cualquier caso, afirman que se deben priorizar estos contenidos, propiciando que el profesorado aprenda a analizar y contrastar su propia cultura, que adquiera una actitud positiva hacia “el otro” y que sea capaz de ponerse en su lugar y entenderlo. El informante B añade que es importante que este contenido se trabaje a través de dinámicas de interacción que rompan el patrón cognitivo y de acción que sugiere que el docente es el único que enseña (investido de autoridad).

“Es más fácil trabajar con personas que ya tienen esa actitud positiva hacia lo otro- pero se puede trabajar y cambiar”

Informante D

“Si el propio profesor no es capaz de ponerse en el lugar del “otro”, de poder aceptar a las personas en su manera de ser, es muy difícil que pueda emitir esos mismos comportamientos a los alumnos (...) lo mejor es hacer que uno mismo experimente la exclusión”.

Informante B

“Él mismo (el profesor) debe contrastar su propia cultura. (...) Debemos priorizar los contenidos relacionados con las habilidades de comunicación intercultural”.

Informante I

“Haría hincapié en el conocimiento de nuestra propia cultura (...) repensar, reflexionar sobre nuestra propia cultura”

Informante G

“El método es un contenido en sí mismo, es decir, el saber que no solamente el que tiene que estar investido de la autoridad para enseñar, el docente, puede enseñar cosas. Eso es un patrón cognitivo y un patrón de acción en el que además, no existe esa relación de dependencia, siempre, sino que se está generando un patrón intelectual, de procesamiento intelectual, en el que la información y el conocimiento no vienen siempre del mismo lado, y eso en una situación intercultural rompe también los esquemas de superior-inferior, de cultura superior. No olvidemos que el etnocentrismo, en nuestra sociedad, tiene mucho que ver con esto”.

Informante B

2.2.3. Habilidades de comunicación e interacción con compañeros

Cuatro de los diez informantes avalan la importancia de trabajar estos contenidos. Su relevancia radica en la necesidad que tiene el profesorado de interactuar con sus compañeros, para poder colaborar eficazmente con ellos, en coherencia con el discurso que vienen manteniendo de colaboración del equipo docente. El informante B indica, además, que las habilidades de comunicación son básicas, también, para relacionarse con otros agentes sociales externos al centro, como son las familias, los miembros de las ONG y las asociaciones o los representantes institucionales.

“La comunicación y dinámicas de grupo son fundamentales”.

Informante A

“Sería interesante que hubiera contenidos relacionados con las habilidades de comunicación”.

Informante G

“Entre el propio profesorado y en general con adultos porque generalmente al profesorado se le forma para interactuar con personas que están a un nivel más bajo de edad y al cual tienen que formar, pero no para interactuar con personas que tienen una formación, la que sea, y que están a un nivel de edad o de status parecido como puede ser el compañero, el colega, o pueden ser los padres o como pueden ser los agentes sociales externos al Centro, tanto ONG's como asociaciones, en fin administradores de ayuntamientos o lo que sea”.

Informante B

2.2.4. Culturas de origen del alumnado

Al informante H (responsable de ONG) es al único que no le parece procedente incluir estos contenidos, ya que cree que son muy complejos y no es realista abordarlos en un proceso de formación. Entiende que el profesorado no tiene que saber nada sobre el curriculum ni sobre la escolaridad de origen del alumnado inmigrante. Suponemos que esta opinión se debe al desconocimiento que este informante tiene del desarrollo profesional del profesorado al que le atribuye una mera función transmisora del curriculum para la que no necesita más que contar con alumnado, dispuesto a aprender. No se plantea la diversidad como riqueza, sino como un problema más que el profesor recibe y que se añade a los que ya tiene. Recordemos que en muchas de las categorías analizadas, este informante ha coincidido con la profesora (denominada J) que también compartía esta percepción.

Por el contrario, el resto de informantes que proporcionan datos al respecto, consideran que sí deben tratarse estos contenidos, haciendo hincapié en los conceptos básicos.

“Sin duda hay determinados momentos en los que hay que hacer hincapié en cuestiones muy puntuales de determinadas cuestiones de las culturas y aprender ciertas cuestiones básicas”

Informante D

“Una parte de contenidos, estoy convencido, tiene que ser todo lo relativo a que adquieran información sobre las culturas sobre las que trabajen. Conocerlas

desde una perspectiva lo más original posible (...) Aspectos culturales, con todas las connotaciones que eso tiene porque a veces, por ejemplo, toca lo religioso y ya no sabes si cultura y religión son lo mismo.(...) Conocer todo ese tipo de cosas, costumbres y todo eso.

Informante G

"El conocimiento de las otras culturas a nivel general también es importante. A lo mejor no hacerlo en plan académico. Como: "tenemos aquí senegaleses, alemanes, británicos y gallegos", ¡vamos a que alguien nos dé una lección magistral de que va esa cultura!. Yo creo que va más bien en la línea de la entrada en el día a día en el aula, dejar entrar, que la gente pueda llevar sus cosas, contar sus experiencias previas. A lo mejor conocer los determinados rasgos culturales importantes, sobre todo los que tiene que ver con las religiones, no solamente me refiero a nacionales o de grandes grupos, sino incluso a minorías como testigo de Jehová".

Informante F

Añadiendo, incluso, algunos referidos a la antropología, la literatura y otras manifestaciones culturales, cuya adquisición, no hace más que formar el conocimiento del desarrollo y la historia de la humanidad, desde una perspectiva universal y no etnocéntrica.

"Conocimientos de antropología. (...) Saber que hay escritores no solamente españoles o no solamente los que están consagrados universalmente por la Academia, es decir, escritores americanos, escritores ingleses, europeos y demás, sino también saber, conocer que hay una literatura india por ejemplo o hindú, o una literatura árabe, contemporánea, me refiero no solamente a la antigua y también conocer la historia de la Humanidad desde esa perspectiva universal, no solamente desde la perspectiva etnocéntrica".

Informante B

2.3. Metodología

En coherencia con los datos analizados en la categoría referida al modelo alternativo, en este caso los participantes abogan por el desarrollo de una metodología que propicie la actividad, la reflexión, la cooperación, la implicación y en definitiva, la construcción del propio conocimiento. Hemos de excluir, nuevamente, a los informantes H y J que no se manifestaron a favor de este modelo, de cuyas respuestas ya nos hemos ocupado reiteradamente y que, por supuesto, no se han decantado por una metodología acorde con él. Del mismo modo debemos hacer una mención especial a la informante C

que, vinculada con la Administración, mantiene una postura que defiende las clases magistrales, como cauce para transmitir la información necesaria que contiene los conocimientos a aplicar en el aula, en total concordancia con las manifestaciones relacionadas con la necesidad que el profesorado tiene de recibir "recetas" que le ayuden a solucionar los problemas de su aula. No obstante, incluye, como novedad de tipo práctico, en la metodología el uso de los "casos concretos", como técnica de aprendizaje de aplicación de dichos conocimientos, refiriéndose a que se deben ofrecer al profesorado ejemplos concretos de aplicación, olvidando que el contexto inmediato del aula es único y nunca los ejemplos propuestos podrían reflejar las realidades de las aulas de los diferentes participantes.

Como ya hemos dicho el resto de informantes demandan una metodología en estrecha relación con la reflexión y los procesos deliberativos, conducentes a generar un conocimiento que le permita tomar decisiones en el propio contexto de su aula.

"La metodología debe ser activa y participativa"

Informante E

"Intercambiar con sus propios compañeros en torno a un tema.(...) Trabajo cooperativo. (...) Que ellos mismos reflexionen sobre el tema, no solamente que lean un artículo o un libro o un capítulo, sino que realmente ellos aporten desde su punto de vista y su experiencia. Que hagan una relectura. Es decir, todo lo que podríamos aplicar aquí del constructivismo. (...) Hacer que utilicen el diálogo, que las clases sean procesos deliberativos. (...) No es una cuestión solamente de leer o adquirir contenidos no solamente a través del discurso o a través de la lectura, sino también de haber experimentado situaciones en las cuales vemos que el conocimiento, el criterio de verdad de algo no está contenido en un sitio determinado, en una cultura determinada, sino que es algo, que es universal, que está en el proceso de evolución humana.

Informante B

A través de actividades como son: dinámicas, simulaciones, análisis de casos, análisis y resolución de conflictos, técnicas socio-afectivas, trabajo cooperativo, intercambio de experiencias o grupos de discusión.

"Poniéndolos en situaciones de análisis de casos, de estudio de conflictos, de estudios de situaciones. También con las técnicas típicas de formación y cambio de actitudes: técnicas de Role-playing, técnicas socioafectivas, trabajo en equipo, etc."

Informante E

“Habría que trabajar con situaciones, no sé si con simulaciones o incluso con determinadas, vamos a decir, terapias”

Informante G

“No se pueden modificar actitudes simplemente desde el punto de vista cognitivo, ¿no?. Por mucho que uno esté formado necesitas la vivencia. Hay actividades dinámicas que están precisamente dirigidas a esto, por ejemplo, para experimentar, para darse cuenta de lo injusto y de cómo se siente una persona cuando es excluida. Lo mejor es hacer que uno experimente la exclusión, y hay dinámicas para esto. No vale solamente con decirle: “esta dinámica la podéis emplear con estos chicos”, sino que previamente tienen que haberla experimentado ellos para darse cuenta de que ellos también tienen muchos prejuicios y muchas cosas que no se dan cuenta de la importancia que tienen (...) Los grupos de discusión a mí me parecen muy útiles. De vez en cuando sí hay que aportarles algún contenido teórico que sirva de pantalla o de fondo común para una discusión”.

Informante B

2.4. Evaluación

Únicamente, contamos con la información proporcionada por la informante C (responsable de formación de la Administración Educativa) y el informante G. La primera describe, en un primer momento, el tipo de evaluación, referido a la gestión que, normalmente se hace, para interesarse después por el impacto en el aula que pudiera tener la formación. Este dato nos hace suponer que realmente la postura que muestra, tanto ante el modelo de formación, como ante la metodología, además de otras circunstancias sobre las que carecemos de información, tiene un fuerte anclaje en la ausencia de información que la Administración tiene acerca del impacto de la formación en el aula. Este dato apoya, aún más, la consideración que hicimos en el punto referido al *centro educativo y la formación*, en el que indicábamos la necesidad de que la Administración conozca los puntos de mejora del grupo del profesorado de Educación Secundaria, entre los que creemos que se encuentra la deficiente formación inicial, acompañada de la inadecuada formación permanente, para que elabore un plan adecuado que tenga como fin el desarrollo profesional de este colectivo.

El informante G, por su parte, repara en la necesidad de valorar los procesos y las responsabilidades que cada uno de los miembros de un grupo tiene en los mismos.

“Necesaria sí es, porque realmente el tipo de evaluación que se hace, el que yo conozco que se hace prácticamente en todos sitios, es un tipo de evaluación vamos a decir bastante objetiva en el tema, en el sentido de que hay muchos

datos. Tienes qué sector del profesorado es el que hace la formación, qué edad suele tener, si el horario si es bueno o es malo, si todos los que se matriculan en actividades de formación terminan obteniendo el certificado de aprovechamiento, en fin, ese tipo de datos estadísticos por decirlo de alguna manera. (...) Pero existe la otra evaluación, la que me parece que es más interesante que es la de saber si realmente el profesorado una vez que ha hecho una actividad de formación le ha servido para algo, y eso no se sabe en el mismo momento. (...) Cada equis tiempo hacerle una encuesta al profesorado de alguna manera en la que le preguntemos si los cursos de formación que hizo el año anterior o el año y medio anterior le han podido servir para algo, intentando relacionar un poco la formación que ha hecho con el trabajo posterior que ha ido realizando. Se trata de eso. (...) Habría que ir ya a otro tipo de evaluación más concreta”.

Informante C

“Para regular y mejorar los procesos que se ponen en marcha, y desde luego en la que participase todo el mundo, con las responsabilidades que implica una evaluación de ese tipo. Es decir, el compromiso por parte de todo el mundo ante un proyecto es también el compromiso de evaluación y revisión. De rendir cuenta en la medida de que cada uno tenga una serie de responsabilidades.”

Informante G

DIMENSIÓN 3: Condiciones de desarrollo del programa formativo

3.1. Condiciones laborales

Omitiendo a la informante I (entrevista telefónica) con la que no tuvimos la oportunidad de abordar este tema, todos manifiestan su posición respecto a las condiciones laborales, necesarias para llevar a cabo la formación, coincidencia que nos parece muy significativa ya que pone de manifiesto la demanda que desde todos los sectores consultados existe al respecto. Las reivindicaciones básicas comienzan por la consideración imperiosa de que se establezcan tiempos concretos para la formación, dentro del horario laboral, entendiéndose, además, que si previamente se han decantado por un enfoque alternativo y un modelo colaborativo en el propio Centro, son necesarias las correspondientes tareas de coordinación, puesta en común, elaboración y desarrollo de proyectos, entre otras.

“Lo que no puede ser, es que mi formación profesional dentro de una institución, dentro de una Administración, sea a siempre a base de mi

tiempo, a base de mi esfuerzo personal y a base de mi dinero. Tiene que haber una implicación, cuando hay una implicación desde la Administración tiene que ser una implicación más profunda, o sea, vamos a ver, tiene que haber una formación que sea dentro de mi horario laboral que me permita verdaderamente coordinarme. (...) Considero que se tiene que formar dentro de su horario laboral porque creo que es un derecho de todo trabajador. (...) Dar tiempo para coordinarse y para investigar”.

Informante D

“El profesorado requiere tiempo, y el tiempo considerado no como un tiempo diríamos, extra, sino como un tiempo que esté incorporado. La tarea docente, el trabajo docente, laboralmente. Hay un tiempo que se invierte directamente hacia los alumnos, un tiempo que se invierte en preparación y un tiempo necesario que hay que invertirlo en formación (...) tiene que ser tiempo que se pague, o esté integrado dentro de la jornada laboral o se paga extra como en todos los trabajos, eso no sé si es pedagogía pero desde luego es justo”.

Informante B

“Establecer tiempos dentro del horario de trabajo para esa formación”.

Informante G

“El profesor además de profesor es marido, mujer, hijo, padre, novio, cocinero en su casa, tiende lavadoras, sale de copas por hay con los amigos, va al cine, va a la playa, no podemos tampoco esperar del profesor una dedicación constante a la enseñanza porque es un trabajo exclusivamente no podemos olvidarnos de eso, trabajamos para vivir y no vivimos para trabajar, entonces es importante tener en cuenta la limitación”.

Informante J

“De repente crees que tienes tres horas en septiembre, y dices: -estupendo para la coordinación- y luego cuando sale el horario definitivo, no tienes ninguna porque aparece un grupo más, porque hay que dar no se que... La hora de coordinación... sí, es fundamental”.

Informante A

“En horario lectivo tendrías que garantizar ciertas condiciones y para eso tendrías los criterios de elaboración de horarios de Centros tenerlos muy claros para facilitar tiempo donde unos determinados equipos coincidieran a determinadas horas para que tuvieran hora libre de forma que la

formación pudiera... Pero no se hace. Ese criterio no existe en los horarios normalmente".

Informante F

La informante C es la única que mantiene una posición distinta, manifestando discrepancia con el resto, en coherencia con la postura mostrada habitualmente por la Administración que hasta ahora no considera oportuno realizar la formación permanente dentro del horario laboral.

"Ellos cuando piensan en horario de trabajo piensan en horario de su permanencia en el Centro y si yo estoy trabajando de las ocho hasta la una y media o desde las ocho a las dos de la tarde pues piensan que deben poner el curso de formación cuando ellos están trabajando, pero es que ellos están trabajando en otras horas a lo largo de la semana que no las hacen forzosamente de permanencia".

Informante C

Además se refieren a la necesidad de que se doten recursos económicos, materiales y humanos, así como de que exista una mayor implicación de la Administración.

"Suficientes recursos para muchas cosas, buena biblioteca, por ejemplo, buenos enganches a Internet, buenas enciclopedias, facilidades para el intercambio de información y por supuesto legislar y dictar una serie de normas que supusieran favorecer este tipo de formación. (...) Implica que haya más personal, más profesores, y eso se puede hacer. No se hace porque no se quiere, sencillamente".

Informante G

"Habría que derivar parte de los presupuestos de los Centros de formación o incrementar la formación en Centro. No sólo, para educación intercultural, sino para todos los problemas que les afectan".

Informante A

"La Administración debe aportar, dinero, supongo, expertos que formen".

Informante J

"Aumentar las plantillas para que el profesorado pueda estar liberado".

Informante B

“Tiene que haber una implicación. Cuando haya una implicación desde la Administración, ésta tiene que ser más profunda”.

Informante D

“La Consejería parece que va limitando cada vez más. No te facilitan nada, generalmente”.

Informante A

“A la Administración no le interesa tampoco sensibilizarse y hay muchas experiencias que lo atestiguan”.

Informante F

Cabe destacar, nuevamente, la opinión aportada por la informante C que, estando ligada a la propia Administración, considera que ésta ya tiene en cuenta las condiciones necesarias para el desarrollo de la formación, por lo que discrepa con el resto de los informantes:

“Siempre se intenta que la formación caiga en temporadas donde ellos estén más liberados de algunas otras presiones, o de algunas otras urgencias en el trabajo, pero vamos que, en definitiva, hacer un curso al año de treinta horas o de cuarenta horas no supone demasiado esfuerzo, y al final siempre tienes algún beneficio al respecto ¿no?”.

Informante C

3.2. Asesoramiento

Seis de los diez informantes (el resto, no se pronuncia, al respecto) indican que, efectivamente, existe la necesidad del asesoramiento, argumentando que siempre es bueno que alguien coordine y realice el seguimiento del trabajo, aunque sin que se cree una dependencia de esa figura.

“La situación más frecuente es que los equipos quieran iniciar una formación y entonces es conveniente que un formador especializado en el tema lleve adelante la formación inicial y el seguimiento en el seminario, durante un año o dos”.

Informante E

“La propuesta práctica de trabajo que sería llevar a cabo un proyecto de lo que sea en el propio Centro, con una serie de tutorías, o de tutorizaciones, o asesoramientos”.

Informante G

“A mí me parece precioso, me parece necesario, me parece importante que existan expertos y creo que a la larga tendrá que tomarse medidas de ese tipo”.

Informante J

“Por supuesto tiene que existir necesariamente porque tampoco los puedes cargar a ellos con todo, primero por eso, porque no sería justo. Además, tú que eres el que tiene la responsabilidad de la formación última tienes que dejarte ahí algo, y segundo porque ellos también lo quieren”.

Informante B

“Sin duda, aunque todos participemos y seamos activos, siempre tiene que haber alguien que coordine”.

Informante D

“Creo que esa gente (los asesores) tiene que estar lo que pasa es que no puedes depender de ellos”.

Informante F

Respecto a las funciones que podría desempeñar, recogemos las siguientes: facilitar propuestas, sistematizar, crear conflictos cognitivos, facilitar la comunicación y la interacción, llevar a cabo una observación participante, formular preguntas pertinentes, dinamizar la colaboración del equipo, guiar, coordinar, hacer asesoramientos puntuales y realizar el seguimiento de todo el proceso.

“El asesor, fundamentalmente, tendría que hacer el diagnóstico de qué necesidades tienen estos profesores, en que situación de trabajo de equipo se encuentra, de si existe equipo o no, si realmente existe un equipo de nivel o de Centro que está llevando un tipo de formación de ese estilo o de otro. Recomendar expertos, recomendar medios. Si no tienen esa experiencia de trabajar en equipo, entonces debe ser un asesor que induzca más frecuentemente”.

Informante E

“Facilitar propuestas muy concretas que lleven al profesorado, después a poder asumirlas, a reflexionar qué cambios se están produciendo y por qué. (...) Que sistematice desde fuera y aporte reflexiones”.

Informante F

“El experto tiene que ser siempre una guía porque me parece absolutamente fundamental respetar la concepción de la enseñanza del profesor, eso es bási-

co. (...) Expertos que formen en un momento puntual y que sigan asesorando durante todo el proceso en el aula”.

Informante J

“Que coordinen, que busquen, que sean los encargados, que hagan asesoramientos puntuales”.

Informante D

“Facilitar todo aquello que sean canales de comunicación y expresión, y todo eso. (...) Observación participante, por ejemplo. Que no sea alguien que viene cuenta y se va, sino que desarrolla algo y que sea uno más del Claustro, o del grupo. (...) Que sepa hacer las preguntas clave, poner en contacto a los unos con los otros, sacar lo bueno de cada uno para que entre todos construyan y sobre todo, saber desaparecer”.

Informante G

Las tres instituciones que aparecen como las más adecuadas para estar vinculadas a la formación del profesorado de Educación Secundaria son los Centros de Profesores, la Universidad y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

“Creo que los Centros de Profesores son justamente los más indicados, aunque necesitan una reformulación de cómo están planteados y como están estructurados jerárquicamente.(...) Me parece que la Universidad esta muy infrautilizada. Deberíamos recurrir, primero, a la Facultad de Educación y luego a la de Psicología, según el tema que se vaya a tratar, e incluso a la de Sociología. Me parece que es un recurso muy valioso y que además la Universidad y los alumnos se beneficiarían. Estos últimos no se quejarían tanto de una formación excesivamente teórica y tendrían la opción de hacer una formación práctica. (...) La Universidad tiene que acercarse un poquito más a la sociedad en la que esta inmersa (...) Siempre hay alguna ONG que está más cercana para intervenir y compartir una experiencia. Por ejemplo, la gente del MPLD, tiene una experiencia de educación intercultural muy bonita”.

Informante D

“Creo que la formación debe ser en los Centros de Profesores”.

Informante J

“Por ejemplo, el Centro de Profesores me parece que puede encauzarlo”.

Informante A

“Puede ser la Universidad”.

Informante G

“Lo posible son unas “charlitas” y ese es el nivel de colaboración que debemos esperar de una ONG”.

Informante H

“Tendría que haber también ciertos instrumentos, instrumentos de formación, no solamente los centros de profesores, los CEP, sino otros como el Centro Nacional de Recursos. Yo creo que urge que se cree algo parecido. En Madrid ya sabes que el Plan Regional prevé la creación de un Instituto Madrileño, pero que no se ha creado todavía (...) La Universidad ¿podría aportar algo? Pues sí, pero siempre desde luego dentro de un esquema de este tipo, de formar profesionales reflexivos, mediante procesos de investigación acción. Llamar a la Universidad para que aporte su conocimiento también”.

Informante B

Por tanto, tras este análisis, exponemos las aportaciones más relevantes que hemos obtenido en este estudio, entendiendo que son representativas de la mayoría de los informantes cualificados que han colaborado en él. Son las siguientes:

- El modelo alternativo es el propuesto como más adecuado para la formación del profesorado en la dimensión intercultural de la educación.
- El Centro Educativo se señala como el eje sobre el que debe girar la formación, destacando la relevancia del papel que debe desempeñar el equipo docente y su trabajo colaborativo.
- Entre los contenidos a trabajar, destacan: actitudes, estrategias metodológicas, incursión de la interculturalidad en el currículum, habilidades de comunicación, habilidades de comunicación intercultural y culturas de origen del alumnado.
- Respecto a la metodología creen que debe ser activa y reflexiva, propiciando tanto la implicación personal, como la construcción del propio conocimiento, a través de actividades como: dinámicas, simulaciones, estudios de caso, análisis y resolución de conflictos, técnicas socioafectivas, grupos cooperativos, intercambio de experiencias, procesos deliberativos o grupos de discusión, entre otras.
- Las manifestaciones recogidas acerca de la evaluación, a pesar de ser escasas, son muy relevantes ya que abren la posibilidad de nuevas líneas de trabajo. La necesidad, indicada por la responsable de la Administración, de valorar el impacto que, tiene en las aulas, la formación recibida por los docentes supone, por un lado la superación de la mera evaluación gestora y por otra, la posibilidad de que la institución, si la lleva a cabo, comience a tener datos

propios (además de los que se encuentran en la literatura especializada) que le hagan reconsiderar el modelo de formación hegemónico bajo el que ha venido programando sus actividades.

- Entre las condiciones necesarias para el desarrollo del programa formativo resaltan las de carácter laboral, indicando la importancia de que el profesorado disponga de tiempo dentro de su horario, además de la necesidad de contar con más recursos económicos, materiales y humanos proporcionados por la Administración Educativa que consideran que debiera estar más implicada en los procesos de formación bajo un modelo alternativo, petición que, como vemos, se encuentra estrechamente relacionada con el punto anterior.
- Así mismo consideran el asesoramiento, como otro elemento fundamental en las condiciones de desarrollo, señalando que su necesidad, siempre que el profesional encargado de esa tarea, cumpla con funciones de dinamización del equipo docente, colaborando, proponiendo y aportando ideas y materiales adecuados para cada caso

6.2. Estudio Extensivo. El cuestionario

El fin de este estudio es conocer las demandas que, el profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, propone en torno a su formación en la dimensión intercultural de la educación, a través de las respuestas ofrecidas en el cuestionario diseñado al efecto.

Como ya anunciamos los datos obtenidos fueron tratados mediante la aplicación del programa SPSS que generó las frecuencias de respuesta de las diferentes variables y la posibilidad de realizar las tablas de contingencia necesarias.

También se aplicó el programa de análisis "*cluster*" *jerárquico de sujetos* con el objetivo de localizar agrupaciones de casos referidos a los modelos de formación que una vez hallados fueron sometidos a un proceso de regresión logística para detectar las preguntas del cuestionario que pudieran servir en el futuro, como predictivas de la adscripción del profesorado a un modelo u otro.

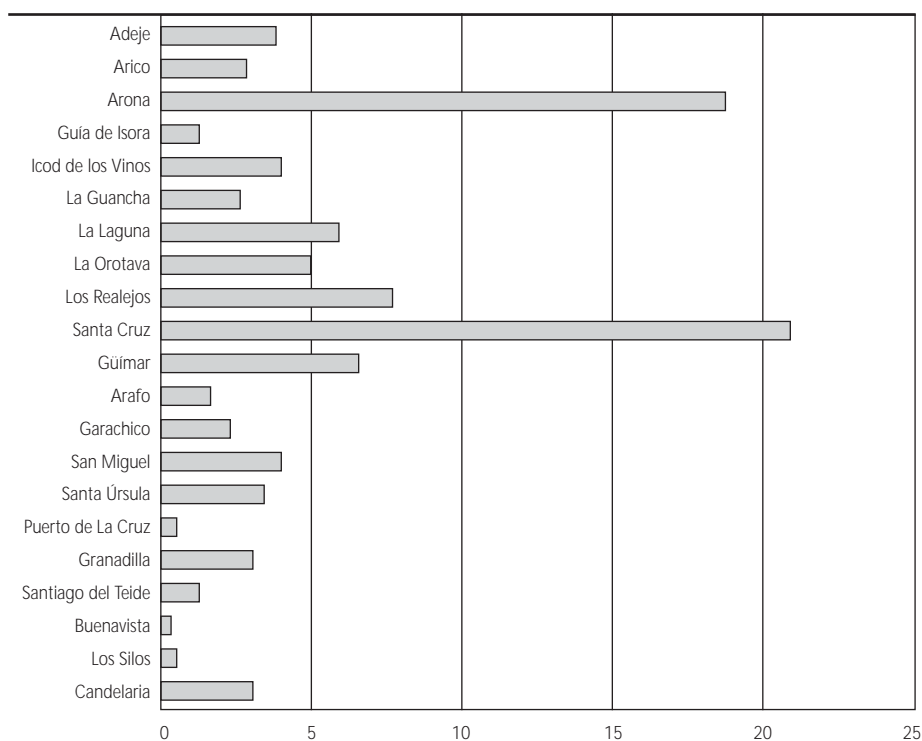
6.2.1. Análisis e interpretación de la muestra

Contestaron el cuestionario cuatrocientos noventa y siete profesores y profesoras de Educación Secundaria que desarrollan su trabajo en la isla de Tenerife. En este epígrafe realizaremos una descripción de los datos demográficos que la definen, así como de las dimensiones que se han considerado más relevantes para la detección de necesidades de formación en la dimensión intercultural de la educación.

6.2.1.1. Datos demográficos

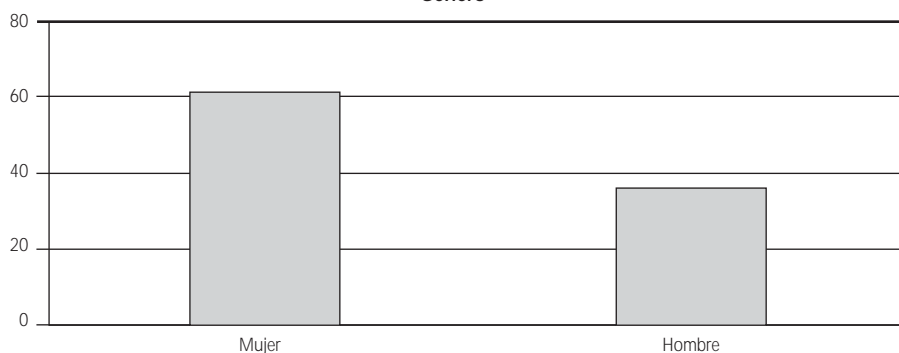
La muestra estaba formada por profesorado que impartía sus clases en diferentes municipios, concretamente en veintiuno de los veintisiete que ofertan la etapa de Educación Secundaria. Como se puede observar en la figura 6, el mayor índice de respuesta se da en localidades situadas en el sur de la isla, seguidas de la capital, Santa Cruz de Tenerife. Coincide con los datos de escolarización de alumnado inmigrante que ya vimos en la primera parte de este trabajo.

FIGURA 6
Municipios

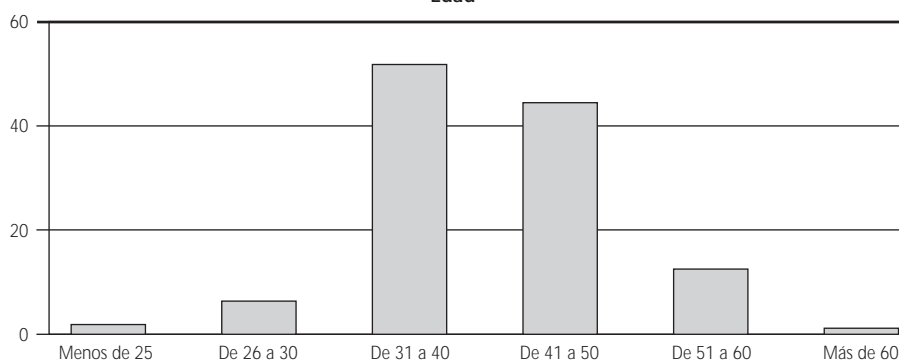


Por lo que respecta al número de centros que están incluidos en la muestra, éste asciende a cuarenta y seis (no se especifica su denominación ya que en algunos de ellos nos pidieron que se preservara la confidencialidad de sus datos), entre los que se encuentran los ocho que más densidad de alumnado extranjero tienen.

Comenzamos a perfilar la imagen del profesorado con la información relativa al género que corresponde en un 63% a mujeres y en un 37% a hombres.

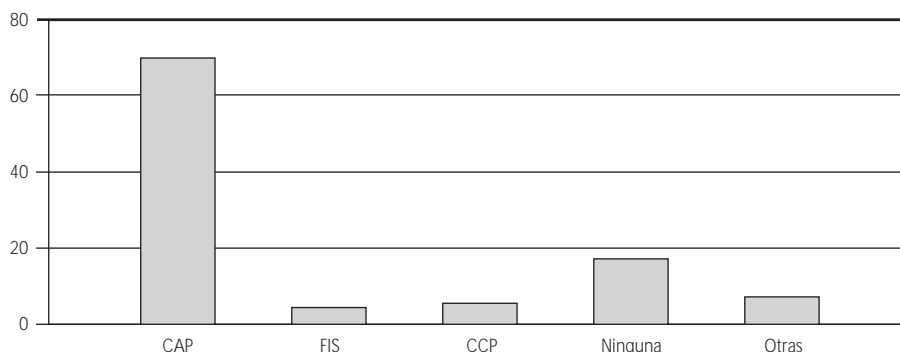
FIGURA 7
Género

En cuanto a la edad, tal como muestra la figura 8, el mayor porcentaje (43.8%) se sitúa en el intervalo entre los treinta y los cuarenta años, seguido muy de cerca por las personas que están en el siguiente intervalo de edad (37.7%), que sumados a los anteriores, suponen algo más de las tres cuartas partes de la muestra. Cifra muy semejante a la utilizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes que, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, en adelante), realizó, entre otros, el estudio acerca de la Educación Secundaria en la investigación que tituló *Diagnóstico del Sistema Educativo* (1998).

FIGURA 8
Edad

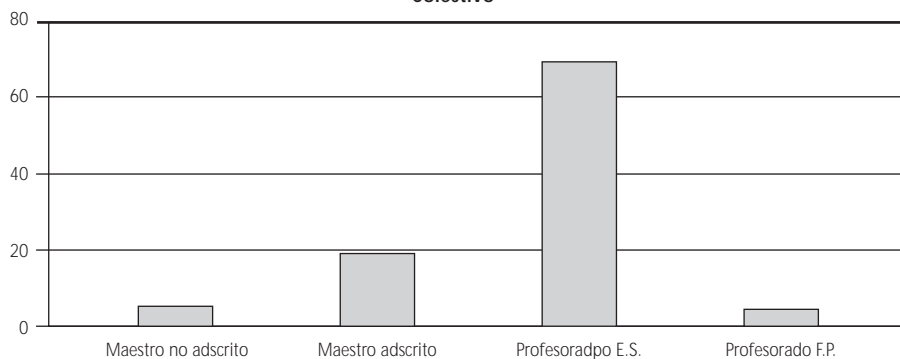
En relación con la formación inicial recibida para acceder al puesto de profesor o profesora, el 69.1% manifiesta haber cursado el CAP, tal como podemos observar en la figura 9, al que, por otra parte, otorga una valoración de *regular o mala* en un 77.7% de los casos.

FIGURA 9
Formación inicial



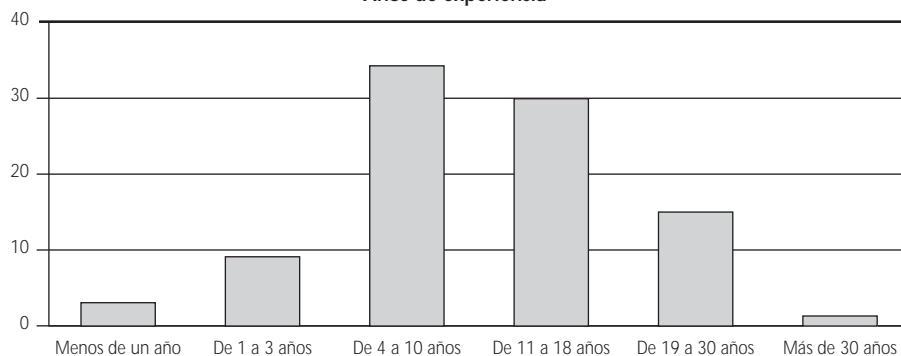
Casi las tres cuartas partes del profesorado (69.6%) que desarrolla su función docente en Educación Secundaria pertenecen al *colectivo de profesorado ES*, tal como se puede apreciar en la figura 10, coincidiendo, también en este dato, con la muestra del estudio del INCE, al que aludimos anteriormente.

FIGURA 10
Colectivo



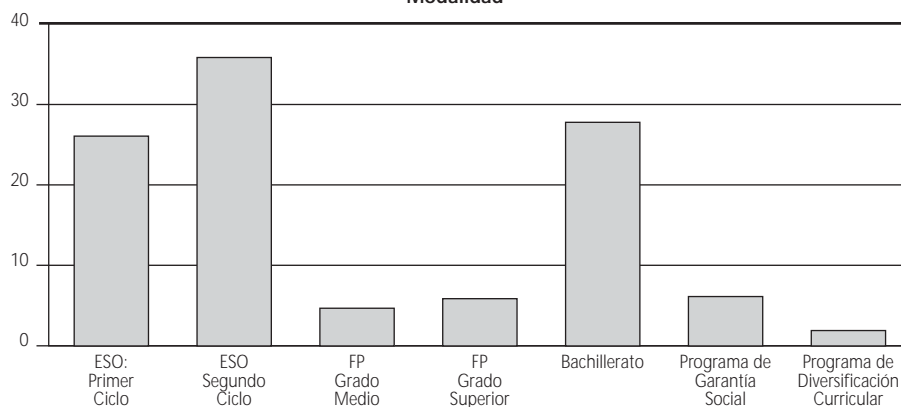
La mitad de la muestra tiene *más de 10 años de experiencia docente*, en concurrencia con el citado estudio. El resto se distribuye entre un 36.4% en el tramo de cuadro a diez años y un 13.7% en el intervalo que va de menos de un año a tres.

FIGURA 11
Años de experiencia



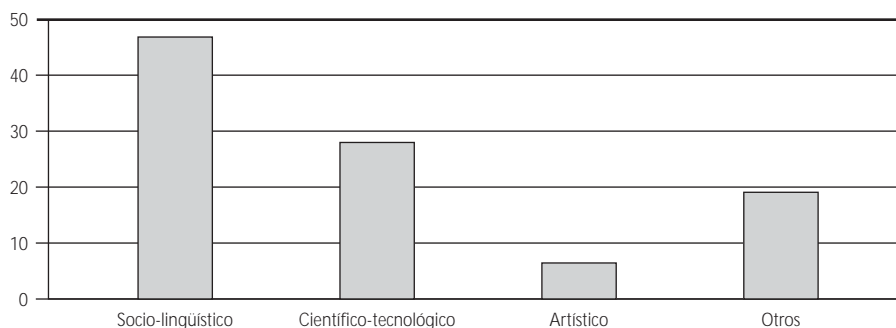
Por lo que respecta a la modalidad en la que imparte clase, como podemos apreciar en la figura 12, la mayoría del profesorado desarrolla su trabajo en el Primer y Segundo Ciclo de la ESO y en el Bachillerato.

FIGURA 12
Modalidad



Están más representadas las áreas del ámbito socio-lingüístico (*lengua castellana; ciencias sociales; lenguas extranjeras; filosofía; lenguas clásicas*) seguidas de las incluidas en el ámbito científico-tecnológico (ciencias de la naturaleza; matemáticas; tecnología; biología y geología; física y química). Ver figura 13.

FIGURA 13
Ámbitos



Por tanto, el perfil de la mayoría de los profesores y las profesoras de la muestra es el de una persona que se encuentra entre los treinta y cincuenta años, con más de diez de experiencia docente, cuya formación inicial ha sido el CAP que valora como regular o mala, que imparte sus clases en Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato y que se enmarca, mayoritariamente, en el ámbito sociolingüístico, seguido del científico-tecnológico.

6.2.1.2. Dimensiones relevantes

En este apartado daremos cuenta de aquella información que hemos considerado relevante a la hora de establecer demandas de formación del profesorado en la dimensión intercultural de la educación y que, como ya avanzamos, se refiere por un lado, a la formación inicial y permanente y por el otro a la experiencia con alumnado inmigrante, así como a su implicación y posicionamiento en la escolarización del mismo.

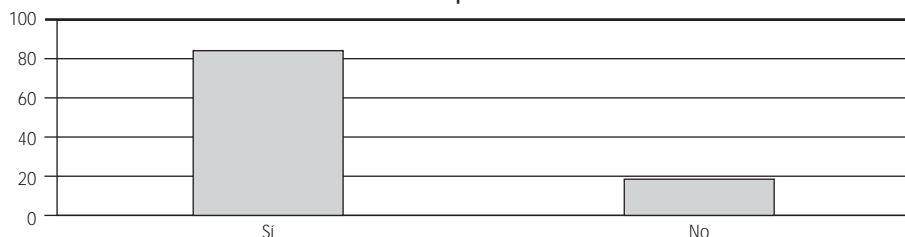
En primer lugar, vamos a referirnos a la formación recibida por el profesorado.

El grupo ubicado en el tramo de los cuarenta a los cincuenta años, tal como recoge Bolívar (1999:144), "estudió en la época de la transición política", mientras que el anterior lo hizo en "la etapa de la reconversión y el cambio", correspondiendo los extremos, por un lado, a personas que cursaron su escolaridad bajo la dictadura y por el otro, a personas de las nuevas promociones de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Recordemos que un 69.1% de los casos habían cursado el CAP, que valoraban como regular o malo en un 77.7%, lo cual nos indica si nos dirigimos, tanto al estudio del INCE (1998), como a la literatura especializada, citada en la primera parte de nuestro informe, que una amplia mayoría no ha tenido la oportunidad de adquirir, al menos en la fase inicial, las competencias inherentes al desarrollo profesional y por tanto, al afianzamiento de su identidad profesional. Circunstancia que aun se hace más patente en el 16.5% de la muestra que declara *no haber recibido ninguna formación inicial*.

De hecho, en el estudio del INCE (1998), el profesorado que se encuentra en la misma situación que el recogido en nuestra muestra, manifiesta en porcentajes que van del 70% hasta el 82%, que tiene carencias relacionadas con su formación inicial en cuanto a la atención a la diversidad, las técnicas de trabajo en grupos cooperativos y los métodos de investigación en la práctica; aspectos todos ellos que tendremos la oportunidad de verificar en nuestro caso ya que aunque no hemos preguntado directamente si estas necesidades estaban relacionadas con la formación inicial, sí hemos cuestionado su existencia en la actualidad, lo cual vendría a decir que ni en ese periodo, ni en el relacionado con la formación permanente, si es que han accedido a él, se han cubierto estas necesidades.

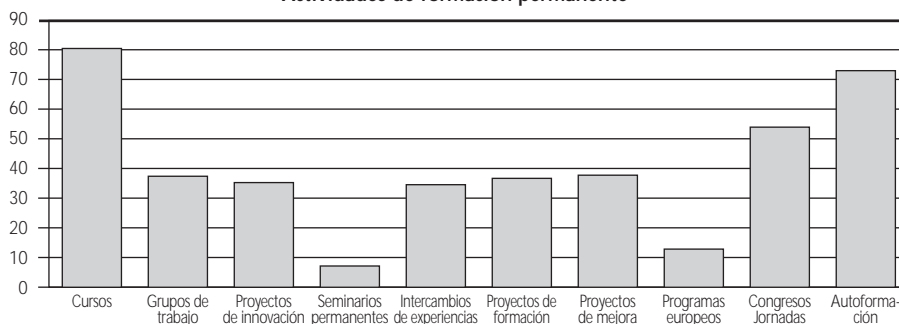
Efectivamente, en nuestro estudio constatamos que en la etapa activa de su profesión, al menos en los dos últimos años, ha participado en actividades formativas (exceptuamos la autoformación) el 83.3% de los casos, tal como se puede apreciar en la figura 14.

FIGURA 14
Formación permanente



El porcentaje más elevado (80.3%) corresponde a los *cursos*, mientras que el más bajo (7.2%) se refiere a la asistencia a *seminarios* (ver figura 15), frecuencias que se corresponden con la oferta que ha venido ofreciendo la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

FIGURA 15
Actividades de formación permanente

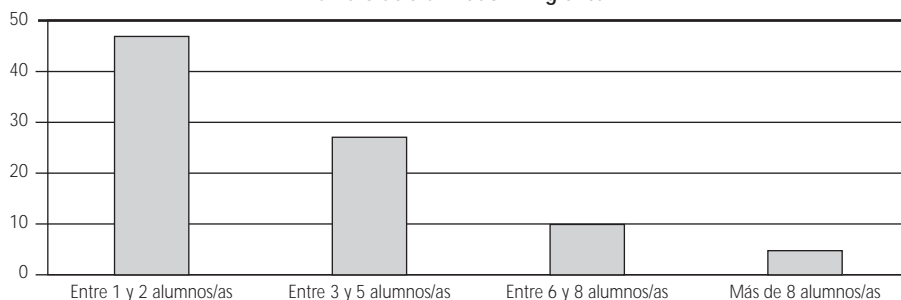


Del 83.3% de los informantes que si accedieron a la formación permanente, el 83.3% han cursado el CAP y a pesar de toda la formación recibida, tanto en la fase inicial como en la permanente, dicen en un 84.9% que tienen *carencias relacionadas con el aprendizaje cooperativo* y en un 86.1% *en estrategias de investigación en el aula*.

Por otra parte, en lo que respecta a la atención a la diversidad, centrándonos en la *dimensión intercultural* que nos ocupa, el profesorado que ha cursado el CAP y que ha asistido en los dos últimos años a actividades de formación permanente declara, en un 85.2% necesitar formación acerca de la misma y en un 85.2% y un 85.1% tener *carencias tanto en la elaboración de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad* como en su *puesta en práctica*, respectivamente.

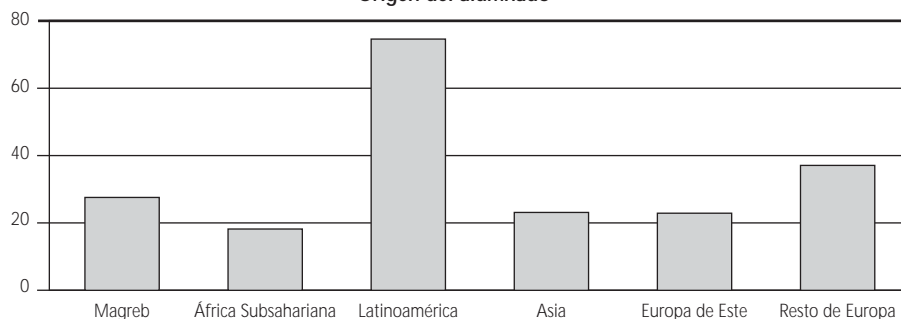
Estos altos porcentajes crean aun más preocupación, cuando observamos, refiriéndonos a la muestra total que, como puede verse en la figura 16, en un 87.6% de los casos *han tenido o tienen alumnado inmigrante en su aula*.

FIGURA 16
Número de alumnado inmigrante



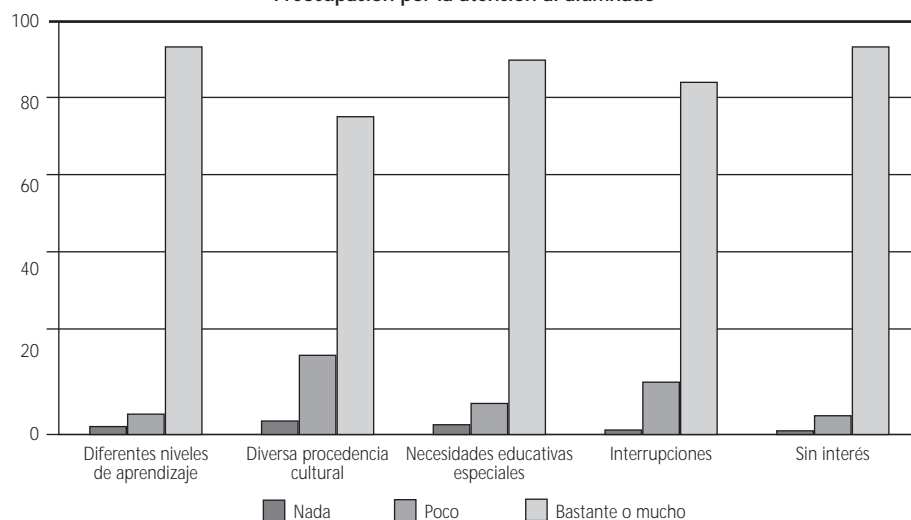
Siendo el principal origen de los mismos *Latinoamérica*, seguida del resto de *Europa, Magreb, Asia, Europa del Este y África subsahariana*.

FIGURA 17
Origen del alumnado



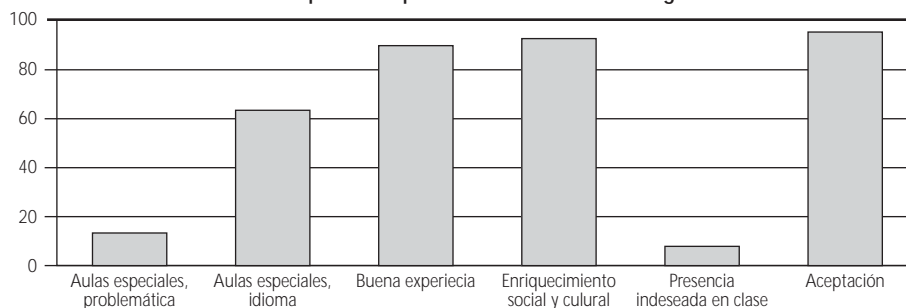
Es fácilmente comprensible que en un 77.4% indiquen que tienen bastante o mucha *preocupación por la atención al alumnado de diversa procedencia cultural en cuanto puede afectar al desarrollo de su actividad docente*. Si lo comparamos (ver figura 18) con la preocupación que manifiestan *por la atención al alumnado con diferentes niveles de aprendizaje* (94.3%), *al alumnado con necesidades educativas especiales* (90.7), *al alumnado que causa interrupciones* (86%) *o a la presencia del alumnado sin interés* (94.1%), observamos que ésta aumenta considerablemente, emitiendo, desde nuestro punto de vista, una clara señal de alarma que relacionamos directamente con los datos referidos a la escasa formación pedagógica de este profesorado que ya comentamos en el capítulo tres de este trabajo.

FIGURA 18
Preocupación por la atención al alumnado



En lo relativo a su posición en cuanto a la presencia del alumnado de distintos países (ver figura 19), contamos con el contundente dato del 93,4% de los *casos* que declaran que *les parece bien, que lo aceptan y que además lo consideran como un elemento de enriquecimiento social y cultural, tanto para ellos como para el resto del alumnado* (90.1%), indicando en un porcentaje muy próximo (86.7%) que *es una buena experiencia*, afianzando así la información que estudiamos en el apartado dedicado al discurso del profesorado, en el capítulo uno. Además, en nuestro caso, apunta que, a pesar de haber tenido que proporcionar una respuesta educativa a este alumnado, sin encontrarse preparados pedagógicamente para ello, dicen estar, mayoritariamente, de acuerdo con su *presencia en las clases*, siendo sólo un 6.3% el que dice que *prefiere que no estén en su aula*.

FIGURA 19
Posición respecto a la presencia del alumnado inmigrante



Sin embargo, existe un 61,2% que se decantan por la escolarización de este alumnado *en aulas especiales hasta que dominen el idioma*. Estos casos en un 87.7% habían contestado que les parecía un enriquecimiento social y cultural y en un 90.6% que les parecía bien que estuvieran en su clase lo que parece indicar que el idioma es considerado por el profesorado como un punto conflictivo como, por otra parte, ya se hizo patente en el informe *Multiculturalidad en los Centros de Canarias*, publicado por el Consejo Escolar de Canarias (2000).

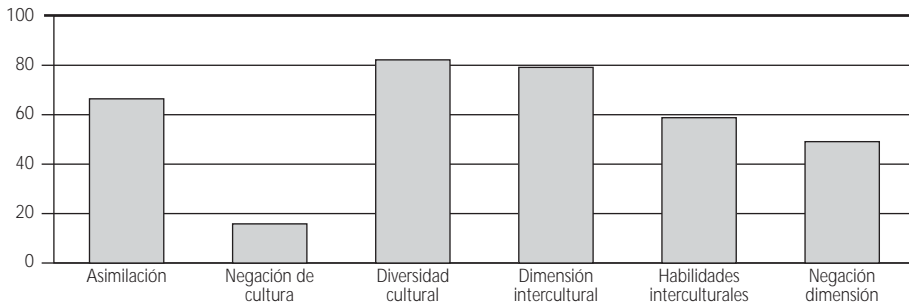
Si analizamos los casos del profesorado que manifiestan haber tenido o tener en la actualidad alumnado cuyo origen es Latinoamérica, vemos que responden que *deberían estar escolarizados en aulas especiales hasta que dominen el idioma* el 61.4% y si valoramos la respuesta del resto del profesorado que manifestó haber tenido o tener en la actualidad alumnado inmigrante con diferentes orígenes, los porcentajes son: Magreb (46.3%), África subsahariana (34.4%), Asia (39.2%), Europa del Este (38.1%) y resto de Europa (56.9%).

Estos datos nos inclinan a pensar que el profesorado que ya ha tenido experiencia en la atención a alumnado con diferente idioma es menos proclive a creer que éste *debe escolarizarse en aulas especiales hasta que lo domine*. Mientras que el que no ha tenido que afrontar esa realidad, tiene un prejuicio que le induce a pensar que sí es conveniente.

Sin embargo, no parece que influya este factor cuando son preguntados por el enfoque teórico que debe tener la atención educativa a contextos multiculturales (ver figura 20), ya que la respuesta mayoritaria asciende al 94.5% que reconoce *la interculturalidad como una dimensión más de la educación que es necesario trabajar en el aula*, considerando en un 97.5% que *es bueno que todo el alumnado (inmigrante y autóctono) reconozca y acepte la diversidad de culturas como una realidad*. Baja a un 70,1%, porcentaje que sigue siendo muy elevado, cuando se pone en cuestión la producción de conflictos culturales que conduzcan a la construcción y desarrollo de habilidades en las relaciones sociales, así como a la responsabilidad. Curiosamente el 69.7% corresponde a profesorado que ha tenido o tiene escolarizado alumnado de origen

latinoamericano, bajando a 30.5%, cuando el alumnado procede del África subsahariana, lo que nos induce a pensar que el origen del alumnado puede ser un factor que resulte determinante en el deseo de la producción de conflictos culturales en el instituto.

FIGURA 20
Posición ante la multiculturalidad



Pero el dato más sorprendente es que al mismo tiempo el 78.9% de los casos, cree, bajo un enfoque asimilacionista, que es bueno que el alumnado inmigrante se adapte lo antes posible a la cultura española con el fin de evitar problemas, tanto para él como para los demás. Intentando averiguar dónde está la clave de esta contradicción, encontramos que en un 84.1% son los mismos casos que manifestaban la necesidad de que el alumnado se escolarizara en aulas especiales hasta que dominasen el idioma lo que coloca, nuevamente, a este último elemento en el punto de mira. Por lo que respecta al origen del alumnado, el otro factor que habíamos encontrado como susceptible de estudio, encontramos que de ese 78.9% de los casos que se sitúan bajo un enfoque asimilacionista, sólo un 41.2% se corresponden con aquellos informantes que habían tenido o tienen en la actualidad alumnado cuyo origen es el Magreb, un 28.5% corresponden a alumnado procedente de África subsahariana, un 37.9% se refiere a alumnado proveniente de Asia, un 38.2% al que viene de Europa del Este, mientras que sube el porcentaje cuando nos referimos al alumnado del resto de Europa (57.2%) y se dispara hasta 92.7%, cuando los informantes han tenido o tienen alumnado de origen latinoamericano. Obviamente estos datos nos indican que estamos ante un factor que necesitaríamos estudiar más detenidamente, indagando nuevamente en la opinión del profesorado, ya que la información de la que disponemos sólo es útil para señalar un nuevo foco de estudio y realizar algunas conjeturas que en el presente estudio no tendremos oportunidad de investigar. Por tanto, exclusivamente en calidad de conjetura, señalamos la posibilidad de que el profesorado que atiende a alumnado latinoamericano tiene la creencia de que éste tiene muchas posibilidades de adaptarse a la cultura española ya que domina el idioma, infravalorando otros aspectos culturales. Creencia que, por otro lado, se encuentra inmersa en el discurso asimilacionista que magnifica la pertenencia a una misma religión y lengua como elementos que hacen a las personas más "asimilables".

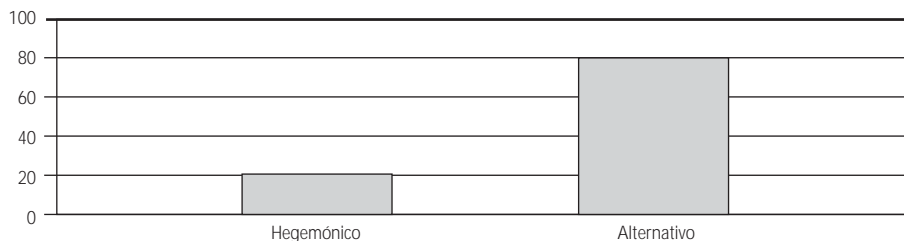
6.2.2 Análisis e interpretación de las dimensiones propias de la formación

En este apartado tratamos las dimensiones propias de la formación que ya tratamos en el Estudio Intensivo I y cuyos datos, posteriormente, contrastaremos con los obtenidos en el presente estudio.

6.2.2.1. Modelo de formación

El 78.9% de los casos afirman que *las actividades de formación deben facilitar al profesorado la oportunidad de construir su propio conocimiento e investigar su propia práctica*, afirmación que avalaría un modelo alternativo, frente al 21.1% que consideran que *las actividades de formación deben servir para informar al profesorado del conocimiento generado por los investigadores con el fin de que aprenda a aplicarlo en su aula* (ver figura 21).

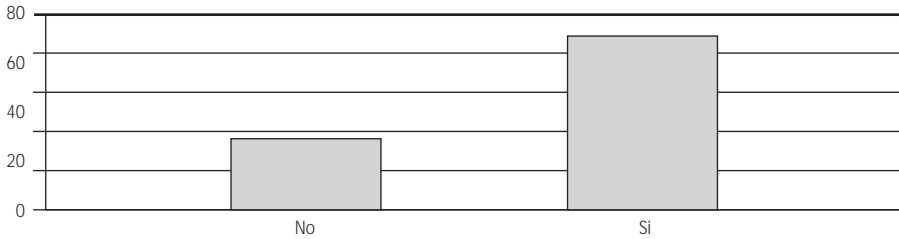
FIGURA 21
Modelos de formación



Como en el anterior estudio, esta afirmación no es suficiente para establecer la posición del profesorado respecto al modelo alternativo, por lo que analizaremos, a continuación, las frecuencias de respuesta a preguntas relacionadas, tanto con el centro educativo y la formación, como con el modelo colaborativo.

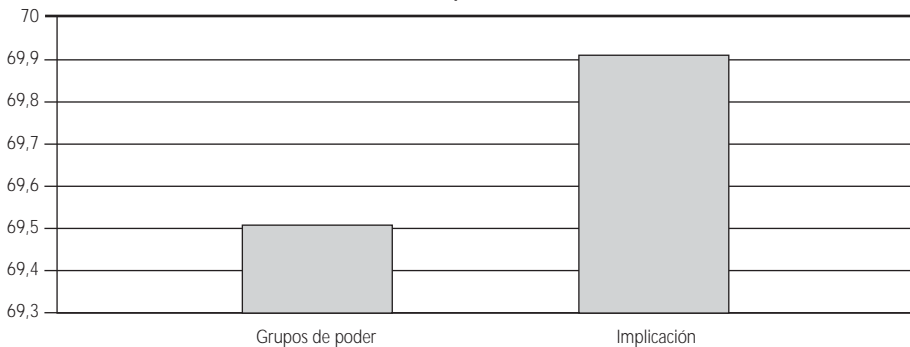
Respecto al concepto de que sea el centro el motor de la formación y que a su alrededor se aglutine y genere todo el conocimiento, el 71.4% de los informantes creen que el criterio para seleccionar al profesorado que debería participar en el proceso de formación es que éste *pertenezca a un Claustro que, a su vez, desee participar en el mismo* (ver figura 22).

FIGURA 22
Implicación del Claustro



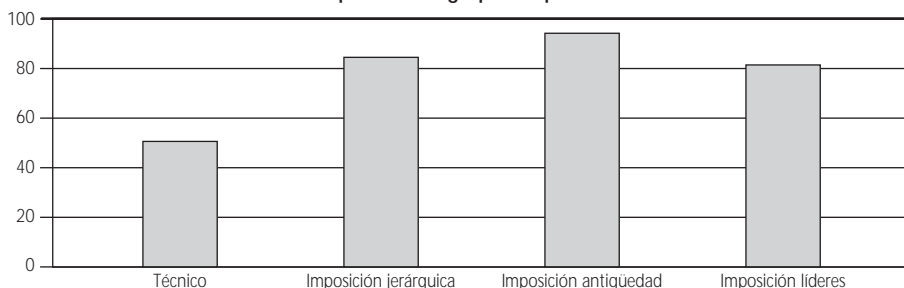
Además, consideran en un 69.9% (ver figura 23) que para que dicho proceso de formación logre los fines deseados, *es imprescindible que, al menos, un tercio del Claustro junto al Equipo Directivo estén implicados en él*, indicando taxativamente que *deben dejar de existir grupos de profesorado dentro del Claustro, que intenten imponer al resto sus propios intereses y criterios* (69.5%).

FIGURA 23
Micropolítica



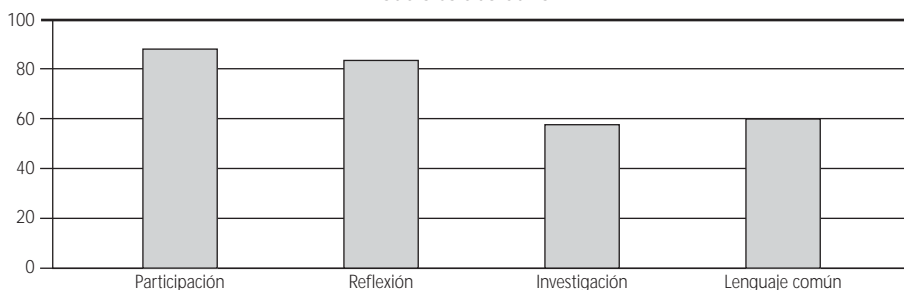
Aclaran (ver figura 24) con una rotunda negativa (93.4%) que sea *el profesorado con más antigüedad el que deba encargarse de detectar problemas, buscar soluciones y modo de ponerlas en práctica o el profesorado que más sabe* (81.2%) o el *Equipo Directivo* (84.6%), señalando en un 49.9% que *no deben existir indicaciones claras de lo que el profesorado tiene que hacer, sin dejar margen a interpretaciones individuales, ni de grupo*.

FIGURA 24
Imposición de grupos de poder



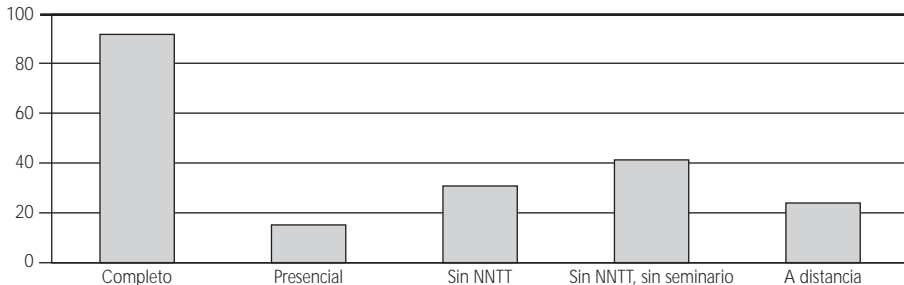
En lo relativo al modelo colaborativo (ver figura 25) los informantes dejan clara su postura a favor del mismo cuando dicen *que todo el profesorado debe tener la oportunidad de participar en su desarrollo, detectando problemas, aportando soluciones, negociándolas y poniéndolas en práctica, si procede* (87.3%), *que tiene que existir un proceso de reflexión personal y grupal* (83.2%), *que la mayoría del profesorado ha de estar preparado para investigar en su aula* (58.3%) y *debe compartir un lenguaje pedagógico común* (59.9%).

FIGURA 25
Modelo colaborativo



En cuanto a la modalidad que consideran más idónea para desarrollar la formación es en un 83.1% de los casos (ver figura 26) aquella *que tras un curso impartido en una institución (Instituto de Enseñanza Secundaria, Centro de Profesores, Universidad, etc.) propicie un proceso de investigación en el aula del que se haga un seguimiento a través de un seminario permanente y que cuente con el apoyo de las nuevas tecnologías y de la Comunicación y que hemos denominado completo*.

FIGURA 26
Demanda de la actividad formativa



A pesar de la contundencia de los datos ofrecidos, hemos creído conveniente, dada la importancia del tema, profundizar más en ellos, como ya anunciamos al principio de este epígrafe, a través de la técnica de *análisis "cluster" jerárquico de sujetos*, con el objetivo de localizar agrupaciones de casos referidos a los modelos de formación. El resultado ha sido una nueva variable que ha surgido de la clasificación de los datos en función de las respuestas que los informantes habían dado a las diferentes variables y de las que se eligieron siete que, efectivamente, clasifican los casos en dos grupos bien diferenciados: modelo alternativo y modelo hegemónico.

Las variables que determinan la adscripción de los casos a uno u otro de los modelos son:

- *Las actividades de formación deben facilitar al profesorado la oportunidad de construir su propio conocimiento e investigar su propia práctica.*
- *Debo mejorar mi formación o actualización respecto a las estrategias de investigación en el aula.*
- *Debo mejorar mi formación o actualización respecto a las estrategias de colaboración entre el profesorado.*
- *Si pudiera elegir la metodología, para llevar a cabo un proceso de formación, elegiría el trabajo en grupos cooperativos.*
- *Debería ser un curso impartido en una institución (Instituto de Enseñanza Secundaria, Centro de Profesores, Universidad, etc.) seguido de un proceso de investigación en el aula, del que se hiciera un seguimiento, a través de un seminario permanente que contara con el apoyo de las nuevas tecnologías (página Web, tutoría on-line, etc.) y de diversas formas de asesoramiento.*
- *La presencia de alumnado de distintos países en mi Instituto y en mi clase aporta un elemento de enriquecimiento social y cultural para el alumnado y para mí.*
- *Considero que, aunque no haya alumnado de otros países, es necesario trabajar la dimensión intercultural de la educación.*

La respuesta afirmativa a estos ítems indica la adscripción al modelo alternativo, lo que ocurre en trescientos treinta y ocho casos, mientras que la negativa lo hace al modelo hegemónico, en número de cuarenta.

En el primer grupo hallamos que el 51% de los casos tenían entre uno y diez años de experiencia, perteneciendo el 67,4% al colectivo del profesorado de Secundaria, mientras que en el segundo, encontramos que el 51% de los casos se situaban en el intervalo comprendido entre los 11 y los 18 años, perteneciendo el 60% al mismo colectivo. A la vista de estos datos, parece que los años de experiencia juegan un determinado papel en la adscripción al modelo hegemónico, aunque evidentemente, no definitivo.

Así mismo, comprobamos que el 55.5% de los casos, adscritos al modelo hegemónico, se ubicaban en el ámbito científico-tecnológico (ciencias de la naturaleza; matemáticas; tecnología; biología y geología; física y química) frente al 34.8% del ámbito sociolingüístico (lengua castellana; ciencias sociales; lenguas extranjeras; filosofía; lenguas clásicas).

En cualquier caso y dado el interés que teníamos por encontrar variables más sólidas que pudieran tener un carácter predictivo para futuros trabajos, realizamos un proceso de análisis de regresión logística múltiple, en el que introdujimos diversas opciones. El resultado definitivo fue la obtención de dos variables que explicaban claramente la adscripción de los casos a uno u otro modelo de formación y que por tanto, tenían un importante valor predictivo. Las variables son:

- *Debo mejorar mi formación o actualización respecto a las estrategias de investigación en el aula.*
- *Debería ser un curso impartido en una institución (Instituto de Enseñanza Secundaria, Centro de Profesores, Universidad, etc.) seguido de un proceso de investigación en el aula, del que se hiciera un seguimiento, a través de un seminario permanente que contara con el apoyo de las nuevas tecnologías (página Web, tutoría on-line, etc.) y de diversas formas de asesoramiento.*

La ecuación del modelo de regresión es:

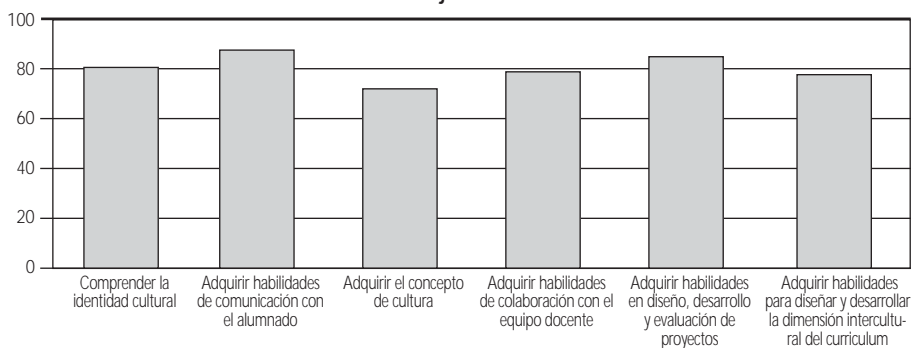
$$P(Y=1) = \frac{1}{1 + e^{-[-1,182 + 2,354(\text{investigación en aula}) + 6,054 (\text{modalidad: completo})]}}$$

6.2.2.2. Programa formativo

Respecto a los objetivos que el profesorado incluiría en un programa dirigido a formarlo en la dimensión intercultural de la educación (ver figura 27), un 71.9% señala *la construcción de un conocimiento adecuado acerca del concepto de cultura y sus implicaciones sociales y educativas, así como la adquisición de competencias para*

la comprensión de la identidad cultural de las personas (80.9%) que coinciden en un 79.3% de los casos con los que contestaron que *la presencia del alumnado en las aulas les parecía un enriquecimiento cultural*. Interpretamos que a pesar de decantarse positivamente por este concepto, creen que no tienen un conocimiento adecuado sobre él ni la competencia necesaria para comprender la identidad cultural del alumnado de otras culturas.

FIGURA 27
Objetivos

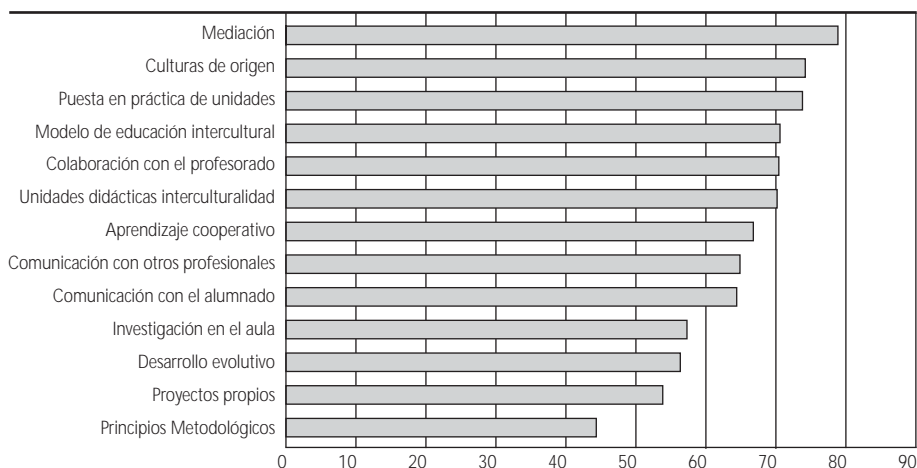


Como podemos ver le conceden mucha importancia a la necesidad de formación relacionada con la comunicación ya que en un 87.7% incluirían el objetivo de *ser capaz de comunicarse con el alumnado* y en un 79.3% el referido a *adquirir habilidades de comunicación con el resto del equipo docente y también de colaboración y organización*. Por último, en porcentajes también muy elevados y estrechamente ligados a los anteriores objetivos, proponen *la adquisición de habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que desarrollen la dimensión intercultural de la educación* (84.7%) así como de *la capacidad de valorar y desarrollar la dimensión intercultural en el currículum* (77.3%).

Por lo que atañe a los contenidos (ver figura 28), relacionamos a continuación, ordenados de manera descendente, los solicitados por el profesorado: *la mediación y la resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente* (85%), *culturas de origen del alumnado* (80%), *la puesta en práctica de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad* (79.5%), *la política educativa y el modelo de educación intercultural* (76.2%), *estrategias de colaboración con el profesorado* (75.9%), *elaboración de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad* (75.5%), *aprendizaje cooperativo* (71.9%), *la interacción y la comunicación con otros profesionales* (70.1%), *interacción y comunicación con el alumnado* (69.5%), *estrategias de investigación en el aula* (61.8%), *el desarrollo evolutivo en las áreas cognitiva, emocional y moral del alumnado* (60.8%), *el diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos propios* (58%) y *principios metodológicos* (48%).

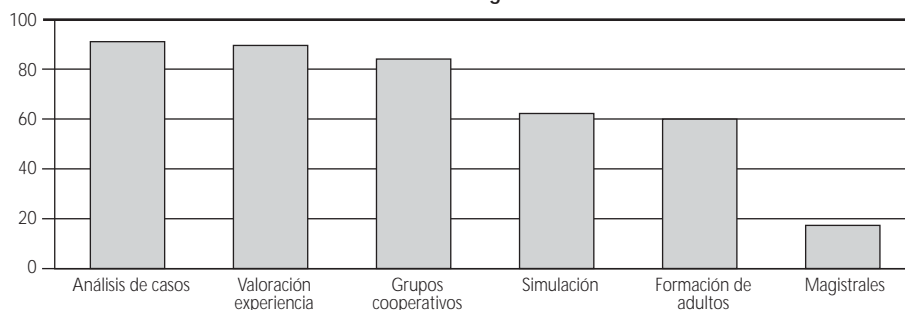
Como se puede observar, los porcentajes son muy elevados y recogen no sólo aspectos relacionados con la dimensión intercultural, sino con la educación, en términos generales. Están solicitando, igual que lo hacía el profesorado que respondió al cuestionario del INCE (1998), una base didáctica sólida para dar una respuesta educativa adecuada a la incertidumbre del aula.

FIGURA 28
Contenidos



Por lo que respecta a la metodología que valoran como más adecuada (ver figura 29), en primer lugar, destaca el 91.4% que señala *los análisis de casos reales de Institutos*, seguido de las *propuestas que relacionan la experiencia adquirida como profesorado con nuevas proposiciones de enseñanza* (88.6%) para continuar con el *trabajo en grupos cooperativos* (84.1%) y *los ejercicios de simulación* (62.3%), utilizando *principios metodológicos adecuados para la formación de adultos y adultas con experiencia* (59.4%), quedando en el porcentaje más bajo de respuesta *la clase magistral* (17.6%). Siguiendo la misma línea argumental vemos que quieren que la formación coincida con la realidad de su aula, generando un proceso de aprendizaje cooperativo que parta de lo que ya saben y tenga en cuenta los principios metodológicos adecuados a su estado de personas adultas.

FIGURA 29
Metodología



6.2.2.3. Condiciones de desarrollo del programa formativo

En este apartado recogemos las demandas laborales que el profesorado entiende que son necesarias para que el programa formativo se desarrolle con éxito. Señalan un 88.3% de los informantes que la *Administración (Consejería de Educación)* debe poner las condiciones mínimas (ver figura 30) y destacan entre ellas (ver figura 31) que *dote los recursos materiales necesarios (97.3%)*, que *proporcione el tiempo necesario dentro del horario laboral tanto para el proceso de formación, como para las tareas de desarrollo del mismo (96.2%)* o que, *al menos, se otorgue para las tareas de desarrollo (78%)*. Un 94.3% de los casos solicita que *dote los recursos económicos necesarios* y un 79.1% que *se reconozca a efectos de la Carrera Docente*.

FIGURA 30
Necesidad de condiciones de la Administración

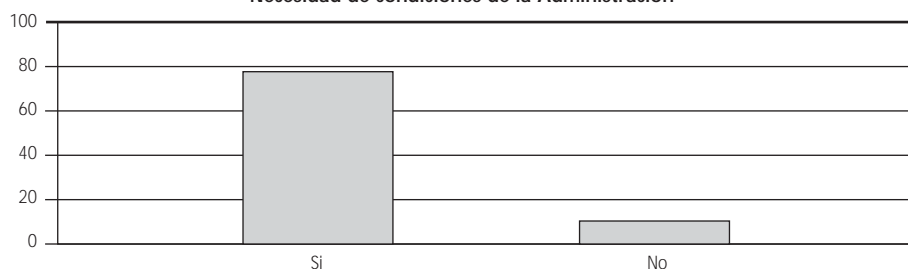
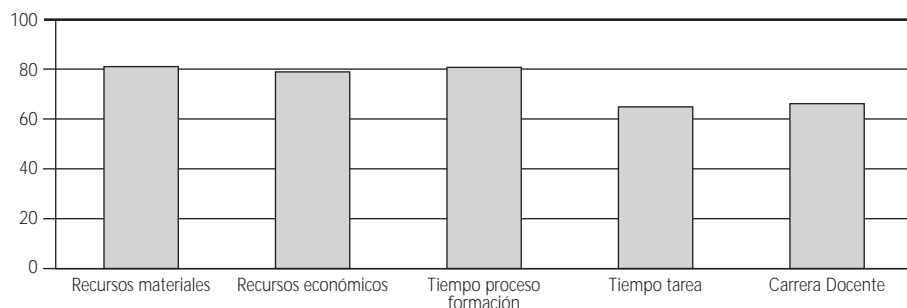
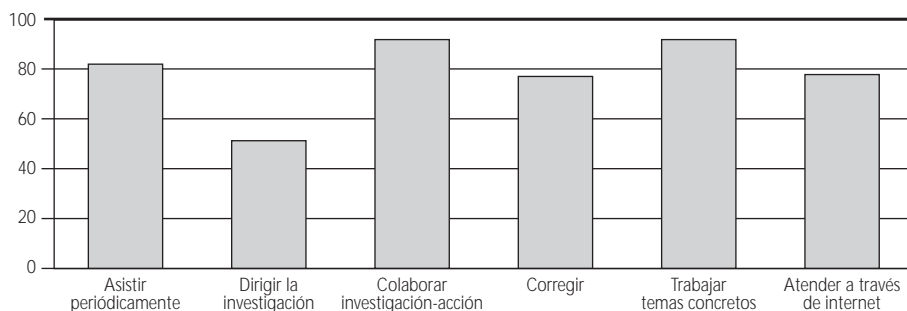


FIGURA 31
Condiciones de la Administración



En otro orden de cosas, el 81.3% de los casos consideran que la persona encargada de realizar el asesoramiento debería *asistir periódicamente al Instituto*, señalando en un 91% que *debería colaborar en el proceso de investigación-acción* y en un 91.6% que habría de *realizar reuniones de trabajo sobre temas concretos* aunque sin olvidar *la atención a través de Internet* que solicitan en un 78% (ver figura 32). Estos datos refuerzan nuevamente, la demanda de un modelo alternativo de formación, centrándose en una metodología y una modalidad concreta.

FIGURA 32
Funciones de asesoramiento

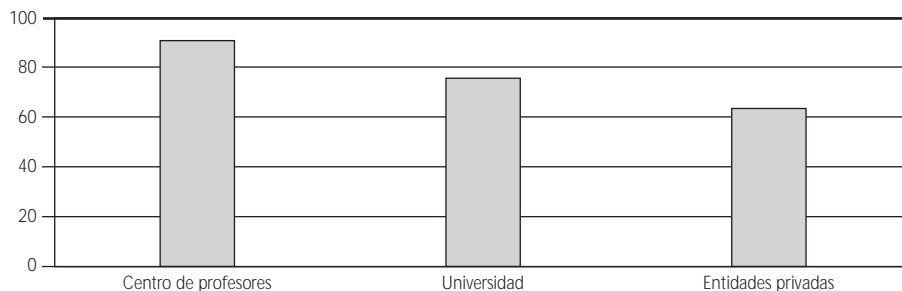


Sin embargo, no podemos dejar de señalar las respuestas positivas a las atribuciones que conceden a la persona encargada del asesoramiento referidas por un lado, a la *dirección de la investigación* (51.7%) y por el otro, a la *corrección y aportación de soluciones* (77.3%). Creemos, exceptuando los casos que se han posicionado en el modelo hegemónico, que estas respuestas obedecen a la inseguridad que el profesorado tiene en la implicación de procesos de investigación que demanda, pero para los que es plenamente consciente que no tiene formación, además de la impronta que,

seguramente, le ha dejado el modelo hegemónico en la formación recibida hasta ahora, donde se le indicaba que era un mero ejecutor de las decisiones que otros toman.

Por último, en cuanto a las instituciones vinculadas (ver figura 33), *los Centros de Profesores* aparece en primer lugar con un 91.1% de los casos, seguido de *la Universidad* con un 76.3% y *las entidades privadas, sin ánimo de lucro*, con un 63.6%.

FIGURA 33
Instituciones vinculadas



6.2.2.4. Análisis e interpretación por dimensión.

Finalmente y con el objetivo de poder triangular, como ya dijimos, el presente estudio con el Intensivo I, con el mismo formato, hemos elaborado una matriz en la que tomando como unidad las mismas dimensiones, aportamos la información recogida de los informantes en la primera columna e inferimos, en la segunda, los conceptos que entendemos que subyacen en la misma.

TABLA 20
Análisis e interpretación por dimensión. Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN	CONCEPTO
HEGEMONICO	
- Las actividades de formación deben servir para informar al profesorado del conocimiento generado por los investigadores con el fin de que aprenda a aplicarlo en su aula .	· Información (21%) · Aplicación de las técnicas (21%). · Dicotomía desarrollo profesional y formación (21%).
ALTERNATIVO	
- Las actividades de formación deben facilitar al profesorado la oportunidad de construir su propio conocimiento e investigar su propia práctica. - Debe existir un proceso de reflexión personal y grupal. - La mayoría del profesorado ha de estar preparado para investigar en su aula .	· Ajuste a la realidad del aula (78.9%). · Validez del conocimiento práctico (78.9%). · Relación con la práctica educativa (78.9%). · Proceso de investigación en el aula (58.3%). · Unión de desarrollo profesional y formación (78.9%). · Reflexión (83.2%)

TABLA 20 (continuación)
Análisis e interpretación por dimensión. Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN	Concepto
ALTERNATIVO: El Centro Educativo y la formación	
<ul style="list-style-type: none"> - El criterio para seleccionar al profesorado que debería participar en el proceso de formación es que éste pertenezca a un Claustro que, a su vez, desee participar en el mismo. - Para que el proceso de formación logre los fines deseados, es imprescindible que, al menos, un tercio del Claustro junto al Equipo Directivo estén implicados en él. - Deben dejar de existir grupos de profesorado dentro del Claustro, que intenten imponer al resto sus propios intereses y criterios. - Aclarando con una rotunda negativa que sea el profesorado con más antigüedad el que deba encargarse de detectar problemas, buscar soluciones y modo de ponerlas en práctica o el profesorado que más sabe o el Equipo Directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros (71.4%). · Implicación del equipo docente (69.9%). · Implicación del equipo directivo (69.9%). · Ausencia de grupos de poder (69.5%). · Importancia del equipo docente (93.4%).
ALTERNATIVO: El modelo colaborativo	
<ul style="list-style-type: none"> - Todo el profesorado debe tener la oportunidad de participar en su desarrollo, detectando problemas, aportando soluciones, negociándolas y poniéndolas en práctica, si procede. - Debe compartir un lenguaje pedagógico común. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado (87.3%). · Equipo docente (87.3%). · Trabajo en equipo (87.3%). · Lenguaje pedagógico común (59.9%).
DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Construir un conocimiento adecuado acerca del concepto de cultura y sus implicaciones sociales y educativas. - Adquisición de competencias para la comprensión de la identidad cultural de las personas. - Ser capaz de comunicarse con el alumnado. - Adquirir habilidades de comunicación con el resto del equipo docente y también de colaboración y organización. - Adquisición de habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que desarrollen la dimensión intercultural de la educación. - Capacidad de valorar y desarrollar la dimensión intercultural en el currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> · Adquisición del concepto de cultura (71.9%). · Comprensión de la identidad cultural (80.9%). · Capacidad de comunicación con el alumnado (87.7%). · Capacidad de comunicación con el equipo docente (79.3%). · Habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos (84.7%). · Desarrollo de competencias en la inclusión curricular (77.3%).
CONTENIDOS: Generales	
<ul style="list-style-type: none"> - Política educativa y modelo de educación intercultural. - Elaboración de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad. - Puesta en práctica de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad. - Principios metodológicos. - Estrategias de investigación en el aula. - Aprendizaje cooperativo. - Desarrollo evolutivo en las áreas cognitiva, emocional y moral del alumnado. - Interacción y comunicación con el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Modelos de intervención educativa en la multiculturalidad (76.2%). · Planteamientos curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de unidades didácticas (75.5%). - Puesta en práctica de unidades didácticas (79.7%). · Metodología (48%): <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias del aula (75.9%). - Cooperativo (71.9%). · Proceso cognitivo, afectivo y emocional (60.8%).

TABLA 20 (continuación)
Análisis e interpretación por dimensión. Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 2: MODELO DE FORMACIÓN	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - Mediación y la resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente. - Diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos propios. 	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicación con el alumnado (69.5%). · Mediación y resolución de conflictos (85%). · Diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos (58%).
CONTENIDOS: Habilidades de comunicación intercultural	
CONTENIDOS: Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras	
<ul style="list-style-type: none"> - Debería mejorar mi formación en la interacción y la comunicación con otros profesionales. - En estrategias de comunicación y colaboración con el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relevancia (70.1%). · Comunicación y colaboración con compañeros/as y otros/as interlocutores (75.9%).
CONTENIDOS: Culturas de origen del alumnado	
<ul style="list-style-type: none"> - Culturas de origen del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad (80%).
METODOLOGÍA	
<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas que relacionan la experiencia adquirida como profesorado con nuevas proposiciones de enseñanza. - Principios metodológicos adecuados para la formación de adultos y adultas con experiencia. - Trabajo en grupos cooperativos. - Ejercicios de simulación. - Análisis de casos reales de Institutos. - Clase magistral. 	<ul style="list-style-type: none"> · Basada en el constructivismo (88.6%). · Metodología propia de adultos/as (59.4%). · Trabajo cooperativo (81.4%). · Dinámicas de grupo: - Simulaciones (62.3%). · Análisis de casos (91.4%). · Clase magistral (17.6%).
EVALUACIÓN	
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO	
CONDICIONES LABORALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar el tiempo necesario, dentro del horario laboral, tanto para el proceso de formación, como para las tareas de desarrollo del mismo. - Proporcionar el tiempo necesario, dentro del horario laboral, al menos, para las tareas de desarrollo (coordinación). - Dotar los recursos económicos necesarios. - Dotar los recursos materiales necesarios. - La Administración (Consejería de Educación) debe poner las condiciones mínimas. - Reconocerlo a efectos de la Carrera Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Tiempo incluido en la jornada laboral (96.2%). · Tiempo para coordinación (78%). · Recursos económicos (94.3%). · Recursos materiales (97.3%). · Implicación de la Administración (88.3%). · Reconocimiento en carrera docente (79.1%).
ASESORAMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Debe asistir periódicamente al Instituto. - Colaborar en el proceso de investigación-acción. - Realizar reuniones de trabajo sobre temas concretos. - Atender, a través de Internet, las dudas que surjan y facilitar información actualizada. - Las instituciones que deben estar vinculadas a los asesores y asesoras son los Centros de Profesores, la Universidad y las entidades privadas sin ánimo de lucro. 	<ul style="list-style-type: none"> · Funciones: - Asistir periódicamente (81.3%). - Colaborar en proceso de investigación-acción (91%). - Reuniones sobre temas concretos (91.6%). - Atención a través de internet (78%). · Participación de: - CEP (91.1%). - Universidad (76.3%). - Otras instituciones (63.6%).

6.2.3. Reconstrucción

El análisis de las características de la muestra ha arrojado unos datos que permiten equipararla con otras utilizadas en investigaciones, realizadas anteriormente (Bolívar, 1999; INCE, 1998).

El aspecto referido a la formación inicial ha corroborado los datos ofrecidos por el INCE (1998), así como el planteamiento teórico que expusimos en la primer parte de nuestro informe. Por ello, aunque con las limitaciones propias de nuestro trabajo, podemos inferir que una gran parte del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife está privada de una adecuada formación pedagógica, a pesar de haber obtenido un título que lo acredita.

Además estamos en condiciones de realizar una nueva aportación acerca del impacto que la formación permanente recibida ha tenido en el desarrollo de algunas competencias profesionales. Hemos comprobado que tras haber participado, mayoritariamente, en cursos, el profesorado participante continúa solicitando formación acerca del aprendizaje cooperativo, de las estrategias de investigación en el aula, de las estrategias de colaboración con el profesorado y por supuesto, de la atención a la diversidad, centrada en este caso en la educación intercultural. Esta información viene a confirmar las palabras de Jordán (2003a) en las que apunta que la mayoría de las ofertas formativas no ha tenido un impacto significativo en la práctica del profesorado. Habida cuenta de que, como ya hemos mencionado, en nuestro caso, nos referimos a la asistencia a cursos que es la actividad formativa en la que el profesorado de todo el territorio nacional, habitualmente, participa de manera mayoritaria, como revela el INCE (2002) a través de su informe *Sistema estatal de indicadores de la educación*, podemos afirmar, siguiendo a Sabariego (2002:182), que el profesorado es usuario de actividades formativas que tienen un diseño concretado por la institución convocante y están dirigidos por ponentes expertos. Todo ello deja un escaso margen de implicación a los docentes por lo que continúan formándose bajo un modelo hegemónico que les aporta conocimientos técnicos para aplicar en su aula.

La demanda de formación en educación intercultural, a la que hacíamos referencia, se ha producido en un porcentaje muy elevado, por lo que entendemos que existe una mayoría de profesorado que requiere formarse en la construcción de un conocimiento que le permita afrontar la atención educativa en contextos multiculturales en los que, por otra parte, ya se desenvuelve su actividad docente porque han tenido escolarizado alumnado inmigrante hacia el que manifiestan aceptación, en coincidencia con los datos obtenidos por Marchesi *et al.* (2004) en su informe *Situación profesional de los docentes*. Sin embargo, en muchos casos (en algunos de los cuales coincide que no han tenido en su aula, alumnado con otro idioma), consideran que deberían permanecer en un aula especial hasta que dominen el idioma. Éste, el idioma, es el factor que aparece como más conflictivo en la escolarización de este alumnado, aunque sospechamos que existen otros elementos

culturales que pueden estar involucrados en esta apreciación por lo que sería necesario continuar indagando en esta línea.

Por otra parte, el profesorado manifiesta que la presencia de este alumnado en las aulas e Institutos supone un enriquecimiento tanto social como cultural, aunque reconocen que deben aprender para ser capaces de construir un conocimiento adecuado acerca del concepto de cultura y sus implicaciones sociales y educativas, así como para adquirir las competencias necesarias para la comprensión de la identidad cultural de las personas. A continuación reconstruimos la información relacionada con las dimensiones propias de la formación.

DIMENSIÓN 1: Modelo de formación

Los informantes se dividen en dos grupos bien diferenciados. Las variables que los discriminan son aquellas relacionadas con:

- *La oportunidad de construir su propio conocimiento e investigar su propia práctica.*
- *La necesidad de formación o actualización respecto a las estrategias de investigación en el aula.*
- *La necesidad de formación o actualización respecto a las estrategias de colaboración entre el profesorado.*
- *La elección de los grupos cooperativos, como metodología, para su formación.*
- *La elección de un diseño de actividad formativa que contara con un curso impartido en una institución (Instituto de Enseñanza Secundaria, Centro de Profesores, Universidad, etc.) seguido de un proceso de investigación en el aula, del que se hiciera un seguimiento, a través de un seminario permanente que contara con el apoyo de las nuevas tecnologías (página Web, tutoría online, etc.) y de diversas formas de asesoramiento.*
- *La consideración de la presencia de alumnado inmigrante, como un enriquecimiento social y cultural, tanto para el profesorado, como para el alumnado.*
- *La consideración de la interculturalidad como una dimensión de la educación que es necesario trabajar.*

1.1. Hegemónico

Se encuadran en este modelo los casos que negando las variables anteriores, manifiestan que las actividades de formación deben servir para informar al profesorado del conocimiento generado por los investigadores con el fin de que aprendan a aplicarlo en su aula, lo cual conduce a la inevitable dicotomía entre desarrollo profesional y educación. La creencia se encuentra sólidamente afianzada, tal como lo demuestra el hecho de que

las variables relacionadas con el aprendizaje de estrategias de investigación en el aula o la formación que exija participar en un proceso en el que éstas se pongan en juego, junto a otras competencias de colaboración y construcción del propio conocimiento, sirven como elementos para poder predecir qué profesionales estarán adscritos a este modelo y por tanto se oponen al discurso que, como vimos en la primera parte, ya se recogía en la LOGSE y que ha seguido cimentándose en los últimos años.

1.2. Alternativo

Por el contrario se inscriben en el modelo alternativo todos los casos que contestan afirmativamente a las siete variables, citadas anteriormente y que consideran que la formación y el desarrollo profesional deben ser las dos caras de una misma moneda cuando el proceso se realiza a través de la reflexión, el ajuste a la realidad del aula imbricado con un proceso de investigación en la misma y culmina con la generación de un conocimiento útil para la práctica educativa. De estas respuestas podemos deducir que estos informantes aprueban el discurso al que ya nos referimos y lo apoyan con sus palabras, aunque no estamos en condiciones de valorar (no disponemos de información, al respecto) si estarían dispuestos a implicarse activamente en un proceso de formación que incluyera todos los elementos que han señalado como necesarios.

1.2.1. El centro educativo y la formación

La mayoría del profesorado ha indicado la formación en centros como la más adecuada, respaldando así este concepto que se viene defendiendo tanto en la literatura especializada, como en los informes que lo han estudiado y entre los que destacamos el emitido por el INCE (1998) que señala que es la más solicitada por el profesorado del Estado, además de ser muy considerada y usada en países de alto desarrollo educacional por lo que recomienda a los responsables y autoridades competentes que mediten sobre la posibilidad de su puesta en marcha.

En nuestro caso, además, manifiestan la necesidad de la implicación, tanto del Equipo Docente, como del Equipo Directivo en pos de la regulación de las relaciones de poder que pudieran existir y entorpecer el adecuado proceso de formación.

1.2.2. El modelo colaborativo

Respecto al modelo de trabajo, las respuestas no dejan lugar a dudas. La participación de todo el profesorado, trabajando en equipo y compartiendo un lenguaje común indican el modelo colaborativo como el más adecuado para llevar a cabo un proceso de formación bajo un modelo alternativo.

DIMENSIÓN 2: Programa formativo

En cuanto a los objetivos, los datos son claros, la mayoría del profesorado cree que deben figurar en una actividad formativa relacionada con la dimensión intercultural de la educación, los siguientes:

- Construir un conocimiento adecuado acerca del concepto de cultura y sus implicaciones sociales y educativas.
- Adquirir competencias para la comprensión de la identidad cultural de las personas.
- Ser capaz de comunicarse adecuadamente con el alumnado.
- Adquirir habilidades de comunicación, colaboración y organización con el resto del equipo docente.
- Adquirir habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que desarrollen la dimensión intercultural de la educación.
- Ser capaz de valorar y desarrollar la dimensión intercultural en el curriculum.

Por lo que atañe a los contenidos, relacionamos a continuación los considerados por la mayoría de los informantes, como necesarios:

- La mediación y la resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente.
- Culturas de origen del alumnado.
- Puesta en práctica de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad.
- La política educativa y el modelo de educación intercultural.
- Estrategias de colaboración con el profesorado.
- Elaboración de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad.
- Aprendizaje cooperativo.
- Interacción y comunicación con otros profesionales.
- Interacción y comunicación con el alumnado.
- Estrategias de investigación en el aula.
- Desarrollo evolutivo en las áreas cognitiva, emocional y moral del alumnado.
- Diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos propios.
- Principios metodológicos.

En cuanto a la metodología que consideran más adecuada señalan:

- Análisis de casos reales de Institutos.
- Propuestas que relacionan la experiencia adquirida como profesorado con nuevas proposiciones de enseñanza.
- Trabajo en grupos cooperativos.
- Ejercicios de simulación.
- Principios metodológicos adecuados para la formación de adultos y adultas con experiencia.
- Clase magistral (en un porcentaje muy bajo).

DIMENSIÓN 3: Condiciones de desarrollo del programa formativo

Destacamos, en este punto, la demanda imperiosa del profesorado referida, tanto a la implicación de la Administración, como a la inclusión del proceso de formación dentro de la jornada laboral. Estas demandas, además de ser históricas en la vida del colectivo ya han sido recogidas por el INCE (1998) que insta a los responsables de la Administración Educativa a tomar decisiones a este respecto.

También solicitan los informantes recursos, tanto económicos, como materiales, además de reconocimiento de la actividad formativa a efectos de la Carrera Docente.

Por último, consideran que el asesoramiento que pudieran recibir a lo largo del proceso formativo debería centrarse en:

- Asistir periódicamente al Instituto.
- Colaborar en el proceso de investigación-acción.
- Realizar reuniones de trabajo sobre temas concretos.
- Atender, a través de Internet, las dudas que surjan y facilitar información actualizada.

Declarando que las instituciones que deben estar vinculadas a los asesores y asesoras son los Centros de Profesores, la Universidad y las entidades privadas sin ánimo de lucro.

Veamos, a continuación, la triangulación de los datos obtenidos en este estudio con los logrados en el Estudio Intensivo I.

6.3. Triangulación. Informe diagnóstico final

Como ya anunciamos en el capítulo dedicado al diseño de la investigación, es nuestro propósito triangular toda la información obtenida y analizada, referida a las demandas de formación en la dimensión intercultural de la educación, proveniente de los dos estudios anteriores, con el fin de contrastarla. Esta estrategia nos va a permitir consolidar los datos reiterados por los diferentes informantes y captar aquellos que con toda probabilidad hubiéramos perdido de haber utilizado un sólo método.

6.3.1. Contraste de datos

Nuestra forma de proceder ha consistido en elaborar una matriz en la que tomando como unidad las dimensiones propias de la formación, hemos hecho constar los conceptos inferidos, tanto en el Estudio Intensivo I, como en el Estudio Extensivo, para anotar en la tercera columna, en negrita, aquellos que se reiteran en ambos estudios, acompañados de los que cada uno de ellos aporta.

TABLA 21
 Contraste de datos del Estudio Intensivo I y el Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 1: MODELO DE FORMACIÓN		
Estudio intensivo I	Estudio extensivo	Concepto
HEGEMÓNICO		
<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de información (5). · Conocimientos técnicos. · Dependencia intelectual de expertos. · Escaso impacto en el aula. · Aplicación de las técnicas. · Dicotomía desarrollo profesional y formación. · No desarrolla habilidades. · No produce cambios actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de información (21%). · Aplicación de las técnicas (21%). · Dicotomía desarrollo profesional y formación (21%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de información. · Conocimientos técnicos. · Dicotomía desarrollo profesional y formación. · Dependencia intelectual de expertos. · Escaso impacto en el aula. · Aplicación de las técnicas. · No desarrolla habilidades. · No produce cambios actitudinales.
ALTERNATIVO		
<ul style="list-style-type: none"> · Ajuste a la realidad del aula (2). · Reflexión teórica de la práctica. (2) · Gestión autónoma del aula. · Validez del conocimiento práctico (2). · Relación con la práctica educativa. · Colaboración (2). · Proceso de investigación-acción. · Profesor como formador. · Proceso de investigación en el aula (2). · Unión de desarrollo profesional y formación. · Descodificación del discurso de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ajuste a la realidad del aula (78.9%). · Validez del conocimiento práctico (78.9%). · Relación con la práctica educativa (78.9%). · Proceso de investigación en el aula (58.3%). · Unión de desarrollo profesional y formación (78.9%). · Reflexión teórica de la práctica (83.2%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Ajuste a la realidad del aula · Validez del conocimiento práctico. · Relación con la práctica educativa · Proceso de investigación en el aula. · Unión de desarrollo profesional y formación. · Reflexión teórica de la práctica · Colaboración. · Proceso de investigación-acción. · Gestión autónoma del aula. · Profesor como formador. · Descodificación del discurso de clase.
ALTERNATIVO: El Centro Educativo y la formación		
<ul style="list-style-type: none"> · Implicación del equipo docente (2). · Formación en centros (6). · Grupos de trabajo. · Implicación del equipo directivo. · Importancia del equipo docente. · Inestabilidad de equipos. · Trabajo en el centro. · Capacidad para involucrarse en el sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros (71.4%). · Implicación del equipo docente (69.9%). · Implicación del equipo directivo (69.9%). · Ausencia de grupos de poder (69.5%). · Importancia del equipo docente (93.4%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Formación en centros. · Implicación del equipo docente. · Implicación del equipo directivo. · Importancia del equipo docente. · Ausencia de grupos de poder. · Grupos de trabajo. · Inestabilidad de equipos. · Trabajo en el centro. · Capacidad para involucrarse en el sistema.
ALTERNATIVO: El modelo colaborativo		
<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado (3). · Coordinación intercentros (4). · Decisiones curriculares (4). · Comunicación de experiencias. · Credibilidad de experiencias. · Relevancia de cada miembro. · Procesos de investigación-acción. · Dificultad de colaboración. · Necesidad de colaboración. · Equipo docente. · Trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado (87.3%). · Equipo docente (87.3%). · Trabajo en equipo (87.3%). · Lenguaje pedagógico común (59.9%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado. · Equipo docente. · Trabajo en equipo. · Lenguaje pedagógico común. · Coordinación intercentros. · Decisiones curriculares. · Comunicación de experiencias. · Credibilidad de experiencias. · Relevancia de cada miembro. · Procesos de investigación-acción. · Dificultad de colaboración. · Necesidad de colaboración.

TABLA 21 (continuación)
Contraste de datos del Estudio Intensivo I y el Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
Estudio intensivo I	Estudio extensivo	Concepto
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de competencias de flexibilidad y adaptación. · Análisis de la propia cultura. · Adquisición del concepto de cultura. · Construcción de la propia cultura. · Desarrollo del sentido crítico. · Adquisición de competencias en aprendizaje cooperativo. · Desarrollo de competencias en la inclusión curricular (interdisciplinar). 	<ul style="list-style-type: none"> · Adquisición del concepto de cultura (71.9%). · Comprensión de la identidad cultural (80.9%). · Capacidad de comunicación con el alumnado (87.7%). · Capacidad de comunicación con el equipo docente (79.3%). · Habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos (84.7%). · Desarrollo de competencias en la inclusión curricular. (77.3%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Adquisición del concepto de cultura. · Desarrollo de competencias en la inclusión curricular. · Análisis de la propia cultura. · Comprensión de la identidad cultural. · Construcción de la propia cultura. · Desarrollo de competencias de flexibilidad y adaptación. · Capacidad de comunicación con el alumnado. · Capacidad de comunicación con el equipo docente. · Desarrollo del sentido crítico. · Adquisición de competencias en aprendizaje cooperativo. · Habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos.
CONTENIDOS: Generales		
<ul style="list-style-type: none"> · Actitudes (6). · Prejuicios (2). · Valores. · Riqueza de la diversidad. · Reflexión sobre diversidad. · Modelos de intervención educativa en la multiculturalidad. · Enfoque socioafectivo. · Planteamientos curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Currículum multicultural. - Contenidos curriculares. - Contenidos contextuales. - Contenidos procedimentales (técnicas y estrategias). - Evaluación del alumnado inmigrante. - Interdisciplinariedad. · Metodología (4): <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias del aula. - Dinámicas de grupo (2). - Cooperativo. · Habilidades sociales (3). · Proceso cognitivo, afectivo y emocional. · Psicología del adolescente. · Educación moral en la adolescencia. · Autoestima. · Lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> · Modelos de intervención educativa en la multiculturalidad (76.2%). · Planteamientos curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de unidades didácticas (75.5%). - Puesta en práctica de unidades didácticas (79.7%) · Metodología (48%): <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias del aula (75.9%). - Cooperativo (71.9%). · Proceso cognitivo, afectivo y emocional (60.8%). · Comunicación con el alumnado (69.5%). · Mediación y resolución de conflictos (85%). · Diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos (58%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Modelos de intervención educativa en la multiculturalidad. · Planteamientos curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Currículum multicultural. - Contenidos curriculares. - Contenidos contextuales. - Contenidos procedimentales (técnicas y estrategias). - Evaluación del alumnado inmigrante. - Interdisciplina-riedad. - Diseño de unidades didácticas. - Puesta en práctica de unidades didácticas. · Metodología: <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias del aula. - Dinámicas de grupo. - Cooperativo. · Proceso cognitivo, afectivo y emocional. · Comunicación con el alumnado. · Mediación y resolución de conflictos. · Diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos. · Actitudes. · Prejuicios. · Valores. · Riqueza de la diversidad. · Reflexión sobre diversidad. · Enfoque socioafectivo.

TABLA 21 (continuación)
 Contraste de datos del Estudio Intensivo I y el Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
Estudio intensivo I	Estudio extensivo	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> · La cultura (2). · La segunda lengua. · Metodología de lenguaje. · Lectura de autores/as. · Creatividad. · Alfabetización audiovisual. · Prevención de xenofobia. · Derechos humanos. · Contextualización política y social. · Consecuencias ley de extranjería. · Estadística de la población inmigrante. 		<ul style="list-style-type: none"> · Habilidades sociales. · Psicología del adolescente. · Educación moral en la adolescencia. · Autoestima. · Lengua. · La cultura. · La segunda lengua. · Metodología de lenguaje. · Lectura de autores/as. · Creatividad. · Alfabetización audiovisual. · Prevención de xenofobia. · Derechos humanos. · Contextualización política y social. · Consecuencias ley de extranjería. · Estadística de la población inmigrante.
CONTENIDOS: Habilidades de comunicación intercultural		
<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del "otro" (3). · Método facilitador de competencia intercultural. · Enfoque socioafectivo. · Propia cultura (2). · Comunicación intercultural. 		<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del "otro". · Método facilitador de competencia intercultural. · Enfoque socioafectivo. · Propia cultura. · Comunicación intercultural.
CONTENIDOS: Habilidades de comunicación e interacción con compañeros y compañeras		
<ul style="list-style-type: none"> · Relevancia (4). · Comunicación y colaboración con compañeros/as y otros/as interlocutores. · Enfoque comunitario de la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relevancia (70.1%). · Comunicación y colaboración con compañeros/as y otros/as interlocutores (75.9%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Relevancia. · Comunicación y colaboración con compañeros/as y otros/as interlocutores. · Enfoque comunitario de la formación.
CONTENIDOS: Culturas de origen del alumnado		
<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad (2). · Conceptos básicos (3). · Antropología. · Historia y literatura de humanidad. · Innecesario. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad (80%). 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Necesidad.</i> · Conceptos básicos. · Antropología. · Historia y literatura de humanidad. · Innecesario.
METODOLOGÍA		
<ul style="list-style-type: none"> · Activa y participativa. · Reflexión basada en el constructivismo. · Trabajo cooperativo. · Intercambios. · Procesos deliberativos. · Dinámicas de grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Conocimiento interpersonal. - Vivencia de situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> · Basada en el constructivismo (88.6%). · Metodología propia de adultos/as (59.4%). · Trabajo cooperativo (81.4%). · Dinámicas de grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Simulaciones (62.3%). - Análisis de casos (91.4%). - Clase magistral (17.6%). 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo cooperativo. · Dinámicas de grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Simulaciones. - Trabajo en equipo. - Conocimiento interpersonal. - Vivencia de situaciones. - Role-playing. - Técnicas socioafectivas. - Análisis y solución de conflictos.

TABLA 21 (continuación)
 Contraste de datos del Estudio Intensivo I y el Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 2: PROGRAMA FORMATIVO		
Estudio intensivo I	Estudio extensivo	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - Role-playing. - Simulaciones. - Técnicas socioafectivas. - Análisis y solución de conflictos. - Análisis de casos. - Grupos de discusión. - Clase magistral. - Casos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos. • Clase magistral. • Activa y participativa. • Reflexión basada en el constructivismo. • Intercambios. • Procesos deliberativos. • Grupos de discusión. • Casos.
EVALUACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad. • Gestión. • Impacto en el trabajo del aula. • Mejora del proceso. • Responsabilidad del equipo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad. • Gestión. • Impacto en el trabajo del aula. • Mejora del proceso. • Responsabilidad del equipo.
DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
CONDICIONES LABORALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo incluido en la jornada laboral (6). • Tiempo para coordinación. • Recursos económicos (4). • Recursos materiales. • Recursos humanos (3). • Implicación de la Administración (4). • Formación intensiva en condiciones motivadoras. • Periodos más favorables. • Horario de permanencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo incluido en la jornada laboral (96.2%). • Tiempo para coordinación (78%). • Recursos económicos (94.3%). • Recursos materiales (97.3%). • Implicación de la Administración (88.3%). • Reconocimiento en carrera docente (79.1%). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo incluido en la jornada laboral. • Tiempo para coordinación. • Recursos económicos. • Recursos materiales. • Recursos humanos. • Implicación de la Administración. • Reconocimiento en carrera docente. • Formación intensiva en condiciones motivadoras. • Periodos más favorables. • Horario de permanencia.
ASESORAMIENTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad (6). • Funciones: <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar propuestas (2). - Sistematizar. - Crear conflictos cognitivos. - Evitar dependencia (2). - Facilitar comunicación e interacción. - Observación participante. - Formular preguntas pertinentes. - Dinaminzar a todos los miembros. - Diagnóstico de necesidades. - Valoración de la situación del grupo. - Recomendación de expertos y medios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones: <ul style="list-style-type: none"> - Asistir periódicamente (81.3%). - Colaborar en proceso de investigación-acción (91%). - Reuniones sobre temas concretos (91.6%). - Atención a través de internet (78%). - Participación de: <ul style="list-style-type: none"> - CEP (91.1%). - Universidad (76.3%). - Otras instituciones (63.6%). 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad. • Funciones: <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar propuestas. - Sistematizar. - Crear conflictos cognitivos. - Evitar dependencia. - Facilitar comunicación e interacción. - Observación participante. - Formular preguntas pertinentes. - Dinaminzar a todos los miembros. - Diagnóstico de necesidades. - Valoración de la situación del grupo. - Recomendación de expertos y medios. - Inducción al trabajo en equipo. - Guía.

TABLA 21 (continuación)
 Contraste de datos del Estudio Intensivo I y el Estudio Extensivo

DIMENSIÓN 3: CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
Estudio intensivo I	Estudio extensivo	Concepto
<ul style="list-style-type: none"> - Inducción al trabajo en equipo. - Guía. - Formación puntual. - Seguimiento del proceso. Participación de: <ul style="list-style-type: none"> - CEP (4). - Universidad (3). - Otras instituciones (3). 		<ul style="list-style-type: none"> - Formación puntual. - Seguimiento del proceso. - Asistir periódicamente - Colaborar en proceso de investigación-acción. - Reuniones sobre temas concretos. - Atención a través de internet . Participación de: <ul style="list-style-type: none"> - CEP. - Universidad. - Otras instituciones.

6.3.2. Informe diagnóstico final

El contraste de los datos que hemos realizado nos permite elaborar un informe que recoja las necesidades de formación que, en la dimensión intercultural de la educación, percibe el profesorado de la etapa de Educación Secundaria de la isla de Tenerife. Evidentemente, siempre nos estamos refiriendo a la información analizada e interpretada, procedente de los dos estudios que, aunque complementarios, poseen las limitaciones inherentes a los mismos, entre las que podemos citar la imposibilidad de cuestionar todos y cada uno de los aspectos relacionados con las necesidades de formación y por supuesto, el interés de la diseñadora de los instrumentos de recogida de información por preguntar sobre los temas que ha considerado de mayor interés, guiada por los supuestos teóricos consultados y asumidos por ella.

DIMENSIÓN 1: Modelo de formación

Se ha consolidado la idea de que, efectivamente, el modelo hegemónico aporta información y conocimientos técnicos para aplicar en el aula, fomentando la dicotomía entre la formación y el desarrollo profesional. Algunos de los profesionales consultados han añadido que además no desarrolla habilidades, ni produce cambios actitudinales, teniendo un escaso impacto en la práctica del aula.

Por el contrario, al modelo alternativo que es el más valorado y demandado se le atribuye una estrecha relación con la práctica educativa, ajustándose a la realidad del aula, generando conocimiento válido y estando ligada a procesos de reflexión e investigación.

El centro educativo aparece, en este modelo, como eje sobre el que debe girar el proceso de formación, siendo inherente al mismo la implicación, tanto del Equipo Docente, como del Equipo Directivo que deben velar por la regulación de las relaciones de poder, de tal manera que no entorpezcan el trabajo de los grupos, formados por los miembros del Claustro. Los informantes apuntan, de manera inequívoca, al modelo colaborativo, como el más adecuado para llevar a cabo dicho trabajo, que lejos de circunscribir al ámbito del propio centro, lo hacen trascender a otros, pidiendo más coordinación entre ellos. Señalan la participación del profesorado en los equipos de trabajo que deben estar, inmersos en procesos de investigación, dirigidos a la toma de decisiones relacionadas con el currículum, la relevancia de cada uno de sus miembros y sus diferentes experiencias que deben ser comunicadas, así como el lenguaje pedagógico común, como elementos propios del modelo. No obstante, informantes del primer estudio, mencionan como dificultades, para poder llevarlo a cabo, la inestabilidad de los equipos y la incapacidad de colaboración de algunos de sus miembros.

DIMENSIÓN 2: Programa formativo

Ofrecemos en este punto las solicitudes que hemos recogido acerca de los diferentes elementos que podrían componer un programa formativo en la dimensión intercultural de la educación.

En lo relativo a los *objetivos*, hemos de resaltar el relacionado con la *adquisición del concepto de cultura, sus implicaciones sociales y educativas*, en el que coinciden ambos estudios, por el que se han decantado la mayoría de los informantes y cuya solicitud deja entrever la ausencia de conocimiento que existe al respecto. Así mismo y vinculados con el anterior hemos recogido otros objetivos como *el análisis y construcción de la propia cultura o la adquisición de competencias para la comprensión de la identidad cultural de las personas* que aportan una evidencia clara acerca de la necesidad que el profesorado tiene de formarse en aspectos directamente relacionados con la atención al alumnado en contextos multiculturales en los que, por otra parte, ya está desarrollando su actividad docente.

Tampoco pasa inadvertida la petición que el profesorado hace de conseguir objetivos relacionados con la formación pedagógica básica y que nos ayuda a constatar la deficiente formación con la que han de afrontar su trabajo diario. Estos objetivos son: *ser capaz de comunicarse adecuadamente con el alumnado; adquirir habilidades de comunicación, colaboración y organización con el resto del equipo docente, adquirir habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que desarrollen la dimensión intercultural de la educación y ser capaz de valorar y desarrollar la dimensión intercultural en el currículum*. A éstos, algunos informantes del Estudio Intensivo I, añaden los relacionados con el *desarrollo de competencias en el aprendizaje cooperativo y en el sentido crítico*.

Por lo que respecta a los *contenidos*, hemos de tener en cuenta que se encuentran estrechamente ligados a los objetivos, por lo que los comentarios que ya hemos hecho se refieren también a este elemento. Vamos a referirnos en primer lugar a los contenidos que hemos denominado como *generales*.

En ambos estudios se han pedido: *la política educativa y el modelo de educación intercultural; los planteamientos curriculares (entre los que destaca la elaboración y puesta en práctica de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad, así como las estrategias del aula); el desarrollo evolutivo en las áreas cognitiva, emocional y moral del alumnado.*

Exclusivamente, en el Estudio Extensivo, el profesorado ha demandado, por este orden, los siguientes: *la mediación y la resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente; aprendizaje cooperativo; interacción y comunicación con el alumnado; estrategias de investigación en el aula; diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos propios y principios metodológicos.*

En el Estudio Intensivo I la mayoría de los informantes ha apuntado las *actitudes, los valores y el estudio de la diversidad desde el concepto de riqueza*, como contenidos básicos, además de otros en los que mostraron menos acuerdo, pero entre los que destacamos: *la segunda lengua; los Derechos Humanos; el contexto político y social (incluye legislación); el conocimiento de los sistemas educativos de origen y el estudio de autores de pedagogía.*

En los relacionados con las habilidades de comunicación intercultural, hemos de mencionar el hecho de que el profesorado no fue preguntado por ellos, debido a que ya se había cuestionado su presencia en la elección de los objetivos, por lo que aportamos la información de los casos del primer estudio en los que apuntan que deben trabajarse estos contenidos: *análisis de la propia cultura; conocimiento del "otro"; comunicación intercultural; enfoque socioafectivo y método facilitador de la competencia intercultural.*

En cuanto a los que tienen que ver con las habilidades de comunicación e interacción, los informantes de ambos estudios han estado de acuerdo en resaltar su relevancia y en incorporar como contenidos, los siguientes: *interacción y comunicación con otros profesionales y estrategias de colaboración con el profesorado.*

Por último y en consonancia con las manifestaciones que ya expresaron en la elección de los objetivos, los informantes, tanto del Estudio Intensivo I, como del Estudio Extensivo, han demandado que las *culturas de origen del alumnado* figuren, como contenido, en un programa formativo dirigido al profesorado de Educación Secundaria, añadiendo algunos de los casos, del segundo estudio, la conveniencia de que se incluyan *conceptos básicos de antropología.*

Por lo que se refiere a la metodología, se han decantado, como no podía ser de otro modo, por estrategias acordes con la elección de un modelo alternativo de formación. El profesorado que ha respondido al cuestionario se ha decantado por las siguientes y en este orden: *análisis de casos reales de institutos; propuestas que*

relacionan la experiencia adquirida como profesorado con nuevas proposiciones de enseñanza; trabajo en grupos cooperativos; ejercicios de simulación; principios metodológicos adecuados para la formación de adultos y adultas con experiencia y clase magistral (en un porcentaje muy bajo). Mientras que los informantes del primer estudio, además de coincidir en el uso del trabajo en grupos cooperativos y dinámicas de grupo, han abundado en las mismas, aclarando que debe ser una metodología *activa y participativa, basada en la reflexión, los procesos deliberativos y el constructivismo* y apoyada en las *técnicas socioafectivas*.

El elemento de la evaluación, recordemos que, fue escasamente tratado en el primer estudio y desestimado, en el segundo, por recomendación de los expertos en el proceso de validación del cuestionario. No obstante, todo ello nos ha ofrecido pistas para sugerir que se debe seguir indagando en este aspecto. Por un lado, queda patente la necesidad de valorar el impacto que tiene en el aula, la formación en la que el profesorado está implicado y por el otro pone en tela en juicio la concepción que éste tiene de la *evaluación* a la que parece que, por los argumentos que los expertos esgrimieron, equipara con *control* por parte de la Administración.

En cualquier caso, es evidente que esta concepción, si existe, está ligada al modelo hegemónico. En el alternativo, la evaluación de los procesos es inherente a los mismos por lo que todo profesional que se implique en ellos participará en dicha evaluación.

DIMENSIÓN 3: Condiciones de desarrollo del programa formativo

En la categoría de las condiciones laborales que deberían darse para que la formación obtuviera los fines deseados, es en la que los informantes de ambos estudios coinciden sobremedida. El primer lugar lo ocupa la *inclusión del tiempo necesario, para poner en marcha e intervenir en el proceso de formación, en la jornada laboral*. En el segundo lugar encontramos la demanda de *recursos económicos*, seguida de la *implicación de la Administración Educativa* que, como podemos suponer, es consustancial a las anteriores, en igual medida que a las siguientes, que son la dotación de *recursos, tanto materiales como humanos*. El profesorado consultado añade, además, el *reconocimiento de la actividad formativa a efectos de la Carrera Docente*.

En otro orden de cosas y nuevamente, en concordancia, tanto con el modelo de formación elegido, como con la modalidad seleccionada, los informantes entienden que en el proceso debe existir una figura que cumpla funciones de asesoramiento como: *asistir periódicamente al instituto; colaborar en el proceso de investigación-acción; realizar reuniones de trabajo sobre temas concretos; atender, a través de Internet, las dudas que surjan y facilitar información actualizada*. Los informantes del primer estudio concretan aún más, indicando que debería ser capaz de *sistematizar, crear conflictos cognitivos, formular preguntas pertinentes, dinamizar el grupo, facilitar la comunicación y la interacción y por último, no por ello menos importante, evitar dependencias*.

En cuanto a las instituciones, a las que deberían estar vinculadas estas personas, existe unanimidad en señalar, por este orden, a *los Centros de Profesores, a la Universidad y a otras instituciones privadas, sin ánimo de lucro, como las Organizaciones no Gubernamentales.*

Terminada la reconstrucción en la que se han contrastado los datos de ambos estudios, podemos ratificar que gran parte de las necesidades de formación en la dimensión intercultural, percibidas por el profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, se encuentran recogidas tanto en las afirmaciones de Marcelo (1992c) y Jordán (1992) como en los elementos comunes encontrados en las diferentes propuestas revisadas por López López (2002) que tuvimos la oportunidad de estudiar en el capítulo tres, dedicado a la formación del profesorado en la dimensión intercultural, en la primera parte de este trabajo.

Habida cuenta de que nuestro objetivo final es la propuesta de criterios para la elaboración de planes de formación, dedicaremos el próximo apartado a la exposición de la misma, matizando que ésta todavía tiene carácter provisional.

6.4. Propuesta provisional

A la vista del informe que recoge las demandas percibidas por el profesorado, a través, tanto del Estudio Intensivo I, como del Estudio Extensivo, con las limitaciones ya señaladas en el apartado anterior, creemos que estamos en condiciones de hacer una propuesta que, con carácter provisional, integre los criterios básicos que hemos detectado y que, sin perjuicio de otros, deberían seguirse a la hora de elaborar planes de formación en la dimensión intercultural de la educación, dirigidos al profesorado de la etapa de Educación Secundaria de la isla de Tenerife.

Además, intentando ser fieles a nuestra postura, respecto a los fines de la investigación educativa, en el segundo punto de este apartado, ofrecemos un esquema de formación que, basado en los criterios expuestos, intenta ofrecer un diseño coherente con los mismos que, posteriormente someteremos a escrutinio crítico a través de sendos grupos de discusión.

6.4.1. Criterios para la elaboración de planes de formación del profesorado de Educación Secundaria en la dimensión intercultural

Entendemos que la base sobre la que han de sustentarse los criterios que, a continuación, defenderemos es la elección del modelo de formación alternativo. Ambos estudios han hecho patente que, al menos en el terreno del discurso, el profesorado se decanta por llevar a cabo su formación de un modo que la vincule estrechamente con su desarrollo profesional.

Tal como apunta Bolívar (1999:105) “una formación que parte de que los profesores y profesoras, como sujetos adultos, disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, de experiencias de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas, que han de estar situadas, socialmente, en transacción con los colegas del centro y que va cambiando (es decir siendo interpretada) como resultado del propio proceso de aprendizaje”.

De este modo se suman a las voces de numerosos autores y autoras, entre los que destacamos a Jordán, 1994, 1996, 2001a, 2001b, 2003a, 2004; López, 1997; Bartolomé 1997; Canário, 1997; Gundara, 1997; Ipiña, 1997; Serrano, 1998; Cabrera *et al.*, 1999; García Castaño *et al.*, 1999; García Fernández y Moreno 2002; Menchú, 2002 y Sabariego, 2002, entre otros, así como a todos aquéllos que definieron criterios a seguir para la elaboración de programas de formación en la dimensión intercultural.

Sin embargo, entendemos que los informantes han profundizado más en sus peticiones, solicitando elementos, relacionados con los expuestos en la literatura, pero más concretos, como son: el protagonismo del centro; la importancia del modelo colaborativo; la implicación de la Administración Educativa; la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación o la consideración de la coexistencia de diferentes estructuras formativas.

Los criterios que los planes de formación en la dimensión intercultural de la educación deberían tener en cuenta para su diseño y posterior desarrollo son:

- El plan de formación debe ser diseñado bajo un modelo alternativo, vinculado estrechamente con el desarrollo profesional del profesorado, ligado a procesos de reflexión e investigación, como por ejemplo, la investigación-acción y facilitador de la construcción del propio conocimiento.
- El centro educativo debe ser el eje sobre el que se construya el plan de formación, partiendo de la implicación, tanto del Equipo Directivo, como de la mayoría del Equipo Docente y articulando las medidas suficientes para la regulación de las relaciones de poder que pudieran entorpecer el desarrollo del mismo.
- La Administración Educativa debe implicarse activamente, procurando las condiciones necesarias para que el plan pueda desarrollarse adecuadamente, arbi-trando fórmulas que posibiliten la implantación de un modelo colaborativo que, incluso, trascendiendo al propio centro, propicie la coordinación intercentros.
- La condición *sine qua non* que debe darse es la inclusión dentro de la jornada laboral del profesorado, del tiempo necesario para la participación en el proceso de formación.
- Como complemento a la anterior, ha de dotarse a los centros de recursos, tanto económicos, como materiales y humanos.
- El plan ha de estar compuesto por diferentes estructuras formativas que se complementen y permitan dar respuesta a las diferentes necesidades que el equipo tenga en cada momento: taller, grupo de trabajo, seminario, jornada (encuentro, mesa redonda) y asesoramiento (presencial y on-line).

- La institución responsable de la formación permanente debe coordinarse (a través del trámite administrativo oportuno, como por ejemplo, un convenio) con la universidad, para que ambas faciliten tanto al profesorado en activo como al alumnado que se encuentra en la fase inicial de la adquisición de competencias docentes, la posibilidad de complementar y enriquecer su formación mutuamente.
- Debe incluir el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- A pesar de que la propia dinámica de un proceso de investigación-acción disuade de la imposición de cualquier tipo de objetivo y contenido, se recomienda que se atienda a la demanda efectuada por el profesorado (ver addenda a los criterios), a fin de que puedan servir como referencia en la negociación que ha de seguirse en el proceso de investigación.
- En la misma línea y respecto a la figura del asesor o asesora se recomienda que se tengan en cuenta, para su discusión, las funciones que el profesorado ha señalado como oportunas, así como las instituciones vinculadas (ver addenda a los criterios).

ADDENDA A LOS CRITERIOS

Los *objetivos* que el profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, participante en el Estudio Extensivo, decidió que deberían figurar en un plan de formación en educación intercultural son:

- Construir un conocimiento adecuado acerca del concepto de cultura y sus implicaciones sociales y educativas.
 - Adquirir competencias para la comprensión de la identidad cultural de las personas.
 - Ser capaz de comunicarse adecuadamente con el alumnado.
 - Adquirir habilidades de comunicación, colaboración y organización con el resto del equipo docente.
 - Adquirir habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que desarrollen la dimensión intercultural de la educación.
 - Ser capaz de valorar y desarrollar la dimensión intercultural en el curriculum.
- Manifestaron que deberían mejorar su formación, respecto a los siguientes

contenidos:

- La mediación y la resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente.
- Culturas de origen del alumnado.
- Puesta en práctica de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad.
- La política educativa y el modelo de educación intercultural.

- Estrategias de colaboración con el profesorado.
- Elaboración de unidades didácticas que tengan en cuenta la interculturalidad.
- Aprendizaje cooperativo.
- Interacción y comunicación con otros profesionales.
- Interacción y comunicación con el alumnado.
- Estrategias de investigación en el aula.
- Desarrollo evolutivo en las áreas cognitiva, emocional y moral del alumnado.
- Diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos propios.
- Principios metodológicos.

En cuanto a la *metodología* más adecuada señalan:

- Análisis de casos reales de institutos.
- Propuestas que relacionan la experiencia adquirida como profesorado con nuevas proposiciones de enseñanza.
- Trabajo en grupos cooperativos.
- Ejercicios de simulación.
- Principios metodológicos adecuados para la formación de adultos y adultas con experiencia.
- Clase magistral (en un porcentaje muy bajo).

Consideran que la persona que realice el *asesoramiento* puede cumplir estas *funciones*:

- Asistir periódicamente al instituto.
- Colaborar en el proceso de investigación-acción.
- Realizar reuniones de trabajo sobre temas concretos.
- Atender, a través de Internet, las dudas que surjan y facilitar información actualizada.

Las *instituciones* que, según su criterio deben estar *vinculadas* al plan de formación son:

- Los Centros de Profesores.
- La universidad.
- Las entidades privadas sin ánimo de lucro.

6.4.2. Diseño de formación

A continuación presentamos un esquema de formación en centros que, a modo de ejemplo, entendemos que integra los criterios, anteriormente mencionados.

La propuesta ha sido diseñada para ser desarrollada en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) a lo largo de un curso académico completo, con el fin de generar un ciclo en el que la práctica educativa sea el eje sobre el que giren todas las actividades formativas.

Dichas actividades podrían ser guiadas y dinamizadas por diferentes profesionales, entre los que destacamos: profesorado de la Universidad de La Laguna, expertos y expertas en temas concretos para tratar temas puntuales, profesorado de Educación Secundaria y asesores o asesoras de los Centros de Profesores.

Se utilizarán diversas metodologías didácticas, durante todo el proceso, primando, la investigación-acción como método que actuará de hilo conductor del mismo.

Se partirá de la organización existente en el IES y de los conocimientos previos del profesorado para avanzar, a través del proceso de formación, hacia líneas de trabajo, superadoras de los mismos.

El principio básico de esta propuesta es la flexibilidad, tanto en su diseño, como en su desarrollo, con el objetivo de dar respuesta, por un lado, a la identificación de las necesidades que se vayan detectando y a las diferentes situaciones de trabajo de los grupos de participantes y por otro, a los diversos grados de experiencia profesional. Así será posible que el equipo docente configure su itinerario formativo.

OBJETIVOS

Los objetivos que a continuación se formulan han de entenderse como una consecución final a la que debería llegar el profesorado, previa negociación, sin perjuicio de que ya estén en proceso de adquisición, por otras vías. Son:

- Conocer las diferencias económicas, sociales y culturales de los diferentes contextos.
- Adquirir una actitud crítica hacia las desigualdades.
- Construir un conocimiento adecuado acerca del concepto de cultura y sus implicaciones sociales y educativas.
- Alcanzar competencias para la comprensión de la identidad cultural de las personas.
- Desarrollar una actitud responsable ante la educación del alumnado inmigrante.
- Conseguir las competencias necesarias para ser capaces de comunicarse adecuadamente con el alumnado (autóctono e inmigrante).
- Obtener habilidades de comunicación, colaboración y organización con el resto del equipo docente.
- Adquirir habilidades para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que desarrollen la dimensión intercultural de la educación.
- Mejorar las estrategias de integración de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de formación.
- Asumir una actitud positiva hacia el trabajo en equipo, la investigación y la formación desde la reflexión de la práctica educativa.
- Elaborar propuestas de formación a través de su práctica educativa.
- Valorar y desarrollar la dimensión intercultural en el curriculum.

DESARROLLO

I. Taller de interculturalidad

Esta actividad con la que se inicia la propuesta tiene un carácter intensivo y pretende, en un primer momento, propiciar el acercamiento del equipo docente a la propia propuesta, analizando todos sus elementos y haciendo especial hincapié en la metodología central de la misma que es la investigación-acción (I-A, en adelante), para continuar con el trabajo referido a contenidos básicos (que previamente serían negociados con el profesorado) relacionados con la cultura, la interculturalidad, las actitudes positivas hacia ésta, la comunicación y las estrategias didácticas más apropiadas.

El taller, con una duración de una semana (a celebrar en el I.E.S., en el mes de septiembre y en horario laboral) culmina con la formación del grupo de investigación que, a su vez se divide en los grupos base y en los grupos de expertos (se explican en los siguientes apartados) que configuran la técnica del "rompecabezas" en la que cada profesor o profesora asume el compromiso, mediante un contrato de aprendizaje, de realizar determinadas tareas en colaboración con el resto de los miembros.

II. Grupo de investigación

Se denomina así al grupo básico de profesorado que participa en las actividades formativas. Será el que se reúna siempre, que sea necesario, para tratar los temas (elegidos por el propio grupo) en el ámbito de centro y el que seguirá todo los ciclos del proyecto de I-A (según Latorre, 2003) que, a continuación, se exponen.

- El plan de acción:
 - El problema o foco de investigación.
 - Diagnóstico del problema o situación.
 - Revisión documental.
 - Hipótesis de acción o acción estratégica.
 - Formulación de la hipótesis de acción.
- La acción:
 - Características de la acción.
 - Control de la acción.
- La observación de la acción.
- La reflexión.
 - Recopilación de la información.
 - Reducción de la información.
 - Disposición y representación de la información.
 - Validación de la información.
 - Interpretación de la información.
- El informe de la investigación.

Al menos en los momentos dedicados, tanto a la revisión documental, como a las hipótesis de acción o acción estratégica, el grupo de investigación se divide en grupos base y grupos de expertos (veremos su funcionalidad en los siguientes apartados). En el ciclo referido a la observación de la acción el profesorado, se contará con la colaboración de observadores y observadoras participantes que serán alumnos y alumnas de la titulación de Pedagogía, CCP o Maestro que, de esta manera, participando en el proceso de investigación-acción, completarán su formación inicial. Así mismo se realizarán grabaciones en vídeo con su colaboración.

El desarrollo de esta segunda fase, que cubrirá el resto del curso académico, está articulado, por tanto, en torno a tres niveles de actuación que se producirán paralelamente en el tiempo, aunque con funciones perfectamente definidas: grupo de investigación, grupo base y grupo de expertos. Dichos grupos tendrán como invitados a cuantos profesionales precisen, en función de las necesidades expresadas por el grupo, incluyendo los servicios de apoyo (Inspección de Educación, EOEP y Centros de Profesores) para tratar los temas puntuales que consideren oportunos.

Durante el desarrollo de esta segunda fase, el profesorado contará con el asesoramiento que precise, por parte de profesorado de la Universidad de La Laguna. Dicho asesoramiento, además de producirse en el propio IES, se llevará a cabo en la modalidad on-line, a través de un entorno de aprendizaje virtual, creado al efecto.

Esta fase debe tener un trabajo semanal de, al menos, tres horas (en horario laboral).

II. A. Grupos Base

Estos grupos serán los formados por los profesores y las profesoras y se corresponderán con la división que la propia organización de la institución marca (departamentos). En cada uno de ellos, los miembros asumirán un tema en el que se convertirán en expertos y del que tendrán que dar cuenta a su grupo base con el fin de elaborar propuestas para el plan de acción. Será el lugar en el que se tomen las decisiones que, posteriormente, se debatirán en el grupo de investigación.

II. B. Grupos de expertos

Estarán compuestos por los miembros de los grupos base (departamentos) que han asumido un mismo tema (presumiblemente: contenidos, principios metodológicos, evaluación, organización, etc.). En ellos elaborarán propuestas que posteriormente trasladarán a sus grupos base. Siempre que lo necesiten contarán con el asesoramiento (tanto presencial, como on-line) de un profesional que les proporcionará desde materiales concretos hasta estrategias metodológicas.

III. Seminario

Como ya mencionamos, el profesorado decidirá qué temas y qué momentos son los más oportunos para profundizar sobre algunos aspectos, relacionados con el proceso que está desarrollando. Cuando los temas y los miembros del grupo de investigación lo requieran se llevarán a cabo sesiones formativas puntuales, con el formato de seminario, acerca de dichos temas.

IV. Jornada de Intercambio

Se realizará al final del proceso con el fin, por un lado, de divulgar las mejoras en la práctica educativa y por otro, de conocer las experiencias de otros Centros Educativos.

EVALUACIÓN

Cada profesor o profesora elaborará su Carpeta Docente (Portfolio, en el ámbito anglosajón) a lo largo del curso y se irá revisando periódicamente para realizar una evaluación formativa que servirá como base para el momento de la evaluación final (cuya finalidad es únicamente valorar la consecución de los objetivos y los puntos débiles del proceso formativo que es preciso mejorar). Su contenido será el trabajo realizado e incluirá cuantos documentos se consideren de interés.

CONDICIONES DE DESARROLLO

El tiempo al que se hace referencia debe estar incluido en el horario laboral del profesorado.

La organización interna del Instituto de Enseñanza Secundaria debe adecuarse a las necesidades de trabajo y coordinación que exigen las actividades formativas, ajustando horarios y contando con recursos humanos que lo posibiliten.

La Administración debe implicarse activamente facilitando, además de los recursos humanos ya señalados, recursos económicos y materiales, así como la debida coordinación (incluida la administrativa), tanto con las instituciones vinculadas a las acciones formativas (Centro de Profesores, la Universidad de La Laguna, entidades privadas), como con los expertos o expertas que pudieran colaborar en ellas.

El resto de la comunidad educativa debe ser informada e invitada a participar en la medida que el grupo de investigación decida.

6.5. Estudio Intensivo II. Los grupos de discusión

Naturalmente, la propuesta de formación que, en forma de esquema, hemos elaborado debíamos contrastarla con el profesorado, sometiéndola a su escrutinio crítico. Para ello, elegimos la estrategia del grupo de discusión que, como ya avanzamos en el capítulo dedicado al diseño de la investigación, produce una gran riqueza de discurso. Formamos dos grupos de trabajo (A y B) al efecto. En los siguientes apartados daremos cuenta de la información obtenida, analizándola primero, para poder reconstruir, posteriormente, sus aportaciones.

6.5.1. Muestra

El primer grupo de discusión, que hemos denominado GDA, estaba compuesto por cinco informantes (dos mujeres y tres hombres), profesores y profesoras de la etapa de Educación Secundaria de la isla de Tenerife. Fueron seleccionados, atendiendo a los criterios que ya especificamos, por lo que contábamos con dos informantes que ejercían su función docente en la zona sur de la isla (uno con quince años de experiencia -C- y otro con cuatro -D-), dos que desempeñaba su trabajo en el área metropolitana (uno con dieciocho años de experiencia -F- y otro con seis -B-) y finalmente, uno que realizaba sus funciones en que la zona norte (con trece años de experiencia -E-). Estaba representado el ámbito socio-lingüístico con tres casos (D, E y F), al igual que el ámbito científico-tecnológico, con dos (C y B).

El segundo grupo de discusión, que hemos denominado GDB, estaba compuesto por siete informantes (dos mujeres y cinco hombres), profesores y profesoras de un Instituto de Educación Secundaria, situado en la zona sur de la isla de Tenerife que escolariza a un gran número de alumnado inmigrante. Dos de los informantes contaban con quince años de experiencia (H, B), mientras que otros tres poseían diez (C,D,E), uno (F) tenía seis años y otro (G) cinco. Pertenecían cuatro al ámbito socio-lingüístico (B, D, F, G) y tres al científico-tecnológico (H, E, C). Todos se consideraban implicados en el equipo docente y participaban en actividades de formación permanente.

La diferencia básica que aportó el hecho de que los integrantes del segundo grupo perteneciera al mismo centro es que éstos argumentaban, siempre, teniendo como referencia su propio contexto, mientras que en el primero intentaban sustraerse a sus propias realidades, aunque las mencionaran, dado que no eran compartidas por todos.

6.5.2. Análisis e interpretación

Como ya tuvimos la oportunidad de explicar, tras la transcripción del discurso generado de los dos grupos de discusión, separamos los textos en unidades, bajo un criterio temático,

es decir las dividimos en las categorías emergentes que habían surgido del propio discurso. Resultaron tres matrices, tal como se puede apreciar en las tablas números veintidós, veintitrés y veinticuatro. En las dos primeras se recogen, tanto la descripción de los datos de cada informante, en cada una de las categorías, como los conceptos inferidos de los mismos, mientras en la tercera se contrastan dichos conceptos.

6.5.2.1. Análisis e interpretación por informante

El objetivo fundamental de la celebración de los grupos de discusión era valorar la propuesta del diseño de formación. Sin embargo, en ambos grupos, dicha valoración propició, inevitablemente, el discurso sobre temas recurrentes, estrechamente ligados a la propuesta, que habían sido tratados por los informantes de los otros dos estudios. Por ello, en la decisión acerca de las categorías que mejor podrían integrar y clasificar la información aportada, aparecen algunas de las utilizadas, tanto en el Estudio Intensivo I, como en el Estudio Extensivo. Las categorías emergentes, que se tomaron como unidad de análisis, fueron:

- Adecuación de la propuesta a las necesidades de formación.
- Enfoques
- Modelo de formación: hegemónico.
- Modelo de formación: alternativo.
- Modelo colaborativo.
- Condiciones de desarrollo del programa formativo.
- Viabilidad de la propuesta.

TABLA 22
Grupo GDA. Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDA	Concepto
ADECUACIÓN DE LA PROPUESTA A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN	
- Me gustaría que contestasen si consideran que la propuesta puede cubrir las necesidades de formación en la dimensión intercultural. <i>Moderadora A</i>	• Positiva.
- Sí, por supuesto. <i>Todos los informantes</i>	
ENFOQUES	
- Se oye mucho hablar de multiculturalidad, interculturalidad, aculturación... pero en realidad dentro de los Centros, en mi experiencia, me he dado cuenta de que hay mucha gente que no sabe de qué se está hablando. Saben lo general, que hay mucha gente que está viniendo desde fuera que nos está creando un montón de problemas, porque además lo ven como un problema, no cómo " puedo participar y solucionar ese problema", sino lo ven como un problema que te viene encima porque estás destinado en el Sur, donde hay un montón de inmigrantes. <i>Informante D</i>	• Influencia de la ideología. • El alumnado inmigrante como problema.
- Cualquier tipo de educación es ideología en estado puro. Cualquier tipo de planteamiento educativo, es ideología en estado puro. <i>Informante E</i>	

TABLA 22 (continuación)
 Grupo GDA. Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDA	Concepto
MODELO DE FORMACIÓN: HEGEMÓNICO	
<p>- La gente no quiere los cursos de rollo. <i>Informante C</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Transmisión de información.
<p>- Por eso hay gente que va a cursos de formación porque quieren informarse, o porque quieren curriculum. <i>Informante F</i></p>	
MODELO DE FORMACIÓN: ALTERNATIVO	
<p>- También habría que contemplar la formación teniendo en cuenta la realidad de ese profesorado. <i>Informante F</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Propuestas prácticas.
<p>- Adaptarse a una realidad, comprenderla, intentar integrarla y, por supuesto, buscar alternativas y estrategias para superarla (...) Sobre todo, generalizar estas experiencias, es muy importante. <i>Informante E</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Partir de la realidad. · Incertidumbre del aula.
<p>- Hay una cantidad de variables impresionantes que actúan en el ámbito educativo. Ante esa necesidad de problemas, hay que partir de las necesidades (...) Hay muchos profesores que incluso, intuitivamente, desarrollan un montón de estrategias de estar en el aula. (...) La antropología educativa debe ser el marco y el objetivo fundamental para poder hacer un trabajo cooperativo y buscar una unidad de acciones para llegar a un puerto, al puerto que se decide. <i>Informante E</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Valoración de la intuición. · Trabajo cooperativo. · Unión de formación y desarrollo profesional. · Impacto en el aula.
<p>- La idea es que cuando están haciendo todo eso, empezar a dar pasos, se están formando. <i>Moderadora A</i></p>	
<p>- Eso es lo que yo quería decir. <i>Informante F</i></p>	
<p>- Que se lleve ya al aula, o sea que se proponga alguna acción en el aula. Porque aunque no funcione ya sabemos por qué no funciona. El año que viene haré otra cosa. <i>Informante C</i></p>	
<p>- A mi se me ocurre detectar las dos cosas: formación del profesorado, que es lo que se pretende, y acciones con el alumnado, porque si sólo hacemos el profesorado a lo mejor no da el salto de lo que debiera, que es llegar al alumnado. Si se va haciendo una cosa y la otra yo creo que va motivando más. Evidentemente, un primer trimestre donde lo puedes organizar como quieras, ver los problemas, analizarlos, trabajos iniciales... y entonces, empezarán a aparecer resultados por ahí, documentos, acciones o planteamientos. Probablemente al final del trimestre estarías ya pidiendo asesoramientos y cursos para ti, más teóricos, menos teóricos, intercambios... Al mismo tiempo, lo de conocer al alumnado, es decir, conocer si tenemos moldavos, sudamericanos o chinos. Es decir, conocer la realidad. <i>Informante C</i></p>	

TABLA 22 (continuación)
Grupo GDA. Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDA	Concepto
MODELO COLABORATIVO	
<p>- Pero conseguir un grupo, un núcleo duro, que arrastre a las personas que lo necesitan, es difícil, pero hay que conseguirlo como sea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Coordinación. · Colaboración.
<i>Informante C</i>	
<p>- Indudablemente el trabajo colaborativo es el que debe suceder en cualquier ámbito educativo, ya sea en un departamento, como en otras instancias en las que haya reuniones de coordinación de tutores, equipos de orientación, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Compromiso del profesorado. · Coordinación intercentros.
<i>Informante E</i>	
<p>- Este tipo de trabajo debe hacerse cuando la gente está motivada y comprometida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Decisiones curriculares.
<i>Informante E</i>	
<p>- Yo creo que más del 70% del profesorado en absoluto tienen ningún tipo de vocación por la enseñanza, ni se divierten en una clase enseñando, sino simplemente lo hacen por dinero.</p>	
<i>Informante B</i>	
<p>- Lo único que puedes hacer es, a base de constancia, que ellos se den cuenta de que tienen que colaborar en ese proyecto, porque es lo más lógico.</p>	
<i>Informante B</i>	
<p>- Hay que ir dando pasos y conseguir que cada vez se implique más gente (se refiere al equipo docente).</p>	
<i>Informante F</i>	
<p>- Hay otro Centro que está haciendo lo mismo y podríamos reunirnos con ellos para ver lo que hicieron, qué líneas están trabajando. El intercambio me parece fundamental.</p>	
<i>Informante C</i>	
<p>- Claro, lo que pasa es que desde el punto de vista de que nosotros estamos haciendo todo este trabajo durante todo este año, al final del tercer trimestre nosotros vamos a tener unos resultados de cómo nos ha ido dentro del aula trabajando todas estas técnicas con los chicos y entonces vamos a incluirlo dentro del Proyecto Educativo o del Proyecto Curricular, o sea, una vez que hemos visto los resultados una vez que se ha visto que es efectivo, ya no es una propuesta, tiene que estar incluido.</p>	
<i>Informante D</i>	
CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO	
<p>- El objetivo inaplazable es la institucionalización del tema, es decir, que se asuma por parte del marco institucional un modelo de educación que incluye, evidentemente, el fenómeno del multiculturalismo. Esto es fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Implicación de la Administración. · Recursos materiales y personales.
<i>Informante E</i>	
<p>- Ahora, nosotros hemos presentado, como otros institutos, un proyecto "PADIC", para llevarlo a cabo. Lo que falta ver es que digan que no. Entonces a ver con qué ánimo trabajas tú. ¿Entiendes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Estabilidad de los claustros. · Tiempo incluido en el horario laboral.
<i>Informante F</i>	
<p>- Es que van a decir que no.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Micropolítica. · Departamento de orientación y plan de acción tutorial como ejes.
<i>Informante E</i>	
<p>- A lo mejor nos dicen que no. Hay unas estadísticas que tiene que ser el tanto por ciento de alumnado.</p>	
<i>Informante F</i>	

TABLA 22 (continuación)
Grupo GDA. Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDA	Concepto
<p>- Ellos funcionan en base a porcentajes. No miran la cualidad, sino la cantidad. <i>Informante E</i></p>	
<p>- Hacen un análisis cuantitativo tan puro y duro de todo que se cargan un montón de cosas. <i>Informante F</i></p>	
<p>- La Consejería de Educación no está aprobando nada. Con la disculpade que hay una serie de Centros preferentes, con lo que el resto de Centros se tiene que callar la boca. Después tú preguntas en esos Centros preferentes y te das cuenta que tampoco es tanto. Entonces ¿qué pasa?, ¿donde se invierte? <i>Informante D</i></p>	
<p>- Si, la estabilidad en los Claustros. <i>Informante D</i></p>	
<p>- Quiero decirte que al principio me asustó lo de tres horas a la semana. <i>Informante C</i></p>	
<p>- Si el Centro quiere y la directiva pide a la Administración esas horas complementarias que todo el profesorado quiere para dedicarlas a un tema puntual y específico que dentro de ese Centro se necesita. <i>Informante D</i></p>	
<p>- Incluir esas horas dentro de las horas laborables y que la gente se vaya concienciando de que parte de su trabajo el cómo dar una clase, cómo organizar unos contenidos para una programación,... No hay más vuelta de hoja. <i>Informante B</i></p>	
<p>- Quería añadir lo de la motivación, lo del dinero y la jornada laboral. Evidentemente, si de antemano pones barreras a la gente, pues la motivación es menos. ¡Oye!, si es en la jornada laboral, pues mejor que mejor, y si además te pagan, fantástico. <i>Informante C</i></p>	
<p>- De todas maneras, cuando organizas dentro de un Centro el esquema de trabajo, también depende mucho de los órganos directivos y de los otros órganos que están implicados, no sólo el profesorado, sino el departamento de orientación, cómo se quiere trabajar en ese Centro, qué tipo de ideología tiene ese Centro con respecto a la educación <i>Informante D</i></p>	
<p>- Es cierto que cuando estás en un Centro en el que el ambiente de trabajo no es bueno, existen los choques de poder. Si las directivas no han cuajado, no hay nada que hacer (...) Entre el orientador y la directiva también tiene que haber buen rollito, porque a veces parecen dos directores que quieren mandar, o más bien dos jefes de estudios. A veces hay luchas. <i>Informante C</i></p>	
<p>- Pienso que, a través del Departamento de Orientación, se puede canalizar a través del Plan de Acción Tutorial, siempre que se tenga el apoyo de las direcciones de los Centros para trabajar. <i>Informante D</i></p>	
<p>- Cada vez restringen más dinero, más profesores, ponen más pegas para poner más grupos. Entonces son contradicciones que estamos viendo ahora mismo. Por un lado es muy bonito, se potencia que acogamos a los inmigrantes, que hay que trabajar con los jóvenes. Y por otro lado, se están quitando un montón de posibilidades para que eso se haga realidad. <i>Informante F</i></p>	

TABLA 22 (continuación)
Grupo GDA. Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDA	Concepto
VIABILIDAD DE LA PROPUESTA	
- O sea, la idea de tres horas a la semana no parece tan descabellada <i>Informante C</i>	- Positiva:
- ¿Estarías de acuerdo con esa primera parte, que se podría realizar en el mes de septiembre, de saber qué tipo de proyecto es, qué estructura tendría, qué se podría aportar y los contenidos específicos de la interculturalidad? <i>Moderadora A</i>	- Tiempo adecuado (ver la categoría referida a las condiciones de desarrollo del programa formativo).
- Si y también conocer cuáles son las personas que intervienen, de qué se van a ocupar... Todo. Desde las distintas materias, unos pueden aportar unas cosas y otros, otras. <i>Informante D</i>	- Estructura (ver la categoría referida al modelo colaborativo).
- Esa primera parte que comentabas ahí a mí no me pareció mal como estaba planteado, el discutir el proceso, algunos contenidos, cohesionar grupos, plantear problemas, respuestas... Pues sí. <i>Informante C</i>	- Asesoramiento (perfil).
- Mejor sería todo el mes de septiembre. <i>Informante D</i>	
- Porque el tema es bastante extenso. <i>Informante F</i>	
v- Me refería yo al asesoramiento, a esa primera parte, que se diese todo en el mes de septiembre, ¿qué les parece? <i>Informante D</i>	
- Estábamos hablando un poco del procedimiento para montar el tinglado y del método de trabajo. <i>Informante E</i>	
- Para hacer un proceso de formación habría que estar todo el año pero empezar en septiembre a sentarse a decir "lo vamos a hacer de esta manera", habría que negociar, hablar de los contenidos concretos y ver cómo vamos a estructurar todo el año que tenemos por delante. <i>Moderadora A</i>	
- Siendo operativo, creo que un esquema, un planteamiento, un protocolo, una propuesta ya elaborada es importante ponerla ya sobre la mesa para no empezar a especular sino para ir a algo concreto y sobre eso comenzar a crear la propia experiencia. Sobre todo porque septiembre es un mes un tanto diluido y la gente tiene que organizar el Centro. <i>Informante E</i>	
- Yo apuntaría que ese experto sea un tío que efectivamente lo haya aplicado. Porque los teóricos, muchas veces, no son muy útiles. Son unas personas que te dan muchas ideas pero a la hora de operar en este tipo de temas de una forma más concreta, es muy importante la experiencia. <i>Informante E</i>	
- Aquí de lo que se trataría es de tener el asesoramiento de expertos. Pienso que nos ayudarían a saber qué técnicas podemos aplicar en función de ese análisis de la realidad que nosotros antes hemos hecho en el primer trimestre, y después contar con un experto que venga y te diga "pues ahora, en base a estos análisis, podemos aplicar tales técnicas de trabajo cooperativo en los alumnos". <i>Informante D</i>	

TABLA 23
Grupo GDB Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDB	Concepto
ADECUACIÓN DE LA PROPUESTA A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN	
<p>- Bueno, yo tengo aquí el esquema y en principio creo que sí puede responder al problema de base que es el aula. <i>Informante C</i></p> <p>- Aquí necesitaríamos una propuesta de actuación práctica para ver qué hace Julio con el chino (se refiere en el acceso de un alumno asiático sin dominio del idioma a los contenidos curriculares). <i>Informante E</i></p> <p>- ¿Podría dar respuesta a sus necesidades? <i>Moderadora A</i></p> <p>- Sí, por supuesto. <i>Todos los informantes</i></p>	<p>· Positiva.</p>
ENFOQUES	
<p>- Nos referimos a extranjeros musulmanes o árabes, generalmente, no a los extranjeros de Europa. <i>Informante D</i></p> <p>- No dejamos un ritmo de adaptación del chico, sino que casi lo obligamos porque entendemos que cuanto más rápido se adapte, más rápido va a formar parte del grupo, más rápido dejará de tener problemas de integración, estará más conexas con el grupo. Yo creo que, algunas veces, el error que nosotros cometemos es intentar que el chico se adapte rápido y algunas veces lo que hacemos es no respetar la cultura que tiene ese chico. Se le dice "tú tienes que hacer esto para estar mejor". Entonces, muchas veces, lo que pasa ahí es que te metes en el terreno de su propia cultura y es cuando él se ve herido. El problema es la premura, cuanto antes se adapten, más rápido van a saber convivir con el resto. Yo creo que algunas veces hay que seguir respetando su espacio, porque todo el mundo tiene su espacio. Tiene que darse cuenta, poco a poco, no decirle "no, esto no lo puedes hacer porque estás en otra cultura". Yo creo que eso ahí es lo que fractura un poco la integración del chico. <i>Informante E</i></p> <p>- La respuesta de base empieza, precisamente, por la educación porque la escuela cumple una función socializadora y de integración máxima. Hay que conseguir que esos alumnos sientan que sus raíces no sólo pertenecen a su lugar de nacimiento. <i>Informante F</i></p> <p>- Bueno, yo no sé. A mí me parece que los alumnos sí deben estar en las demás aulas para que se integren con todos los demás. O sea, no sólo en el aula donde vaya a aprender el idioma, sino que aparte esté con sus compañeros porque así se integra mucho mejor. De todas formas las horas de español creo que son insuficientes. <i>Informante B</i></p> <p>- Hombre, yo estoy de acuerdo con Cristina en cuanto a la integración del alumno. Desde el primer momento el alumno tiene que estar con su grupo. Pero también es verdad que hay materias en las que los contenidos priman por encima de otro tipo de destrezas, como Sociales o Lengua en las que la lengua es el mecanismo básico de la enseñanza y el aprendizaje. La respuesta mayoritaria cuando dicen que el alumno primero tiene que aprender español tampoco es tan descabellada porque en una explicación sobre la literatura renacentista si hay un alumno que sólo habla francés, o que sólo habla árabe está perdido. Aunque también depende de los niveles. <i>Informante C</i></p>	<p>· Diferencias del alumnado inmigrante con relación a su origen.</p> <p>· Replanteamiento del enfoque asimilacionista.</p> <p>· Conocimiento imprescindible de la lengua española.</p> <p>· Necesidad de aulas de lengua española.</p>

TABLETA 23 (continuación)
Grupo GDB Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDB	Concepto
<p>- Es evidente que son imprescindibles mayores aulas y mayor número de horas para impartir español para extranjeros, sin que eso implique un aislamiento, pero sí que signifique dotarles del instrumento básico de integración social.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante F</i></p>	
MODELO DE FORMACIÓN: Hegemónico	
<p>- Por ejemplo, este año ocurrió con el proyecto "Sansofé", que es de multiculturalidad. Lo que percibo es que nos hemos visto un poco como al margen de lo que se podría gestar ahí dentro. ¿Qué ocurre?. Pues que no llega al aula todo ese proyecto multicultural directamente, sino de una forma muy indirecta. La formación tampoco es todo lo que podríamos desear mínimamente (...)</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante H</i></p> <p>- Personalmente ya estoy bastante cansado de proyectos, de un cuerpo teórico maravilloso que nos explica toda la historia. Pero ¿dónde está la propuesta práctica?. No hay (...) si el proyecto no me da mi propuesta de actuación de cómo resolver determinados problemas en áreas que son fundamentalmente de abstracción, como historia o ética, o con un nivel de vocabulario muy técnico, como puede ser tecnología, física o química, a mi no me soluciona nada ese proyecto. Entonces, creo que ahí está el fracaso de los proyectos. O sea, si a nosotros no nos dan herramientas para acometer esos problemas, a mí ese proyecto no me sirve.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante E</i></p> <p>- Para trabajar más los temas de la cultura canaria y abrirnos hacia otras culturas. Creo que son planteamientos un poco de tipo curricular, pero también de tipo normativo, donde los responsables, que están ahí para algo, son los que deben articular esas normas.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante H</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Dependencia intelectual de expertos. · Transmisión de información. · Conocimiento para su aplicación.
MODELO DE FORMACIÓN: Alternativo	
<p>- Los datos del profesorado de este instituto en el estudio extensivo, es decir en el cuestionario fueron: un 85,8% consideraban que las actividades de formación a las que ustedes podían acceder deberían facilitar que el profesorado tuviera la oportunidad de construir su propio conocimiento e investigar su propia práctica. De ellos, incluso, el 62,9% se planteaban que debería hacerse con el fin de fomentar el cambio y la transformación social, política y económica. Lo cual quiere decir que están en un modelo de formación, en el que ustedes quieren ser los protagonistas y que el aula y sus problemas sean el centro de esa formación. También decían que "deberían de materializarse en un curso impartido en el propio Centro al que siguiera un proceso de investigación en el aula, al que se le hiciera un seguimiento a través de un seminario permanente y que contara con una página web, tutorías, vía on-line y diversas formas de asesoramiento". Y que la formación debería ser conjunta, del Claustro, siendo necesario que todo el profesorado implicado tuviera la oportunidad de participar en el desarrollo del planteamiento de formación detectando problemas y aportando soluciones. ¿Se ratifican en estas respuestas?</p> <p style="text-align: right;"><i>Moderadora</i></p> <p>- Sí, sí.</p> <p style="text-align: right;"><i>Todos los informantes.</i></p> <p>- Realmente creo que las diferentes posibilidades que han recogido esas respuestas caminan todas en ese sentido. En el sentido de que no es tan interesante quizás una formación en una teoría demasiado amplia, sino un modelo que permita aplicar respuestas concretas, probar respuestas concretas y no quizás otras propuestas formativas, que quizás derivarían más hacia cuestiones excesivamente teóricas sin aplicación directa (...). Digamos que no esperamos una solución de arriba, sino todo lo contrario, es una</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Construcción del propio conocimiento. · Aula como centro de la formación. · Investigación en el aula. · Propuestas prácticas.

TABLA 23 (continuación)
Grupo GDB Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDB	Concepto
<p>realidad que está ahí y por eso se están elaborando continuamente respuestas. ¿Dónde está la clave?. La veo en dos pasos. Primero, esas respuestas, que son individuales en la medida en que cada uno con la idea de su aula intenta buscar un camino y una vía de solución de ese problema o de encaje para adaptar esos contenidos al alumno e integrarlo socialmente para lo cual se deben crear los espacios, los tiempos y el foro necesario para que se comenten y se coordinen esas acciones que ya se están poniendo de manera empírica, práctica, puntual, pero que habría que dotarla de un ensamblaje teórico y sobre todo de una coordinación en la medida que permita caminar en una misma dirección a todas esas acciones.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante F</i></p> <p>- Nosotros sí creamos una propuesta práctica. Cogimos la semana cultural y realizados un taller de comida china y árabe donde los alumnos que querían ir podían ir a ese taller. Sí hicimos una propuesta práctica y hemos hecho más cosas que están ahí recogidas. Bueno, esa es la diferencia respecto con otros. Nosotros sí hacemos propuestas prácticas, intentamos paliar esos problemas</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante E</i></p>	
VIABILIDAD DE LA PROPUESTA	
<p>- Bueno, yo sólo decía que el planteamiento es acertado, pero ¿la viabilidad? Creo que el único punto inviable son las tres horas del horario laboral semanal</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante C</i></p> <p>- Yo creo que si se podría (se refiere a la superación de la estructura de los departamentos en un trabajo cooperativo), pero considero inviable conseguir las horas.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante G</i></p> <p>- Con la premisa del tiempo para trabajar ¿consideran viable la propuesta?</p> <p style="text-align: right;"><i>Moderadora A.</i></p> <p>- Sí, por supuesto.</p> <p style="text-align: right;"><i>Todos los informantes</i></p> <p>- Lo que vayamos a hacer ¿va a llegar efectivamente a nuestros alumnos y a nuestra práctica docente de una forma no puntual, sino como Centro? (...) Creo que a lo mejor antes de la formación es, aunque fuera mínimo, necesario coordinar un pequeño plan de acción.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante H</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Positiva. · Necesidad de plan de acción (ver la categoría referida al modelo colaborativo). · Dependiente de las condiciones de desarrollo del programa formativo (ver la categoría correspondiente).
MODELO COLABORATIVO	
<p>- Lo que también se podría hacer es reunir a los Centros que tengan alto grado de multiculturalidad y hacer unas jornadas anuales para exponer los temas en común, llevar expertos de otros países (...) lo que tenemos que hacer es trabajar más los contenidos canarios a través de todas las áreas y a través de eso ir a las otras culturas y ver su coexistencia, a lo mejor acercarnos más al tema del Sahara, que está ahí mismo, abrimos un poco más a eso...</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante H</i></p> <p>- Las fichas las hacía yo. Sí, porque Altavista tiene su diccionario. Bueno, yo hice esa experiencia a ver si funcionaba, y realmente funcionó porque el alumno buscaba palabras en su diccionario y las ponía bien.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante D</i></p> <p>- A lo mejor lo que tenemos que hacer es ponernos de acuerdo para que todos hagamos eso que tú hiciste. O sea, que no seas tú, sino todos, los que lo hagamos. Por eso es necesario coordinarnos todos los profesores.</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante H</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Coordinación. · Coordinación intercentros. · Decisiones curriculares. · Construcción de conocimiento. · Implicación del equipo docente.

TABLA 23 (continuación)
Grupo GDB Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDB	Concepto
<p>- En el supuesto de que tuviéramos ese tiempo para trabajar, ¿ustedes creen que pueden construir conocimiento? <i>Moderadora A</i></p> <p>- Sí, es obvio. Es lo que estamos demandando continuamente. <i>Informante H</i></p>	
CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO	
<p>- Las condiciones de desarrollo del programa formativo, a las que en un porcentaje del 100% contestaron que, evidentemente, la Consejería debería proporcionar esas condiciones, en forma de recursos económicos, materiales y por supuesto, del bien más preciado que es el tiempo. Es decir, que tuvieran tiempo dentro de su horario laboral para llevar a cabo todo este proceso que lleva mucho trabajo. <i>Moderadora</i></p> <p>- Sí, pero es que el problema es que para coordinarnos todos es difícil. <i>Informante G</i></p> <p>- Sería muy difícil ajustar los horarios de tal manera que todo el mundo tuviera tres horas de trabajo. <i>Informante G</i></p> <p>- Yo creo que sí se pueden conseguir (...) Se necesitan más horas. <i>Informante B</i></p> <p>- Sería difícil, pero se podría intentar (...) hay problemas a la hora de confeccionarlos pues dependemos ya de unos programas que hay que nos encorsetan a todos los Centros y que dependen de dos o tres técnicos que dan el visto bueno a si tienes un profesor más o menos. <i>Informante H</i></p> <p>- Estamos hablando de unos problemas educativos que no son enfrentados con seriedad por parte de la Administración (...). Si se quiere hacer hay que venir, o bien por la tarde. O bien estar desde las 8 hasta las 2 de la tarde todos aquí en el Centro. Así se acabarían las historietas por los horarios. Bueno, íbamos a tener horas para todos. Creo que muchos estarían de acuerdo con 6 horas de trabajo seguidas, no sólo dando clase, sino con sus horas dedicadas a coordinaciones para darle más sentido a nuestro trabajo. Lo digo porque lo he hablado con mucha gente y está de acuerdo. <i>Informante H</i></p> <p>- La conclusión a la que llegamos fue que había que actuar desde las tutorías. Y Obviamente, buscar las tutorías como foro de encuentro y de coordinación de los distintos profesores. <i>Informante H</i></p> <p>- Además, luego la normativa tampoco nos ayuda. El profesorado piensa ¿para qué me mato a trabajar si al final no me van a ayudar? <i>Informante G</i></p> <p>- El segundo nivel, que creo que es la clave de todo, es que tuviera un reconocimiento, digamos político, en la medida que es una necesidad social. <i>Informante F</i></p> <p>- El proyecto de interculturalidad se está enriqueciendo poco a poco, en base a las experiencias que se están haciendo en los Centros. Pero a lo que me refiero es a que continuamente no podemos estar así.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Implicación de la Administración. · Necesidad de tiempo incluido en el horario laboral. · Plan de acción tutorial como eje.

TABLA 23 (continuación)
Grupo GDB Análisis e interpretación por informantes

Informantes del GDB	Concepto
<p>Llegado un momento la Consejería ya tiene suficiente información sobre cómo se ha hecho en Francia, Inglaterra, El Ejido,... para después coger y articular qué medidas deben llevarse a cabo (...) Ahora ya un técnico te dice "¿qué proyecto tienes?" Entonces, por ejemplo, se entera de que existe el PADIC porque lo lee ahí. No interpretan que mi Centro es distinto a otros porque el otro tiene marroquies y este tiene chinos. En fin, a mí me dicen que haga tal cosa y, al fin y al cabo, estamos hablando de política educativa (...). A lo mejor, tengo recursos para mirar cómo se escribe célula en chino, pero no lo puedo hacer con 30 chiquillos más saltando por otro lado. ¿Y qué le digo al chino?. No le digo nada. Sino que miro a los demás alborotados y digo "socorro". Ni adaptaciones ni puñetas, porque no existen. Existe un profesor que una vez a la semana le hace una cosita al chino. Entonces, como todo está así, cuando se dan unas reducciones de cinco alumnos cuando tienes dos derivados de déficit, porque un chino no tiene déficit, entonces eso se contempla como adaptaciones curriculares significativas. Entonces, todo es un espíritu que te lleva a decir, ¿cómo lo hacemos?</p> <p style="text-align: right;"><i>Informante H</i></p>	

6.5.2.2. Análisis e interpretación por categoría.

En este apartado, interpretamos la información obtenida, contrastando el análisis de los dos grupos de discusión y tomando como unidad la categoría. En la tercera columna aparecen destacados, en negrita, aquellos conceptos que se repiten en ambos grupos.

TABLA 24
Contraste de datos de GDA y GDB. Análisis e interpretación por categoría.

GDA	GDB	Concepto
ADECUACIÓN DE LA PROPUESTA A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN		
- Positiva.	- Positiva.	· Positiva (2).
ENFOQUES		
- Influencia de la ideología. - El alumnado inmigrante como problema.	- Diferencias del alumnado inmigrante con relación a su origen. - Replanteamiento del enfoque asimilacionista. - Conocimiento imprescindible de la lengua española.	· Influencia de la ideología. · El alumnado inmigrante como problema. · Diferencias del alumnado inmigrante con relación a su origen. · Replanteamiento del enfoque asimilacionista. · Conocimiento imprescindible de la lengua española.
MODELO DE FORMACIÓN: Hegemónico		
- Transmisión de información.	- Dependencia intelectual de expertos. - Transmisión de información. - Conocimiento para su aplicación.	· Transmisión de información (2). · Dependencia intelectual de expertos. · Conocimiento para su aplicación.

TABLETA 24 (continuación)
 Contraste de datos de GDA y GDB. Análisis e interpretación por categoría.

GDA	GDB	Concepto
MODELO DE FORMACIÓN: Alternativo		
<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas prácticas. - Partir de la realidad. - Incertidumbre del aula. - Valoración de la intuición. - Trabajo cooperativo. - Unión de formación y desarrollo profesional. - Impacto en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del propio conocimiento. - Aula como centro de formación. - Investigación en el aula. - Propuestas prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas prácticas (2). • Partir de la realidad. • Incertidumbre del aula. • Valoración de la intuición. • Trabajo cooperativo. • Unión de formación y desarrollo profesional. • Impacto en el aula. • Construcción del propio conocimiento. • Aula como centro de formación. • Investigación en el aula.
VIABILIDAD DE LA PROPUESTA		
Positiva: <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo adecuado (ver la categoría referida a las condiciones de desarrollo del programa formativo). - Estructura (ver la categoría referida al modelo colaborativo). - Asesoramiento (perfil). 	Positiva. <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de plan de acción (ver la categoría referida al modelo colaborativo). - Dependiente de las condiciones de desarrollo del programa formativo (ver la categoría correspondiente). 	<ul style="list-style-type: none"> • Positiva (2). - Tiempo adecuado (ver la categoría referida a las condiciones de desarrollo del programa formativo). - Estructura (ver la categoría referida al modelo colaborativo). - Asesoramiento (perfil). • Necesidad de plan de acción (ver la categoría referida al modelo colaborativo). • Dependiente de las condiciones de desarrollo del programa formativo (ver la categoría correspondiente).
MODELO COLABORATIVO		
<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación. - Colaboración. - Compromiso del profesorado. - Coordinación intercentros. - Decisiones curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación. - Coordinación intercentros. - Decisiones curriculares. - Construcción de conocimiento. - Implicación del equipo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación (2). • Colaboración. • Compromiso del profesorado. • Coordinación intercentros (2). • Decisiones curriculares (2). • Construcción de conocimiento. • Implicación del equipo docente.
CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO		
<ul style="list-style-type: none"> - Implicación de la Administración. - Recursos materiales y personales. - Estabilidad de los claustros. - Tiempo incluido en el horario laboral. - Micropolítica. - Departamento de orientación y plan de acción tutorial como ejes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación de la Administración. - Necesidad de tiempo incluido en el horario laboral. - Plan de acción tutorial como eje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación de la Administración (2). • Recursos materiales y personales. • Estabilidad de los claustros. • Tiempo incluido en el horario laboral (2). • Micropolítica. • Departamento de orientación y plan de acción tutorial como ejes (2).

6.5.3. Reconstrucción

Procederemos en este epígrafe a dar cuenta de los resultados obtenidos tras analizar e interpretar la información, siguiendo el proceso explicado anteriormente.

Adecuación de la propuesta a las necesidades de formación.

En ambos grupos consideraron que la propuesta que hacíamos, podría dar una respuesta satisfactoria a las necesidades de formación que, en la dimensión intercultural de la educación, había percibido la muestra del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife y con las que ellos se mostraban de acuerdo.

“Bueno, yo tengo aquí el esquema y en principio creo que sí puede responder al problema de base que es el aula”.

GDB Informante C

“Aquí necesitaríamos una propuesta de actuación práctica para ver qué hace Julio con el chino (se refiere al acceso de un alumno asiático sin dominio del idioma a los contenidos curriculares)”.

GDB Informante E

No obstante, insistieron, reiteradamente, en la idea de contar con las condiciones necesarias para su desarrollo. La razón por la que exponemos esta información, en el principio de la reconstrucción, a pesar de tener una categoría propia, es porque ésta estuvo latente, o bien se hizo explícita, durante todo el proceso, tanto en el grupo GDA, como en el GDB y marcó la dinámica del mismo. De hecho, en el segundo grupo fue necesario reconducir la discusión en algunas ocasiones ya que el informante H reincidía en dicho tema.

ENFOQUES

Se reconoce la influencia de la ideología en el posicionamiento del profesorado en cuanto al modo de escolarización que puede tener el alumnado de otras culturas. Así mismo se verbaliza la percepción de problema que parte de dicho profesorado tiene hacia este alumnado (en la que estaría incluida la informante J del Estudio Intensivo I), indicando que hay un gran desconocimiento. Esta postura ratifica los resultados que comentamos en la triangulación de los dos primeros estudios, en cuanto a la necesidad de aprender acerca del concepto de cultura y de sus implicaciones sociales y educativas.

Del mismo modo, sugieren la diferencia del alumnado, dependiendo del origen del mismo, proyectando la imagen de que se producen más choques culturales cuando nos referimos a árabes o musulmanes, reforzando la idea que ya expusimos en el capítulo uno cuando hablamos del discurso social.

Podemos interpretar que creen que en unos casos (otros países de Europa) aunque haya idioma diferente, la cultura es muy semejante y en otros (latinoamericanos) ni siquiera existe la barrera del idioma por lo que los conflictos culturales son menos frecuentes. De hecho, en el grupo GDB aluden directamente al desconocimiento del idioma, como principal problema para el seguimiento del currículum, que debería tratarse con mayor número de aulas de lengua española. Bien es cierto que muestran dudas acerca de cómo articular esta ayuda, intentando dejar claro que no creen que deban estar separados del resto de los compañeros, pero que deben aprender el idioma español y que dentro del aula, siguiendo el currículum, esa tarea no puede llevarse a cabo con éxito.

En cualquier caso, todo ello nos conduce a la reflexión que ya hicimos respecto a la oportunidad de afrontar esta temática con el objeto de desvelar las creencias del profesorado respecto al alumnado de diferentes orígenes y el desconocimiento de las implicaciones educativas de la cultura de cara a afrontar su escolarización, elementos todos ellos que ya señalamos como utilizados habitualmente por el enfoque asimilacionista que es, según vimos en el capítulo cuatro, bajo el que diseñan las medidas de atención a los contextos multiculturales en la Comunidad Autónoma Canaria.

Este discurso fue puesto en tela de juicio en el grupo GDB.

“La escuela cumple con una función socializadora y de integración máxima, por lo que hay que conseguir que esos alumnos sientan que sus raíces no sólo pertenecen a su lugar de nacimiento”.

Informante F

“No dejamos un ritmo de adaptación del chico, sino que casi lo obligamos porque entendemos que cuanto más rápido se adapte, más rápido va a formar parte del grupo, más rápido dejará de tener problemas de integración, estará más conexas con el grupo. Yo creo que, algunas veces, el error que nosotros cometemos es intentar que el chico se adapte rápido y algunas veces lo que hacemos es no respetar la cultura que tiene ese chico. Se le dice “tú tienes que hacer esto para estar mejor”. Entonces, muchas veces, lo que pasa ahí es que te metes en el terreno de su propia cultura y es cuando él se ve herido. El problema es la premura, cuanto antes se adapten, más rápido van a saber convivir con el resto. Yo creo que algunas veces hay que seguir respetando su espacio, porque todo el mundo tiene su espacio”

Informante E

Estas manifestaciones están de acuerdo, tanto con el discurso del profesorado, recogido en la primera parte, como con los elevados porcentajes que ya vimos en el Estudio Extensivo, referido a la postura del profesorado ante la presencia del alumnado

inmigrante. Por tanto, podemos decir que el discurso del profesorado es favorable a la presencia y escolarización del alumnado inmigrante, pero pierde solidez cuando se tratan cuestiones concretas referidas a la respuesta educativa que se debe proporcionar y al modo de articularla, fortaleciendo las ideas expresadas por Jordán (1994), García Fernández *et al.* y el Defensor del Pueblo (2003a).

MODELO DE FORMACIÓN: Hegemónico

Ambos grupos trataron este modelo coincidiendo, nuevamente, con los informantes de los dos estudios anteriores, así como con la literatura especializada, en que se trataba exclusivamente de la transmisión de información que, según su opinión, no le interesaba a los profesionales, excepto para hacer curriculum.

Creían que propiciaba una dependencia intelectual de los expertos indicando, implícitamente, que el sólo hecho de que se denomine *formación en centros* no garantiza que se vaya a trabajar bajo ningún modelo en concreto, como lo demuestra una actividad en la que se implicaron los miembros del segundo grupo, incluida por la Administración como una de las medidas de atención a la multiculturalidad (recogida en la primera parte de nuestro trabajo) y en cuyo diseño y posteriores decisiones no participaron.

“Lo que percibo es que nos hemos visto un poco al margen de lo que se podría gestar ahí dentro. ¿Qué ocurre? Pues que no llega al aula todo ese proyecto”.

Informante H

MODELO DE FORMACIÓN: Alternativo

Lo consideran como el más apropiado. Reiteran los conceptos ya surgidos en los estudios anteriores, como son: partir de la realidad del aula investigando en ella y considerándola como centro de formación en la que debe revertir, teniendo el consiguiente impacto en la respuesta a la incertidumbre de la misma, necesidad del trabajo cooperativo y construcción del propio conocimiento uniendo la formación al desarrollo profesional, coincidiendo así con Pérez Gómez (1992), Contreras (1997), Imbernón (1994), Marcelo (2002b), entre otros.

“Adaptarse a una realidad, comprenderla, intentar integrarla y, por supuesto, buscar alternativas y estrategias para superarla (...) Sobre todo, generalizar estas experiencias, es muy importante”.

GDA Informante E

“La antropología educativa debe ser el marco y el objetivo fundamental para poder hacer un trabajo cooperativo y buscar una unidad de acciones para llegar a un puerto, al puerto que se decide”.

GDA Informante E

“La idea es que cuando están haciendo todo eso, empezar a dar pasos, se están formando”.

GDA Informante F

“Consideramos que las actividades de formación deben facilitar que el profesorado tenga la oportunidad de construir su propio conocimiento e investigar su propia práctica. Queremos ser los protagonistas de la formación y que el aula y sus problemas sean el centro sobre el que gire”.

GDB Todos los informantes

“En absoluto el profesorado está paralizado. El tema es que las cuestiones a las que estamos respondiendo están ahí. Entonces no es algo que digamos que esperamos una solución de arriba, sino todo lo contrario, es una realidad que está ahí y por eso se están elaborando continuamente respuestas. ¿Dónde está la clave?. La veo en dos pasos. Primero, esas respuestas, que son individuales en la medida en que cada uno con la idea de su aula intenta buscar un camino y una vía de solución de ese problema o de encaje para adaptar esos contenidos al alumno e integrarlo socialmente. Que entienda el entorno cultural y geográfico en que se encuentra para después poder llegar al segundo paso, que es coordinar esas acciones. Aquí es donde entran en juego este tipo de proyectos más amplios (nuestra propuesta), que deben crear los espacios, los tiempos y el foro necesario para que se comenten y se coordinen esas acciones que ya se están poniendo de manera empírica, práctica, puntual, pero que habría que dotarla de un ensamblaje teórico y sobre todo de una coordinación en la medida que permita caminar en una misma dirección a todas esas acciones y el segundo es el reconocimiento político”.

GDB Informante F

Añaden explícitamente, respecto a este último, la conveniencia de valorar la intuición del docente y las propuestas prácticas que éste realiza, señalando la relevancia de poder implantarlas y evaluarlas.

“Hay una cantidad de variables impresionantes que actúan en el ámbito educativo. Ante esa necesidad de problemas, hay que partir de las necesidades (...) Hay muchos profesores que incluso, intuitivamente, desarrollan un montón de estrategias de estar en el aula”.

GDA Informante E

“Que se lleve ya al aula, o sea que se proponga alguna acción en el aula. Porque aunque no funcione ya sabemos por qué no funciona. El año que viene haré otra cosa”.

GDA Informante C

“Las dos cosas: formación del profesorado, que es lo que se pretende, y acciones con el alumnado, porque si sólo hacemos el profesorado a lo mejor no da el salto de lo que debiera, que es llegar al alumnado. Si se va haciendo una cosa y la otra yo creo que va motivando más. Evidentemente, un primer trimestre donde lo puedes organizar como quieras, ver los problemas, analizarlos, trabajos iniciales... y entonces, empezarán a aparecer resultados por ahí, documentos, acciones o planteamientos. Probablemente al final del trimestre estarías ya pidiendo asesoramientos y cursos para ti, más teóricos, menos teóricos, intercambios... Al mismo tiempo, lo de conocer al alumnado, es decir, conocer si tenemos moldavos, sudamericanos o chinos. Es decir, conocer la realidad”.

GDA Informante C

Sin embargo, a pesar de que este discurso parecía bien asentado en los informantes, recogimos algunos datos en el grupo GDB que nos permitieron poner en tela de juicio la consistencia del mismo.

El informante H que se había manifestado, anteriormente, en desacuerdo por haberlo mantenido al margen (a él y al resto del equipo docente) de las decisiones que se tomaron en el diseño y desarrollo de la actividad formativa, solicitó minutos después que la Administración fuera la que dictara normativas sobre los planteamientos curriculares y la forma de afrontar la práctica educativa:

“Para trabajar más los temas de la cultura canaria y abrirnos hacia otras culturas. Creo que son planteamientos de tipo curricular, pero también de tipo normativo, donde los responsables, que están ahí para algo, son los que deben articular esas normas”.

“La Administración tiene que articular las formas de trabajo y la normativa para atender esos problemas y no dejarlo en formas tan etéreas como “se buscarán...”. No, no. Me tiene que decir cómo lo hago. Continuamente se nos está pidiendo a los Claustros que legislemos. Pero los Centros necesitan que las autoridades legislen porque no todos vemos la educación de la misma forma”.

Así mismo, el informante E que se había declarado en total consonancia con la necesidad de un modelo alternativo y había defendido el valor de las propuestas prácticas que habían llevado a cabo en el centro:

“Llevamos eso a la práctica. Nosotros sí creamos una propuesta práctica. Cogimos la semana cultural y realizamos un taller de comida china-árabe donde los alumnos que querían ir podían ir a ese taller. Sí hicimos una propuesta práctica y hemos hecho más cosas que están ahí recogidas. Bueno, esa es la diferencia respecto con otros. Nosotros sí hacemos propuestas prácticas, intentamos paliar esos problemas. No desde una nebulosa que ves todo abajo y decimos “no, si nosotros proponemos esto como los proyectos, creemos que podemos llegar ahí.”

Posteriormente, insistió en la idea de que se le proporcionara una propuesta de actuación concreta para su aula con el fin de dar respuesta a los problemas que se le presentaban.

“Si el proyecto no me da mi propuesta de actuación de cómo resolver determinados problemas en áreas que son fundamentalmente de abstracción, como historia o ética, o con un nivel de vocabulario muy técnico, como puede ser tecnología, física o química, a mí no me soluciona nada ese proyecto”.

Todo ello ratifica nuestra idea de la necesidad que existe de trabajar el modelo alternativo de formación, no sólo desde el discurso que parece que está instaurado en el colectivo del profesorado de Educación Secundaria, sino desde la práctica del mismo, ya que según piensa, también, Garreta (2004) aun existe un gran abismo. Todo ello tendría como fin que sean los propios docentes los que puedan valorar la idoneidad del mismo para su desarrollo profesional.

MODELO COLABORATIVO

En justa correspondencia con la elección, ya expuesta, del modelo alternativo, los informantes se decantan por la implicación y coordinación del equipo docente, la colaboración y la generación de conocimiento relacionada con decisiones curriculares. Sin embargo no dejan de reconocer las dificultades que ello comporta, conviniendo en que es un trabajo que debe asumir una parte del equipo docente que debe dinamizar al resto para provocar su colaboración, lo cual deja nuevamente al descubierto la poca firmeza del discurso.

“Indudablemente el trabajo colaborativo es el que debe suceder en cualquier ámbito educativo, ya sea en un departamento, como en otras instancias en las que haya reuniones de coordinación de tutores, equipos de orientación, etc.”

GDA Informante E

“Este tipo de trabajo debe hacerse cuando la gente está motivada y comprometida”.

GDA Informante E

“Yo creo que más del 70% del profesorado en absoluto tienen ningún tipo de vocación por la enseñanza, ni se divierten en una clase enseñando, sino simplemente lo hacen por dinero”.

GDA Informante B

“Hay que ir dando pasos y conseguir que cada vez se implique más gente (se refiere al equipo docente)”.

GDA Informante F

“Conseguir un grupo, un núcleo duro, que arrastre a las personas que lo necesitan, es difícil, pero hay que conseguirlo como sea”.

GDA Informante C

“Lo único que puedes hacer es, a base de constancia, que ellos se den cuenta de que tienen que colaborar en ese proyecto, porque es lo más lógico”.

GDA Informante B

“Claro, lo que pasa es que desde el punto de vista de que nosotros estamos haciendo todo este trabajo durante todo este año, al final del tercer trimestre nosotros vamos a tener unos resultados de cómo nos ha ido dentro del aula trabajando todas estas técnicas con los chicos y entonces vamos a incluirlo dentro del Proyecto Educativo o del Proyecto Curricular, o sea, una vez que hemos visto los resultados y una vez que se ha visto que es efectivo, ya no es una propuesta, tiene que estar incluido”.

GDA Informante D

Introducen el concepto de la coordinación intercentros, al igual que ocurrió en el Estudio Intensivo I, indicando su importancia y dejando entrever como valoran el conocimiento generado por el colectivo.

“Hay otro Centro que está haciendo lo mismo y podríamos reunirnos con ellos para ver lo que hicieron, qué líneas están trabajando. El intercambio me parece fundamental”.

GDA Informante C

“Lo que también se podría hacer es reunir a los Centros que tengan alto grado de multiculturalidad y hacer unas jornadas anuales para exponer los temas en común, llevar expertos de otros países”.

GDB Informante H

En el caso de este último informante al que, recordemos, ya nos habíamos referido anteriormente, observamos como vuelve a introducir en su aportación acerca de la conveniencia de unas jornadas intercentros, la presencia de expertos que avalen el conocimiento o bien, suponemos, que señalen soluciones, mostrando una vez más lo afianzado que tiene el concepto de dependencia intelectual, mecanismo del modelo hegemónico en el que con toda probabilidad se habrá formado.

CONDICIONES DE DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO

En esta categoría se podría incluir una gran parte de la información obtenida ya que como adelantamos al comienzo de este apartado, sobre todo en el grupo GDB, la discusión se centraba en ella, a menudo. Y el epicentro, como no podía ser de otra manera, se encontraba en la demanda continua de que la Administración se implicase y valorara las necesidades reales.

“El objetivo inaplazable es la institucionalización del tema, es decir, que se asuma por parte del marco institucional un modelo de educación que incluye, evidentemente, el fenómeno del multiculturalismo. Esto es fundamental”.

GDA Informante E

Reproducimos parte de la discusión mantenida en el GDA, al respecto:

“Ahora, nosotros hemos presentado, como otros Institutos, un proyecto “PADIC”, para llevarlo a cabo. Lo que falta ver es que digan que no. Entonces a ver con qué ánimo trabajas tú. ¿Entiendes?”

GDA Informante F

“Es que van a decir que no”.

GDA Informante E

“A lo mejor dicen que no. Hay unas estadísticas por las que tiene que ser el tanto por ciento de alumnado”.

GDA Informante F

“Ellos funcionan basándose en porcentajes. No miran la cualidad, sino la cantidad”.

GDA Informante E

“Hacen un análisis cuantitativo tan puro y duro de todo que se cargan un montón de cosas”.

GDA Informante F

“La Consejería de Educación no está aprobando nada. Con la disculpa de que hay una serie de Centros preferentes, con lo que el resto de Centros se tiene que callar la boca. Después tú preguntas en esos Centros preferentes y te das cuenta que tampoco es tanto. Entonces ¿qué pasa?, ¿donde se invierte?”

GDA Informante D

“Cada vez restringen más dinero, más profesores, ponen más pegas para poner más grupos. Entonces son contradicciones que estamos viendo ahora mismo. Por un lado es muy bonito, se potencia que acogamos a los inmigrantes, que hay que trabajar con los jóvenes. Y por otro lado, se están quitando un montón de posibilidades para que eso se haga realidad”.

GDA Informante F

En el grupo GDB:

“La clave de todo, es que tuviera un reconocimiento, digamos político, en la medida que es una necesidad social”.

GDB Informante F

“Además, luego la normativa tampoco nos ayuda. El profesorado piensa: ¿para qué me mato a trabajar si al final no me van a ayudar?”

GDB Informante G

“El proyecto de interculturalidad se está enriqueciendo poco a poco, en base a las experiencias que se están haciendo en los Centros. Pero a lo que me refiero es a que continuamente no podemos estar así. Llegado un momento la Consejería ya tiene suficiente información sobre cómo se ha hecho en Francia, Inglaterra, El Ejido,... para después coger y articular qué medidas deben llevarse a cabo (...) Ahora ya un técnico te dice “¿qué proyecto tienes?” Entonces, por ejemplo, se entera de que existe el PADIC porque lo lee ahí. No interpretan

que mi Centro es distinto a otros porque el otro tiene marroquines y este tiene chinos. En fin, a mi me dicen que haga tal cosa y, al fin y al cabo, estamos hablando de política educativa (...). A lo mejor, tengo recursos para mirar cómo se escribe célula en chino, pero no lo puedo hacer con 30 chiquillos más saltando por otro lado. ¿Y qué le digo al chino?. No le digo nada. Si no que miro a los demás alborotados y digo "socorro". Ni adaptaciones ni puñetas, porque no existen. Existe un profesor que una vez a la semana le hace una cosita al chino. Entonces, como todo está así, cuando se dan unas reducciones de cinco alumnos, cuando tienes dos derivados de déficit, porque un chino no tiene déficit, entonces eso se contempla como adaptaciones curriculares significativas. Entonces, todo te lleva a decir, ¿cómo lo hacemos?"

GDB Informante H

Como se puede apreciar la imagen que el profesorado devuelve de la Administración Educativa es bastante negativa, basándose en la falta de conocimiento de la realidad y en el uso desmesurado del criterio cuantitativo para tomar decisiones que tienen que ver con la concesión de recursos, tanto económicos, como materiales y humanos, cuya disposición influye poderosamente en la práctica educativa. Además muestran su total desconfianza en que esta situación pueda cambiar, motivo por el cual la valoración de nuestra propuesta derivaba continuamente en este tema ya que consideraban que sin esta implicación positiva de la Administración cualquier proyecto, fuera todo lo adecuado que fuera no podría llevarse a cabo.

El aspecto que ambos grupos consideraban más difícil de conseguir era la inclusión del tiempo de formación dentro de la jornada laboral. Creemos que sus sospechas pueden ser fundadas, sobre todo, después de haber escuchado la posición de la responsable de la Administración al respecto (Informante C del Estudio Intensivo I).

"Quiero decirte que al principio me asustó lo de tres horas a la semana".

GDA Informante C

"Si el Centro quiere y la directiva pide a la Administración esas horas complementarias que todo el profesorado quiere para dedicarlas a un tema puntual y específico que dentro de ese Centro se necesita".

GDA Informante D

"Incluir esas horas dentro de las horas laborables y que la gente se vaya concienciando de que es parte de su trabajo, cómo dar una clase, cómo organizar unos contenidos para una programación,... No hay más vuelta de hoja".

GDA Informante B

“Quería añadir lo de la motivación, lo del dinero y la jornada laboral. Evidentemente, si de antemano pones barreras a la gente, pues la motivación es menos. ¡Oye!, si es en la jornada laboral, pues mejor que mejor, y si además te pagan, fantástico”.

GDA Informante C

En el GDB se refirieron a los problemas específicos de su contexto, como la dificultad de coordinación y la elaboración de los horarios.

“Sí, pero es que el problema es que para coordinarnos todos es difícil”.

GDB Informante G

“Sería muy difícil ajustar los horarios de tal manera que todo el mundo tuviera tres horas de trabajo”.

GDB Informante G

“Yo creo que sí se pueden conseguir (...) Se necesitan más horas”.

GDB Informante B

“Sería difícil, pero se podría intentar (...) hay problemas a la hora de confeccionarlos pues dependemos ya de unos programas que hay que nos encorsetan a todos los Centros y que dependen de dos o tres técnicos que dan el visto bueno”.

GDB Informante H

Volvió a surgir (ya lo hizo en el Estudio Intensivo I) el tema de la estabilidad de los Claustros, como condición necesaria para el adecuado desarrollo de una propuesta como la que presentábamos.

“Sí, la estabilidad en los Claustros”.

GDA Informante D

Y también la importancia de regular las relaciones de poder en el seno de los equipos docentes (ver el Estudio Extensivo).

“De todas maneras, cuando organizas dentro de un Centro el esquema de trabajo, también depende mucho de los órganos directivos y de los otros órganos que están implicados, no sólo el profesorado, sino el departamento de orientación, cómo se quiere trabajar en ese Centro, qué tipo de ideología tiene ese Centro con respecto a la educación”.

GDA Informante D

“Es cierto que cuando estás en un Centro en el que el ambiente de trabajo no es bueno, existen los choques de poder. Si las directivas no han cuajado, no hay nada que hacer (...) Entre el orientador y la directiva también tiene que haber buen rollito, porque a veces parecen dos directores que quieren mandar, o más bien dos jefes de estudios. A veces hay luchas”.

GDA Informante C

Tanto en un grupo como en otro hicieron una indicación que no habíamos tenido en cuenta en nuestra propuesta inicial y que nos pareció muy interesante, que fue la participación protagonista del Departamento de Orientación en el desarrollo de las actividades formativas.

“Pienso que, a través del Departamento de Orientación, se puede canalizar. A través del Plan de Acción Tutorial, siempre que se tenga el apoyo de las Direcciones de los Centros para trabajar”.

GDA Informante D

“La conclusión a la que llegamos fue que había que actuar desde las tutorías. Y obviamente, buscar las tutorías como foro de encuentro y de coordinación de los distintos profesores”.

GDB Informante H

VIABILIDAD DE LA PROPUESTA

Por lo que se refiere a la posibilidad de llevar a cabo la propuesta, ambos grupos dieron una respuesta afirmativa, aunque siempre supeditada a las condiciones de desarrollo que acabamos de ver, llegando incluso a negar la posibilidad de que se pudiera conseguir la inclusión del tiempo en el horario laboral. El GDA mostró más dinamismo que el GDB, ya que formularon hipótesis acerca de los tiempos y los modos en los que podría llevarse a cabo la misma, centrándose mucho en la primera actividad denominada “Taller de interculturalidad”

“O sea, la idea de tres horas a la semana no parece tan descabellada”

GDA Informante C

“Bueno, yo sólo decía que el planteamiento es acertado, pero ¿la viabilidad? Creo que el único punto inviable son las tres horas del horario laboral semanal”.

GDB Informante C

"Yo creo que si se podría (se refiere a la superación de la estructura de los departamentos en un trabajo cooperativo)".

GDB Informante G

"¿Estarían de acuerdo con esa primera parte, que se podría realizar en el mes de septiembre, de saber qué tipo de proyecto es, qué estructura tendría, qué se podría aportar y los contenidos específicos de la interculturalidad?"

GDA Moderadora A

"Sí y también conocer cuáles son las personas que intervienen, de qué se van a ocupar... Todo. Desde las distintas materias, unos pueden aportar unas cosas y otros, otras".

GDA Informante D

"Esa primera parte que comentabas ahí a mi no me pareció mal como estaba planteado, el discutir el proceso, algunos contenidos, cohesionar grupos, plantear problemas, respuestas... Pues sí".

GDA Informante C

"Mejor sería todo el mes de septiembre".

GDA Informante D

"Porque el tema es bastante extenso".

GDA Informante F

"Me refería yo al asesoramiento, a esa primera parte, que se diese todo en el mes de septiembre, ¿qué les parece?"

GDA Informante D

"Estamos hablando del procedimiento para montar el tinglado y del método de trabajo".

GDA Informante E

"Siendo operativo, creo que un esquema, un planteamiento, un protocolo, una propuesta ya elaborada es importante ponerla ya sobre la mesa para no empezar a especular sino para ir a algo concreto y sobre eso comenzar a crear la propia experiencia. Sobre todo porque septiembre es un mes un tanto diluido y la gente tiene que organizar el Centro".

GDA Informante E

“Yo apuntaría que ese asesor sea un tío que efectivamente lo haya aplicado. Porque los teóricos, muchas veces, no son muy útiles. Son unas personas que te dan muchas ideas pero a la hora de operar en este tipo de temas de una forma más concreta, es muy importante la experiencia”.

GDA Informante E

“Aquí de lo que se trataría es de tener el asesoramiento de expertos. Pienso que nos ayudarían a saber qué técnicas podemos aplicar en función de ese análisis de la realidad que nosotros antes hemos hecho en el primer trimestre, y después contar con un experto que venga y te diga “pues ahora, basándose en estos análisis, podemos aplicar tales técnicas de trabajo cooperativo en los alumnos”.

GDA Informante D

En resumen, los informantes que formaban los grupos de discusión dieron una respuesta positiva, tanto ante la adecuación de la misma a las necesidades de formación, como ante su viabilidad, supeditándola siempre al cumplimiento de las condiciones de desarrollo, al que no conceden muchas posibilidades de éxito.

Como novedad aportaron la inclusión del Departamento de Orientación como dinamizador del proceso de formación. Propusieron que la primera actividad prevista para el mes de septiembre tuviera más tiempo de dedicación.

Por otra parte, el discurso generado sirvió para contrastar datos obtenidos en los estudios anteriores, pudiéndose consolidar las líneas de trabajo que su análisis y reconstrucción habían marcado, entre las que podemos destacar la fragilidad del discurso del profesorado y su coherencia con la práctica educativa o sus creencias respecto a la consideración de las culturas de origen del alumnado inmigrante.

Llevada a cabo la reconstrucción de este último estudio nos proponemos, finalmente, elevar a definitivos, tanto la propuesta de criterios para la elaboración de planes de formación del profesorado en la dimensión intercultural, como el diseño de formación formulado.

CONCLUSIONES

“No se puede formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera. No se incentivará la misma figura del profesor según se desee que valore o desprecie otras culturas, que adquiera el sentido de la colaboración o del individualismo”

Philippe Perrenoud

Cuando iniciamos este trabajo nos propusimos dos grandes objetivos: realizar un diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife, en la dimensión intercultural de la educación y proponer criterios para la elaboración de planes de formación permanente dirigidos al mencionado colectivo, aportando la discusión de un diseño que contemplara la inclusión de dichos criterios.

A lo largo del capítulo dedicado al análisis y la reconstrucción de los tres estudios llevados a cabo, hemos tenido la intención de darles respuesta, sin perder nunca de vista las limitaciones de dichos estudios que, aún siendo complementarios, no han podido abordar toda la información al respecto y que por supuesto, no han agotado el tema. Creemos que, mientras el Estudio Extensivo ha aportado datos de una mayor cantidad de informantes, proporcionando *focos de interés*, los dos Estudios Intensivos (I y II), dado su carácter más abierto y flexible, han facilitado la introducción de nuevos temas propuestos por los colaboradores en ellos. Siempre hemos tenido presente que las necesidades recogidas, son las percibidas por las muestras del profesorado participante en ellos. Por otra parte, no olvidamos que el diseño de los instrumentos ha estado mediatizado, tanto por nuestras lecturas, como por nuestro posicionamiento teórico acerca de la formación del profesorado en la dimensión intercultural de la educación que hemos hecho explícito en la primera parte y que como bien dice Perrenoud, *está vinculado a opciones ideológicas implícitas*.

No obstante, consideramos que nuestro trabajo representa una aproximación que nos permite conocer el estado de las necesidades de formación del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife en la dimensión intercultural, lo que nos

legítima para proponer criterios que han de tenerse en cuenta en la elaboración de planes de formación, sin perjuicio de otros ya existentes o de los futuros que deberán surgir de nuevos trabajos que, sin duda, deben realizarse ya que han quedado al descubierto varios interrogantes sobre los que es necesario seguir investigando.

Estamos en condiciones de asegurar que, al menos, en lo que respecta al discurso del profesorado consultado, éste ratifica la necesidad de llevar a cabo la formación permanente bajo un modelo alternativo que supere al hegemónico, bajo el que ha venido formándose desde que accedió a su puesto de trabajo como docente en la etapa de Educación Secundaria y que se ha demostrado, confirmando así la teoría expuesta al respecto, en la primera parte, que no lo ha preparado para investigar en el aula, ni para construir su propio conocimiento de modo que sea capaz de tomar decisiones adecuadas a su propio contexto inmediato. Contexto que, por otro lado, ha sufrido múltiples variaciones debido a los cambios tanto políticos, como económicos y sociales que han generado numerosas e importantes implicaciones educativas que requieren una propuesta formativa “creadora de estructuras flexibles, mentalmente hablando, a la vez que polivalente: estructuras abiertas que puedan ser modificadas rápidamente, de acuerdo a los datos que surgen del entorno” (Ferrández, 1988:174; citado por Marcelo, 2002b:11).

El éxito de dicha propuesta sería la existencia de un profesorado que, en palabras de Perrenoud (2001:505), ostente las siguientes cualidades:

“Persona creíble, mediadora intercultural, animadora de una comunidad educativa, garante de la ley, organizadora de una vida democrática, conductora cultural, intelectual, organizadora de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creadora de situaciones de aprendizaje, gestora de la heterogeneidad y reguladora de los procesos y caminos de la formación, que mantiene posturas de reflexión práctica e implicación crítica”.

Naturalmente, se está refiriendo a un profesorado ideal, cuyo perfil podemos tener como referencia pero al que no podemos esperar ver en las aulas, en poco tiempo.

Respecto a las proposiciones concretas referidas a los criterios que deben seguirse para elaborar planes de formación para el profesorado, recordamos las propuestas por Tabachnick y Zeichner, 1993; Imbernón, 1994; Bartolomé, 1997; Muñoz Sedano, 1997; Zeichner et al, 1998; Cabrera et al., 1999; Jordán, 2001a; Besalú, 2002; López y López, 2002 y Sabariego, 2002, entre otros. En todos los casos se refieren a la necesidad de que la práctica docente sea el centro de la formación en la que el profesor reflexivo sea el protagonista, a través de procesos de investigación educativa. En cuanto al enfoque, unas propuestas son más ambiciosas que otras, en el sentido de que incluyen como premisa que sea el enfoque sociocrítico el que marque cualquier actividad formativa.

En nuestro caso, como ya hemos manifestado, estamos en total acuerdo con estas posiciones, desde un punto de vista teórico. Como anteriormente hemos dicho

refiriéndonos al perfil del profesorado, este enfoque es nuestra referencia y todo nuestro trabajo está encaminado hacia su consecución aunque, en esta fase del mismo, no lo incluimos en la propuesta definitiva por considerar que no sería realista hacerlo.

Entendemos que los datos que hemos obtenido de los tres estudios, sumados a los ya existentes del INCE (1998) y de Marchesi (2004), arrojan una información que permite dibujar un perfil sobre el profesorado de Educación Secundaria que lo sitúa en un profesional formado bajo un modelo hegemónico que no le ha brindado las habilidades pedagógicas básicas que le permitan afrontar la incertidumbre del aula ni, por supuesto, la atención a los contextos multiculturales. En esa situación creemos que lo adecuado es hacer propuestas que tiendan, en primer lugar, a cubrir esas necesidades, sin olvidar que incluso la aceptación de las mismas supondrá un gran esfuerzo por parte de los docentes, ya que como bien dicen McLaughlin y Talbert (1993, citado por Hargreaves et al, 2001), “aprender a enseñar de una manera diferente es complicado y costoso”.

Somos conscientes de que el discurso académico propone superar el enfoque meramente reflexivo para llegar al crítico, pero consideramos que no es factible, en estos momentos y en nuestra realidad ya que a pesar de los años que la literatura especializada viene abordando el tema, el reflexivo no ha hecho más que, en el mejor de los casos, introducirse en el discurso del profesorado, sin instaurarse en su práctica educativa, por los motivos que, entre otros, ya mencionamos, relacionados con su formación. Así lo hace constar también Perrenoud (2004:14) cuando afirma que “a pesar de todo lo escrito e inspirado por el paradigma reflexivo, no se puede decir que éste se haya superado o incluso que ya se esté de vuelta”.

También y refiriéndonos ahora, concretamente, a la respuesta educativa a los contextos multiculturales, estamos de acuerdo con Menchú (2002:77) cuando dice que “estamos ante un proceso lento y de largo alcance. No es tan sencillo como hacer un pastel. Es necesario tomar el tiempo suficiente para poder impulsar nuevas perspectivas y para que los conceptos sean apropiados e internalizados”.

Así pues, mantenemos los criterios que con carácter provisional ya expusimos en el capítulo seis, así como el diseño de formación que sometimos al escrutinio de los grupos de discusión, incluyendo las dos mejoras más relevantes que se refieren, por un lado a la ampliación del tiempo del Taller de Interculturalidad y por el otro, a la inclusión del Departamento de Orientación como dinamizador del proceso (aclarando que sólo se producirá cuando el profesional responsable del mismo, así lo acepte). Además añadimos la posibilidad de llevar a cabo más de una jornada de intercambio, a la vista de los datos obtenidos, tanto en el Estudio Intensivo I, como en el Estudio Intensivo II, en los que se solicitaba coordinación intercentros. De esta manera no sólo se haría al final, como estaba prevista en la propuesta provisional, sino que se podrían realizar durante el proceso con el objeto de que algunas aportaciones se pudieran valorar en el grupo.

A la luz de la literatura existente sobre el tema y que tuvimos la oportunidad de estudiar en la primera parte, podemos decir que nuestra propuesta coincide con otras ya elaboradas, revisadas por López López (2002), y cuyos elementos comunes eran:

- La puesta en práctica de un proceso de reflexión.
- La adquisición de habilidades relacionadas con la comunicación y la comprensión intercultural.
- El desarrollo de competencias referidas a la elaboración de un currículum intercultural.
- La apropiación de estrategias para la intervención educativa en contextos multiculturales.

Y específicamente con la llevada a cabo por Jordán (2004) para la formación permanente del profesorado. En ella incluía:

- Formación en el centro educativo, respondiendo a las necesidades del equipo docente, dentro del horario laboral y siguiendo la metodología de investigación-acción.
- Modelo global que incluyera tres dimensiones:
 1. Cognitiva.
 2. Competencia técnico pedagógica.
 3. Actitudinal.

Este último elemento, el modelo global, queda recogido en nuestro programa formativo que, a modo de *addenda*, complementa los criterios.

Destacamos, además, como *aportaciones de este trabajo* las siguientes:

- *Implicación activa de la Administración Educativa para la implantación del modelo colaborativo en el centro.*
- *Articulación de medidas para la regulación de las relaciones de poder en el seno del Equipo Docente que pudieran obstaculizar el desarrollo del plan de formación.*
- *Coordinación intercentros.*
- *El uso de diferentes estructuras formativas que se complementen y permitan dar respuesta a las diferentes necesidades que el equipo tenga en cada momento: taller, grupo de trabajo, seminario, jornada (encuentro, mesa redonda) y asesoramiento (presencial y on-line).*
- *Conexión de la formación permanente con la formación inicial, a través de convenios que posibiliten la integración del futuro profesorado en el proceso de formación de los profesionales en activo*

Por último, nuevamente, necesitamos recordar que cualquier plan de formación en la dimensión intercultural de la educación, por excelente que sea, para que logre los fines deseados, entre los que contamos el desarrollo de los Derechos Humanos y la asunción del concepto de ciudadanía, debe estar siempre contextualizado en un conjunto de acciones y medidas de carácter, tanto político, como económico, social y educativo. Tal como dice Alfieri (1995:173, citado por Martínez Bonafé, 2003:85):

“Es necesaria la cooperación política entre los dos polos del contexto educativo: la escuela y el territorio, siendo necesario que los gobiernos estatales, regionales y locales lleven a cabo la revolución más profunda y propicien el diálogo en el interior de la sociedad civil sobre la contribución del sistema educativo al enriquecimiento de la propia sociedad civil a través de la radicalización de la democracia”.

En la misma línea se pronuncia Gimeno (2003:19):

“No es proyecto que incumba únicamente a los centros escolares, ni la posibilidad de lograr su desarrollo queda asegurada por las prácticas educativas que tienen lugar en ellos ya que existe un reparto de responsabilidades en la educación, entendiéndose que ésta compete a toda la sociedad, especialmente a la familia, a las escuelas, a los poderes públicos, a quienes se ocupan, tratan y se relacionan con menores, a los medios de comunicación y la sociedad en general”.

Así pues y sin olvidar esta premisa, a continuación, presentamos los hallazgos y las aportaciones más destacables, desde nuestro punto de vista, así como algunas cuestiones abiertas a las que ya nos hemos referido y que pueden suponer nuevas líneas de investigación.

¿Cuál es la formación del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife?

La aproximación a esta respuesta la hemos obtenido a través de los cuatrocientos noventa y siete (497) informantes que suponen el 12,2% de la población y que colaboraron en la contestación al cuestionario en el que indicaron que una amplísima mayoría habían accedido al desempeño de sus funciones docentes, cursando el CAP, al que le otorgaron una valoración de regular o mala, coincidiendo plenamente con la literatura existente (Pérez Gómez, 1988, 1992; Esteve, 1997, Marcelo, 2002b, entre otros).

Esta información ratifica más, si cabe, la necesidad de afrontar seriamente la formación inicial del profesorado de esta etapa educativa, sobre todo en estos momentos

en los que se ha abierto un debate, que esperamos sea fructífero y desemboque en un adecuado plan, en el que se valore la adquisición de las competencias docentes necesarias para afrontar la práctica educativa.

Indagamos en la formación permanente con la esperanza de encontrar una respuesta más positiva, pero desafortunadamente nuestro hallazgo fue que, a pesar de que el profesorado asiste habitualmente a actividades formativas (en su inmensa mayoría son cursos con las características inherentes a los mismos), éstas han tenido escaso impacto en los docentes ya que siguen demandando preparación en cuanto a las estrategias de investigación en el aula, el aprendizaje cooperativo y por supuesto, la atención a la diversidad (la dimensión intercultural de la educación), equiparándose con la población de ámbito nacional de profesorado de esta etapa (INCE, 1998). Lo cual nos lleva a concluir con Prats (1998) que los problemas que ya existían referidos a la formación del profesorado de Educación Secundaria y que la Administración se propuso erradicar empleando mucho dinero en redes y actividades de formación permanente, no sólo no han desaparecido, sino que se han ido agravando con el tiempo.

De hecho, la propia Administración, en este caso, vinculada a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, no ha analizado el impacto que dichas actividades han tenido en las aulas por lo que no tienen la información adecuada que pueda guiar un cambio en las futuras propuestas.

Por todo ello, entendemos que ésta es una cuestión que debe ser estudiada si se quieren rentabilizar los recursos económicos públicos y dar una respuesta acorde con las necesidades reales.

Por nuestra parte, creemos que una línea de trabajo es valorar el modelo bajo el que se han generado y se generan dichas actividades formativas, explicitando y evaluando la idoneidad de los criterios que se han seguido para su diseño y desarrollo. Así mismo sería conveniente llevar a cabo un seguimiento de determinados casos de docentes que han asistido y asisten a las actividades formativas y que nos pudieran aportar datos acerca del impacto que, la participación en ellas, tiene en su práctica.

¿Qué grado de implicación manifiesta respecto a la presencia del alumnado inmigrante? ¿Qué discurso tiene respecto a la respuesta educativa que se le debe proporcionar?

Tal como recogen otros informes (Colectivo IOÉ, 1995; Marchesi, 2004), el profesorado manifiesta tener una actitud positiva ante la presencia de alumnado de otras culturas, ratificando las consideraciones que, al respecto, hicimos en la primera parte cuando afirmamos junto a Jordán (1994), García Fernández y Moreno (2002) y el Defensor el Pueblo (2003a) que el profesorado suele negar expresamente que las personas pertenecientes a minorías culturales constituyan un problema, pero lo cierto es que, en la práctica, genera expectativas negativas respecto a su rendimiento

académico (Garreta, 2003) y, en las conversaciones informales, aparecen a menudo comentarios negativos o quejas espontáneas, tal como hemos apreciado en los grupos de discusión.

Efectivamente, el discurso empieza a perder firmeza cuando nos referimos a temas concretos relacionados estrechamente con la respuesta educativa que ha de darse a este alumnado, ya que surgen contradicciones a cuya existencia, sin duda, contribuye la escasa formación a la que ya hemos aludido y que se ve reflejada en las declaraciones en las que dice que le preocupa la atención que pueda brindarle, aunque no en mayor medida que la que debe proporcionar a otros alumnos (disruptivos, sin interés, con necesidades educativas especiales), lo cual refuerza nuestra idea de que lo que realmente le preocupa es afrontar la incertidumbre del aula con toda la diversidad que conlleva atender a un conjunto de seres humanos, diferentes, por antonomasia.

Podemos observar esas contradicciones, a las que aludíamos, cuando analizamos datos (coincidentes con los aportados por el Consejo Escolar de Canarias, 2000) y García Castaño *et al* 2000) en los que al mismo tiempo que señalan la presencia de alumnado de otras culturas como un enriquecimiento social y cultural y que no les importaría tenerlo en sus clases, indican que es bueno que se adapte lo antes posible a la cultura española y que además debería escolarizarse en aulas especiales hasta que domine el idioma al que sitúan como elemento conflictivo en la escolarización y seguimiento del currículum, convirtiéndolo en la *pedra de toque*.

Asimismo, el profesorado obvia en su discurso la importancia de cualquier otro elemento cultural, instalándose así en un modelo centrado en el déficit, propio del enfoque asimilacionista que dice no compartir. En cualquier caso, recordamos que ha sido él mismo el que ha solicitado formación que le posibilite construir el concepto de cultura, sus implicaciones sociales y educativas, así como la adquisición de competencias para la comprensión de la identidad cultural y la comunicación intercultural, lo cual nos da un índice de las carencias que el profesorado tiene en este sentido.

Todo ello, además de corroborar nuestra postura, respecto a la necesidad de formación del profesorado de Educación Secundaria en la dimensión intercultural, nos induce a destacar la necesidad de trabajar en esta línea e indagar sobre las creencias del profesorado respecto al alumnado de diferentes orígenes y el desconocimiento de las implicaciones educativas de la cultura de cara afrontar su escolarización.

¿Considera necesario llevar a cabo su formación, bajo un modelo alternativo?

Hemos encontrado que la mayoría del profesorado consultado dice que es necesario abandonar el modelo hegemónico que como se ha visto es inadecuado, con el fin de avanzar hacia un modelo que le permita construir su propio conocimiento e investigar su práctica, partiendo de la realidad de su aula.

Manifiesta, así mismo, que el centro educativo debe ser el eje y que esta tarea de formación ha de llevarse a cabo en colaboración con otros miembros del equipo docente, acabando así con la situación descrita por Hargreaves (1999:124) en la que indica que “los docentes ignoran el conocimiento que existe entre ellos por lo que no pueden compartir y construir sobre él, al mismo tiempo que desconocen el conocimiento que no poseen, por lo que tampoco pueden generar uno nuevo”.

Este planteamiento coincide plenamente con nuestra posición, en el sentido de que cualquier actividad formativa, así concebida, posee los elementos útiles para elaborar una respuesta educativa adecuada, no sólo al alumnado de origen inmigrante, sino a todo el alumnado que forma parte de ese contexto inmediato que es el aula, cuyo desarrollo tiene como fin último formar ciudadanos y ciudadanas que sepan desenvolverse en una sociedad democrática. Así lo considera Pérez Gómez (1993:45) cuando afirma que en el momento que “los profesores se proponen organizar las tareas académicas y la estructura de relaciones e intercambios, no solamente para transmitir información, sino para facilitar la formación del ciudadano, necesariamente están proponiendo una forma de organizar la vida y la cultura de la escuela que afecta a sus compañeros y a sus alumnos”

En definitiva, tal como afirma Imbernón (1999:191) la formación es una parte del proceso del desarrollo profesional que se legitima cuando contribuye al mismo, como proceso dinámico de profesionalización, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente”.

Sin embargo, este interesante discurso que hemos encontrado en el colectivo de los docentes, no posee toda la consistencia que pudiera parecer. Cuando ha existido la posibilidad de que el profesorado se expresara espontáneamente como, por ejemplo, en el transcurso de los grupos de discusión, los informantes han dejado traslucir cierta confusión respecto al mismo, apuntando al mismo tiempo la necesidad de ser protagonista de la formación, tomando decisiones y la exigencia de que la Administración les proporcione las soluciones a sus problemas de la práctica educativa. Sin duda, tal como sugiere Hargreaves *et al* (1998:250)

“Cambiar la mentalidad de los profesores y sus modelos no es como practicar lobotomías frontales. Después de años de experiencia, la mayoría no va a dar un giro de ciento ochenta grado, súbitamente”.

El deseo y la realidad son dos territorios complementarios y cercanos. En este sentido Perrenoud (2004:15) nos recuerda que

“El profesor reflexivo es el símbolo de un acceso deseado al estatus de profesión de pleno derecho, pero que todavía no está socialmente reconocido en el oficio de enseñante”

Por ello no debe extrañarnos encontrar que el profesorado tiene un discurso acerca del modelo alternativo poco afianzado y que sobre el que se debe seguir investigando y trabajando. Además se abre otra línea de investigación más concreta, si cabe, que pretende estudiar la traducción de dicho discurso en la práctica educativa.

Pero ya hemos dejado entrever que existe una minoría que aún aboga por el modelo hegemónico. En este sentido, creemos que el hallazgo más relevante ha sido la obtención de dos variables que explican la adscripción a este último modelo. Estas variables relacionadas con las demandas de formación se refieren por un lado, a la necesidad de adquirir estrategias de investigación en el aula y por el otro, a la consideración de la realización de un curso impartido en una institución (Instituto de Enseñanza Secundaria, Centro de Profesores, Universidad, etc.) seguido de un proceso de investigación en el aula, del que se hiciera un seguimiento, a través de un seminario permanente que contara con el apoyo de las nuevas tecnologías (página Web, tutoría on-line, etc.) y de diversas formas de asesoramiento, como el más conveniente para llevar a cabo dicha formación.

Dado que hemos encontrado que además estas variables tienen valor predictivo de adscripción al modelo de formación, sugerimos que sean utilizadas como elementos de referencia para estudiar la disposición del profesorado de la etapa de Educación Secundaria hacia uno u otro modelo. Creemos que los datos obtenidos podrían guiar a la Administración Educativa en la toma de decisiones para mejorar la planificación y desarrollo de la formación permanente que debería tender hacia un modelo alternativo.

¿Qué criterios deberían seguirse para la elaboración de planes de formación, en la dimensión intercultural, dirigidos al profesorado de Educación Secundaria? ¿Qué condiciones deben darse?

- El plan de formación debe ser diseñado bajo un modelo alternativo, vinculado estrechamente con el desarrollo profesional del profesorado, ligado a procesos de reflexión e investigación, como por ejemplo, la investigación-acción y facilitador de la construcción del propio conocimiento.
- El centro educativo debe ser el eje sobre el que se construya el plan de formación, partiendo de la implicación, tanto del Equipo Directivo y el Departamento de Orientación, como de la mayoría del Equipo Docente y articulando las medidas suficientes para la regulación de las relaciones de poder que pudieran entorpecer el desarrollo del mismo.
- La Administración Educativa debe implicarse activamente, procurando las condiciones necesarias para que el plan pueda desarrollarse adecuadamente, arbitrando fórmulas que posibiliten la implantación de un modelo colaborativo que, incluso, trascendiendo al propio centro, propicie la coordinación intercentros.

- La condición *sine qua non* que debe darse es la inclusión dentro de la jornada laboral del profesorado, del tiempo necesario para la participación en el proceso de formación.
- Como complemento a la anterior, ha de dotarse a los centros de recursos, tanto económicos, como materiales y humanos.
- El plan ha de estar compuesto por diferentes estructuras formativas que se complementen y permitan dar respuesta a las diferentes necesidades que el equipo tenga en cada momento: taller, grupo de trabajo, seminario, jornada (encuentro, mesa redonda) y asesoramiento (presencial y on-line).
- La institución responsable de la formación permanente debe coordinarse (a través del trámite administrativo oportuno, como por ejemplo, un convenio) con la Universidad, para que ambas faciliten tanto al profesorado en activo como al alumnado que se encuentra en la fase inicial de la adquisición de competencias docentes, la posibilidad de complementar y enriquecer su formación mutuamente.
- Debe incluir el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- A pesar de que la propia dinámica de un proceso de investigación-acción disuade de la imposición de cualquier tipo de objetivo y contenido, se recomienda que se atienda a la demanda efectuada por el profesorado (ver addenda a los criterios en el capítulo número siete), a fin de que puedan servir como referencia en la negociación que ha de seguirse en el proceso de investigación.
- En la misma línea y respecto a la figura del asesor o asesora se recomienda que se tengan en cuenta, para su discusión, las funciones que el profesorado ha señalado como oportunas, así como las instituciones vinculadas (ver addenda a los criterios).

Queremos resaltar los criterios que se refieren a las condiciones que deben darse para que cualquier plan de formación logre los fines deseados ya que hemos encontrado dos que son fundamentales y que mayoritariamente han sido solicitadas en los tres estudios. Nos estamos refiriendo a la implicación de la Administración y muy relacionada con ella, a la inclusión del tiempo de formación dentro de la jornada laboral.

Respecto a la primera hemos de concluir que han de dedicarse recursos tanto, económicos, como materiales y humanos a la formación en centros, bajo un modelo alternativo que incluya la colaboración y la investigación en el aula, evaluando el impacto en la práctica educativa.

La segunda, que debería quedar recogida en la política de formación, es una petición histórica del colectivo del profesorado, incluida en el informe del INCE (1998) y que también podemos encontrar en la literatura especializada. Así, por ejemplo, Hargreaves *et al.* (2001:191) señala que

“Es necesario tiempo para planificar dentro de la jornada escolar, oportunidades para trabajar con los colegas, visitas para ver prácticas ejemplares en otros centros, acceso a enfoques formativos que se desarrollen en su puesto de trabajo, asesoramiento in situ proporcionado por profesionales y una política que deje a los docentes un margen de maniobra suficiente para diseñar y ajustar los cambios del modo que crean que van a funcionar mejor con los estudiantes, a quienes ellos conocen mejor que nadie. Con demasiada frecuencia éstas suelen ser las áreas en las que el apoyo político se desvanece, más allá de los proyectos piloto a corto plazo y de las iniciativas localizadas (Darling-Hammond, 1998), amenazando la continuidad y generalización del cambio educativo (Hargreaves y Fink, 2000)”.

Todo ello nos sugiere que debe hacerse un seguimiento de las actividades formativas que, dentro de los planes de formación permanente, la Administración Educativa acomete cada año para dar respuesta a las demandas de formación del profesorado.

Por último no quisiéramos finalizar esta obra sin dejar constancia de la fortuna que hemos tenido al poder recoger las voces del profesorado y acercarnos más a su práctica educativa, a sus necesidades y a sus ilusiones.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA BOOKS.
- ACOSTA, V. (2003). *Proyecto Docente*. Cátedra de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, La Laguna, España. Manuscrito no publicado.
- AGRELA, B. (2002). De fundamentalismos institucionales y discursos culturalistas: la construcción de otredades en la política de inmigración española. En F. J. García & C. Muriel (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales. Universidad de Granada.
- AGUADO, M. T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- AGUIRRE, A. (1993). *Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Editorial Boixareu.
- AGUIRRE, C. (1997). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a emigrantes*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- AJA, E. (2003). Inmigración y Educación: Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. En Consejo General del Estado, *Seminario "Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa"*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- ALFIERI, F. (1995). *Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles*. En V.V.A.A., *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- ALKAN, M. (1990). Aspects of Intercultural Education and Curriculum Decision-making. *European Journal of Teacher Education*, 13 (3), 113-121.
- ÁLVAREZ CASTILLA, J. M. (2000). *La prevención y deconstrucción estereotípica en la formación de maestros interculturales: eficacia de un programa de educación cognitiva*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- ANGULO, J. F. (1999a). Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada. En A. Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ANGULO, J. F. (1999b). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En A. I. Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal.

- ARAMBURU, M. (2002). Etnografía del discurso autóctono sobre el inmigrante en Ciutat Vella de Barcelona. En F. J. García Castaño, & C. Muriel (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales. Universidad de Granada.
- ARCO, I. DEL (1997). *Curriculum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universitat de Lleida. España.
- ARCO, I. DEL (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2001). *Proyecto de Programa de Acción para la igualdad y la no-discriminación*. Ginebra.
- ATKINSON, T. & CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- AUTORES VARIOS (1995, octubre). *Conclusiones de los Seminarios*. Conclusiones de las I Jornadas sobre Transversalidad, Álava, España. Extraído el 27 de abril de 2004 de <http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/arti3.htm>.
- AVILÉS, J. (2004, Febrero 22). *Delincuentes profesionales*. Diario El País.
- AXPE, M. A. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. España.
- BAENA, M. D. & GANUZA, C. (1998): *El curso de Cualificación Pedagógica: una oportunidad para repensar la formación inicial del Profesorado de Secundaria*. En J. Domingo, J. C. Gómez Miranda, M. C. López López, & M. A. Peña Hita, *Formación y desarrollo de los Profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Grupo FORCE.
- BANKS, J. A. (1986). *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals*. En J. A. Banks, & J. Lynch, *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Rinehart and Winstond Ltd.
- BANKS, J. A. (1989). *Multicultural Education: Traits and Goals*. En J. A. Banks & Ch. A. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- BANKS, J. A. (1997). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. En J. A. Banks (Ed.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon. Boston.
- BARBERÍA, J. L. (2005, Marzo 21). *Una nueva amenaza/1*. Diario El País.
- BÁRBULO, T. (2004, Junio 11). *Los problemas de los inmigrantes*. Diario El País.
- BARTHÉLÉMY, D., RYBA, R. & LECLERCQ, J. M. (1999). *La dimensión europea en la Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- BARTOLOMÉ, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- BARTOLOMÉ, M., (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. (1998). *Evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- BARTOLOMÉ, M. (2001). *Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural*. En E. Soriano, *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.

- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Introducción de cambios en el currículum. Memoria de Investigación*. Barcelona: Grupo GREDI.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J.V., DEL CAMPO, J., MARÍN, M.A.; RODRÍGUEZ, M. et. al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- BARTOLOMÉ, M. & CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 33-56.
- BELTRÁN, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servi de publicació de la Universitat de Valencia.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BESALÚ, X. (2003). Cuatro notas. *Aula Intercultural. Revista electrónica*. Extraído el 2 de junio de 2003 de <http://www.aulaintericultural.org>
- BILBENY, N. (2004). *Ética intercultural*. Barcelona: Ariel.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BONAL, X. (1998). La recontextualización de la diversidad en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Análisis del discurso y de las prácticas del profesorado. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- BORGES, J. L. (1971). *El congreso*. Buenos Aires: Losada.
- BORKO, H. (1988). Students teachers' planning and post lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation. En J. Calderhead, *Teachers' professional learning*. Lewes: Falmer Press.
- BROEDER, P. & MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- BROWN, H. L. (1983). *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- BRUCE, C. & RUSSELL, A. (1992). *Transforming tomorrow today: Proceedings of the second world congress on action learning*. Brisbane: University of Queensland.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BULIVANT, BR. (1989). Culture: Nature and Meaning for Teachers. En J. A. Banks & Ch. A. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- BURSTEIN, N. D. & CABELLO, B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model. *Journal of Teacher Education*, 40 (5), 9-16.
- CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Comp), *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- CABRERA, F., ESPÍN J. V., MARÍN, M. & RODRÍGUEZ LAJO, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. A. Essomba, (Comp.), *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- CALVO, T. (1993). *Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- CALVO, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo*. Madrid: Popular.

- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, M., & ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1989). *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- CAMILLERI, C. (1992). *From Multicultural to Intercultural: How to move from One to the Other?*. En J. Lynch, & C. Modgil, *Cultural Diversity and the Schools. Education for cultural Diversity: Convergence and Divergence*. Londres: The Falmer Press.
- CAMILLERI, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 43-50.
- CANÁRIO, R. (1997). Formación y cambio: la experiencia portuguesa de los Centros de Formación de las asociaciones de los centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 1 (1), 101-103.
- CAPELLÁN, L. (2002). *La escolarización de población extranjera en Andalucía: evolución cuantitativa del fenómeno y reflexiones para el diseño de políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- CARBONELL, F. (1997). *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de la Educación Infantil: repercusiones educativas*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLO, P. DEL (2003). Intervención. En Consejo General del Estado, *Seminario "Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa"*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- CASTIELLO, J. M. (2002). *Los desafíos de la educación intercultural: migraciones y currículum*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. España.
- CASTRO, A. (1948). *España en su historia. Cristianos, moros y judíos*. Buenos Aires: Losada
- CAVALLI-SFORZA, L. L. (1994). *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*. Barcelona: Crítica.
- CEA, M. A. (2005). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: CIS
- CENTRO DE INVESTIGACIONES, PROMOCIONES Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL. CIPIE. (2000). *Inmigración y racismo. Análisis de radio, televisión y prensa española*. Extraído el 8 de enero de 2003 de <http://www.eurosur.org/CIPIE/prensa.htm>
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2003). *Latinobarómetro VI* (Estudio nº 2.540). Madrid.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2003). *Barómetro. Expectativas de 2004* (Estudio nº 2.548). Madrid.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2004a). *Barómetro de Abril* (Estudio 2.561). Madrid.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2004b). *Barómetro de mayo* (Estudio 2565). Madrid.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2005). *Barómetro de febrero* (Estudio 2594). Madrid.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.

- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA & COLECTIVO IOÉ (1992). La educación intercultural en España. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2003). *El Sistema Educativo Español 2002*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CIDE.
- CLAY, J. & COLE, M. (1992). Euroracism, citizenship and democracy: the role of teacher education. *Estudios in sociology of education*, 2, (1), 75-88.
- COCHRAM-SMITH, M. (1995). Color blindness and basket making are not the answers: Confronting the dilemmas of race, culture and language diversity in teacher education. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 493-522.
- COLECTIVO IOÉ (1992). *La educación intercultural en España*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- COLECTIVO IOÉ (1993). *La escolarización de niños gitanos marroquíes en España*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- COLECTIVO IOÉ (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discurso de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, 307, 17-51.
- COLECTIVO IOÉ (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad referidos a las minorías étnicas de origen extranjero*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- COLECTIVO IOÉ (1999a). La interculturalidad ¿va al cole?. *Ofrim Suplementos, Noviembre- Diciembre*, 47-64.
- COLECTIVO IOÉ (1999b). La población extranjera menor de edad en España. Una aproximación descriptiva. *Migraciones*, 6, 43-60.
- COLECTIVO IOÉ, AJA, E., CARBONELL, F. FUNES, J. & VILA, I. (1999c). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Colección Estudios Sociales. Fundación La Caixa.
- COLECTIVO IOÉ (2002). Inmigración, escuela y mercado de trabajo. En Fundación La Caixa (Eds), *Colección Estudios Sociales*, 11. Barcelona: Fundación La Caixa.
- COLOM, A., GÓMEZ, A., MIR, M. L., RIERA, M. A., RODRÍGUEZ, R. I. & ROSSELLÓ, M. R. (1993). *El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de re-formación*. Memoria de Investigación. Madrid: MEC.
- COMISIÓN DE EUROPA (1993). *Por una sociedad intercultural*. Madrid: Fundación Encuentro.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS (2002). *Documento de Bases para una Ley de compensación de desigualdades en educación*. Santa Cruz de Tenerife.
- CONSEJO DE JUVENTUD DE ESPAÑA (2004). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (2000). *Multiculturalidad en los centros escolares de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2003). *Seminario "Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa"*. Madrid: Consejo Escolar del Estado-MEC.

- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CUEVAS, M. (2001). *El liderazgo de la dirección como factor de eficacia de la escuela en un contexto multicultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.
- CHANG, E. & SIMPSON, D. (1997). The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Educational Policy Analysis Archives*, 5 (7), 47-71.
- CHECA, F. (2002). España y sus inmigrados. Imágenes y estereotipos de la exclusión social. En F. J. García, & C. Muriel, (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales. Universidad de Granada.
- CHEN, G. AND STAROSTA, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. En B. Burelson, & A. Kunkel, (Eds.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Londres: Sage.
- CHILCOTT, J. H. (1987). Where are you coming from and where are you going?. The reporting of ethnographic research. *American Educational Research Journal*, 24 (2), 199-218.
- CHINEA, J., SANTANA, R., GARCÍA, L. & CASTRO, M. (2004). Canarias: aulas abiertas al mundo. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Comunicación presentada en XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.
- DAVIDMAN, L. & DAVIDMAN, P (1988). Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly*, 15, 50-67.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003a). *Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España*. Madrid.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003b). *Informe Anual 2003*. Madrid.
- DELGADO, M. (2002, Septiembre 11). *El gran circo de las culturas*. Diario El País.
- DELGADO, J. M. & GUTIERREZ, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELORS, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO. Santillana.
- DEWEY, J. (1904). The relation of theory to practice in education. En *Third Yearbook of the National Society of Scientific Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press, 9-30.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1991). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1995). Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, 307,163-185.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1997). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1999). Igualdad y diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5 (2), 115-140.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DILMÉ, M. D. (2002). *Conflicto y cambio. Escolarización de hijos de inmigrantes no comunitarios en centros privados concertados*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

- DIMINIANI, 2001. *La formación de actitudes positivas hacia el hecho multicultural en alumnos de bachillerato. Programa pedagógico*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. España.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (2003, Marzo 14). Resolución de 28 de febrero de 2003, por la que se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (2004, Mayo 7). Resolución de 28 de abril de 2004, por la que se prorrogan para el curso 2004-05 los Planes de Oferta de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato por la que se determina el procedimiento y los plazos para la presentación del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Canarias*. Ciudad: Editor
- DOMINGO, J. (2000). *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- DOYLE, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-56.
- EISNER, E. (1979). *Educational imagination*. Nueva York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- ESCUADERO, J. M. (2003). Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender. [Versión electrónica]. *Fuentes*, 5. Extraído el 17 de marzo de 2004 de <http://www.cica.es/aliens/revfuentes>.
- ESTEPA, J. (2000). *La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales*. Ponencia presentada en XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Huelva, España. Extraído el 21 de agosto de 2003 de <http://www.unizar.es/cuadernos/n04/n04a08.pdf>.
- ESTEVE, J. (1997). *La formación inicial de los Profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J. (2000). La educación multicultural y la ciudadanía europea. En Red Europea de Consejos Escolares (Eds), *Movilidad, Educación Intercultural y Ciudadanía*. Madrid: Consejo Escolar del Estado. MEC.
- ESTEVE, J. (2001). El Profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. Extraído el 5 de marzo de 2003 de http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/FIRMA%20INVITADA/ www%20JM_Esteve_Firma%20invitada.htm
- ETXEBERRIA, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- ETXEBESTE, L. F. (1993). *Una experiencia de educación multicultural urbana-rural en el País Vasco desde el pensamiento del profesor*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analices: the Critical Study of language*. London: Longman.
- FAY, B. (1987). *Critical Social Science*. New York: Cornell University Press.
- FERMOSO, P. (1992). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

- FERNÁNDEZ, A. (1988). Formación docente para la enseñanza profesional. En S. De Vicente (Ed), *La formación de los profesores*, Granada: Servicio de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1995). *La barbarie de ellos y de los nuestros*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1993). *La escolarización del pueblo gitano*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1995). *La escolarización del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada. CIDE.
- FERRATER, J. (1993). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Edhasa.
- FERRER, F. (2004). Inmigración, Educación y Unión Europea. En Sociedad Española de Pedagogía. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.
- FINKIELKRAUT, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLORES, S. (2003). *Educación intercultural. Directrices internacionales como referencia para las políticas educativas y líneas de actuación con la población inmigrante en Castilla y León*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de León. España.
- FOUCAULT, M. (1982). *L'ordre del discurs*. Barcelona: Laia.
- FRANZÉ, A. (2000). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- FRANZÉ, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- FRESNO, J. M. (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE.
- FRESNO, J. M. (1998). *El caso de los inmigrantes marroquíes y la educación de adultos en la región de Murcia*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO. (2004). *Informe España 2004*. Madrid: Fundación Encuentro.
- FUNDACIÓN IBEROAMERICANA DE EUROPA. FIE. (2003). *Informe Anual sobre inmigración y racismo*. Madrid: FIE.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CASTAÑO, F. (1995). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el Sistema Educativo español*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. (2002). Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales. Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el Estado español. En F. Checa (Comp.), *Las migraciones a debate*. Barcelona: Icaria.

- GARCÍA CASTAÑO, F. J. & PULIDO, R. (1992a). Educación multicultural y antropología de la educación. En P. Feroso (Eds.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Barcelona: Narcea.
- GARCÍA CASTAÑO, F., ALEGRET, J. L., PALAUDARIAS, J. M. & PULIDO, R. A. (1992b). *Estudio sociológico comparado entre varias ciudades del Estado Español sobre niños inmigrantes y su situación escolar*. Memoria de Investigación. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., PULIDO, R. & MONTES, A (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- GARCÍA CASTAÑO, F., ALEGRET, J. L., BESALÚ, X., FERNÁNDEZ PALOMARES, F., GRANADOS, A. MONTES DEL CASTILLO, A. et. al. (1994). *La escolarización de la población infantil inmigrante como un modelo de integración y asimilación cultural. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la Antropología Social*. Memoria de Investigación. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales.
- GARCÍA CASTAÑO, F., DUMONT, A., GRANADOS, A., MONTES DEL CASTILLO, A., PALAUDARIAS, J. M., & ACTIS, W. (1995a). *Investigación, intervención y evaluación para la integración lingüística de inmigrantes*. Memoria de Investigación. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales.
- GARCÍA CASTAÑO, F., GARCÍA -CANO, M., GRANADOS, A. & MARÍN PARRA, V. (1995b). *Construcción de una base de datos documental y bibliográfica sobre interculturalidad y educación en el ámbito del Estado Español*. Memoria de Investigación. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales.
- GARCÍA CASTAÑO, F., DUMONT, A., GRANADOS, A., MESA SÁNCHEZ, R. & MONTES DEL CASTILLO, A. (1996). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo andaluz de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la zona de costera de Almería*. Memoria de Investigación. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., PULIDO, R. & MONTES, A (1997a). La Educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- GARCÍA CASTAÑO, F. & GRANADOS, A. (1997b). Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. & PULIDO, F. J. (1999). Inmigración extranjera, formación e interculturalidad. *Intervención Psicosocial*, 2, (8), 191-220.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. & GRANADOS, A. (2000). ¿Que hay de interculturalidad en las acciones interculturales (discursos, programas, educación, diseños de investigación...)? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Curriculum*, 14, 9-27.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. & MORENO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. & MORENO, I. (2004). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. En Ministerio de Educación y Cultura (Eds), *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 2002*. Madrid: CIDE-MEC.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. & GOENECHEA, C. (2005, abril). *Main research points on intercultural education in Spain*. Comunicación presentada en Diversity in Education in an International Context. Verona, Italia.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2002, noviembre). *La diversidad cultural y la formación de los profesionales de la educación*. Ponencia presentada en el XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Granada.

- GARCÍA PAREJO, I. (1997). *Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre los datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- GARCÍA PÉREZ, L. (2004, abril). *Colegio 25 de julio: una experiencia intercultural con alumnado hispanoamericano*. Ponencia presentada en Jornadas de Interculturalidad. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- GARRETA, J. (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. En Ministerio de Educación y Cultura (Eds), *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 2002*. Madrid: CIDE-MEC.
- GAY, G. (1983). Why multicultural education in teacher preparation programs. *Contemporary Education*, 54 (2), 79-85.
- GIBSON, M. A. (1976). Approaches to Multicultural Education in the United States. *Anthropology and Education Quarterly*, 7, (2), 35-44.
- GIBSON, M.A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumption. *Anthropology and Education Quarterly*, 1 (15), 94-119.
- GIFREU, J., RUIZ COLLANTES, X., CORBELLA, J. M., GÓMEZ, L. & PÉREZ, O. (2004). La televisión y la construcción de una imagen pública de la inmigración en España. Avance de resultados de la investigación. En Universidad de Girona, *Ciudadanía y participación*. Actas del IV Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.
- GIL, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica de la Universidad de Salamanca*, 10/11, 199-212.
- GIL CALVO, E. (2002, Diciembre 4). *Pluralismo cultural y universalismo civilizador*. Diario El País.
- GIL TRAVER, F. (1999). *Indicadores sobre entornos y procesos escolares*. Madrid: INCE. MECED.
- GIMÉNEZ, C. & SUÁREZ, L. (2003). *Qué es la inmigración. ¿Problema u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalidad?* Barcelona: RBA.
- GIMENO, J. (1990). Presentación. En Z. Popkewitz, *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servei de Publicacions de Universitat de València.
- GIMENO, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez Bonafé (Comp.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GOBIERNO DE CANARIAS. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2002). *Plan Sur*. SANTA CRUZ DE TENERIFE.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2005). *Diagnóstico de la Educación no Universitaria en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- GOENCHEA, C. (2003). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. España.

- GOETZ J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2004, Febrero 23). *Un estudio resalta el aumento progresivo de la desigualdad en la calidad de los centros*. Diario El País.
- GONZÁLEZ GARCÍA, D, HERRERA, A., MARTÍN, H., BATISTA, M. & TELLO, D. (2005). Estudio bibliométrico en torno a la multiculturalidad e interculturalidad en educación. En *Investigación e Innovación Educativa*. Actas. XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. En prensa.
- GRAÑERAS, M., LAMELAS, R., SEGALERVA, A., VÁZQUEZ, E., GORDO, J. L. & MOLINUEVO, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- GUARRO, A (2000). Escuelas democráticas e interculturalismo intrasocial. *Curriculum*, 14, 29-40.
- GUDYKUNST, W. (1987). Cross-Cultural Comparisons. En Ch. Berger, & S. Chaffee, (Eds.), *Handbook of Communication Science*. London: Sage.
- GUDYKUNST, W. & TING-TOOMEY, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. London: Sage.
- GUNDARA, J. S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 199-221.
- GUNDARA, J. S. (2001, diciembre). *Racism and intercultural issues in urban Europe*. Comunicación presentada en Lecture at the International Conference "Racism in Metropolitan Areas". Ghent.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.
- HARGREAVES, A. Y FULLAN, I. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A., RYANS, J. & EARL, L. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Moore, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- HARO, R. DE (1998). *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. España.
- HAWTHORNE, N. (1868). *Dos personas esperan en la calle un acontecimiento*. Extraído el 28 de Febrero de 2004 de *Babelia*, Diario el País.
- HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2004). *Informe de la Reunión del Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, celebrada en la Universidad de Murcia*. La Laguna. Manuscrito no publicado.
- HIDALGO FERNÁNDEZ, V. (2003). *La mejora de un centro multicultural de la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.
- HOUSTON, W. R. (1987). Competency-based Teacher Education. En M. J. Dunkyn, *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- IBARRA, E. (2000). *Racismo en Internet*. Madrid: Movimiento contra la intolerancia.
- IGARTUA, J. J., HUMANES, M. L., MUÑIZ, C., CHENG, L., MELLADO, C. & MEDINA, E. (2004). Perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis del tratamiento informativo de la inmigración en la prensa española. En Universidad de Girona, *Ciudadanía y participación*. Actas del IV Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.

- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1997). La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 29, 59-66.
- IMBERNÓN, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente del Estado español. En A. Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- IMBERNÓN, F. (2001). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?. En E. Alonso, I. Cases, T. Colén, CPR de Salamanca, CRA de Forfolera, J. I. Flor. et. al., *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- IPIÑA, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.
- JEFATURA DE ESTADO (1985). *Ley orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre los derechos y deberes de los extranjeros en España*. Madrid.
- JEFATURA DE ESTADO (2000). *Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. Madrid.
- JEFATURA DE ESTADO (2000). *Ley orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. Madrid.
- JEFATURA DE ESTADO (2003). *Ley orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. Madrid.
- JIMÉNEZ, R., PÉREZ GÓMEZ, A., & RODRÍGUEZ, C. (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España. En A. Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- JORDÁN, J. A. (1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88 (5), 503-513.
- JORDÁN, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: Ceac.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ceac.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- JORDÁN, J. A. (2001a). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JORDÁN, J. A. (2001b). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: EDIUOC.
- JORDÁN, J. A. (2003a). En torno a la formación intercultural del profesorado en ejercicio. *Aula Intercultural. Revista electrónica*. Extraído el 17 de Septiembre, 2003 de <http://www.aulaintercultural.org>
- JORDÁN, J. A. (2003b). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 213-240.

- JORDÁN, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En M. Grañeras, L. Martínez, M. Tuts & J. Pozo (Comp.), *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC.
- JULIANO, D. (1993). *Educación multicultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- JULIANO, D. (1997). *Discursos de la etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?* Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- JULIANO, D. (2003). La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros. En F. Checa, A. Arjona & J. C. Checa (Eds.), *La integración social de los inmigrantes*. Barcelona: Icaria.
- KAILIN, J. (1994). Anti-racist staff development for teachers: Considerations of Race, Class and Gender. *Teaching and Teacher Education*, 10 (82), 169-184.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995). *Multicultural Teacher Education: research, practice and policy*. En J. A. Banks (Comp.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Mcmillan Publishing USA.
- LARA, E. DE (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- LIÉGEOIS, J. P. (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Estrasburgo : Conseil de l'Europe.
- LIÉGEOIS, J.P. (1998). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.
- LÓPEZ, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- LÓPEZ LÓPEZ, C. (1996a). La formación del profesorado en una sociedad multicultural. En J. A. Carrillo. *Educación multicultural para la tolerancia y la paz. Fundamentos y estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (1996b). La educación intercultural. Una innovación en la formación de profesores. En Sociedad Española de Pedagogía., *Actas XI Congreso Nacional de Pedagogía*. Tomo II. San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía.
- LÓPEZ LÓPEZ, C. (1997). Diversidad cultural: ¿Integración o exclusión en la formación del profesorado? En F. J. García Castaño & A. Granados. *Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- LORENZO QUILES, O. (2004). *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y socialización a través de actividades didáctico-musicales*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- LORITE, N. (2002). Medios de comunicación, inmigración y dinamización intercultural: algunas propuestas para la investigación-acción desde el Migracom. En F. J. García & C. Muriel (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales. Universidad de Granada.
- LORITE, N. (2004). Tratamiento informativo de la inmigración en España: una mirada multipolar aunque demasiado eurocéntrica. En Universidad de Girona, *Ciudadanía y participación*. Actas del IV Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.

- LUCAS, J. DE (2002). *Sobre el papel de los derechos humanos en las políticas de inmigración*. En F. J. García & C. Muriel (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales. Universidad de Granada.
- LYNCH, E. (2004, Mayo 8). *Para acabar con el asunto*. Babelia. Diario El País.
- LLEVOT, N. (2001). *Los mediadores interculturales en las instituciones educativas de Cataluña*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida.
- MADARIAGA, S. (1946). *Ingleses, franceses y españoles* (6ª ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MALGESINI, G. & JIMÉNEZ, C. (1997), Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: La Cueva del Oso.
- MARCELO, C. (1992). Desarrollo de la formación intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- MARCELO, C. (2002a). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MARCELO, C. (2002b). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10. Extraído el 17 de septiembre de 2003 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- MARCELO, C. & MAYOR, C. (1993). Las etapas preocupacionales en los profesores principiantes: un estudio sobre los procesos de cambio en los profesores de los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria y universidad. En *III Symposium Nacional de Practicas Escolares*. Poio. Pontevedra.
- MARCHENA, R. (2003, Octubre 22). *Una experta de la ULPGC dice que la Ley de Calidad favorece el racismo*. Diario La Opinión.
- MARCHESI, A & PÉREZ, E. (2004). *Situación profesional de los docentes*. Madrid: Centro de Innovación Educativa. Fundación Hogar del Empleado.
- MARÍ, R. M. (2001). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España.
- MARTÍN, J & DIJK VAN, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN ROJO, L (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001). Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Extraído el día 5 de mayo de 2003 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de investigación. En J. Martínez Bonafé (Comp.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 57-88). Barcelona: Graó.
- MASSOT, I. (2001). *Vivir entre dos culturas*. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España.
- MATSUURA, K. (2001). La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante. En UNESCO, *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. París:UNESCO.

- MAUVIEL, M. (1985). Ou 'appellet on études interculturelles?. En C. Clanet, *L'interculturel en education et en sciences humaines*. Francia : Université de Toulouse.
- MCLAUGHLIN, M. W. Y TALBERT, J. (1993). *Context that matter for teaching and learning*. Stanford University, CA, Center for Research on the Context of Secondary School Teachers.
- MELNICK, S. L. & ZEICHNER, K. M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity. *Theory info Practice*, 37(2), 88-95.
- MENCHÚ, R. (2002). *El sueño de una sociedad intercultural*. En F. Imbernón (Comp.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MENEGHEL, M. (2003). *La educación multicultural en contextos urbanos*. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España.
- MERINO, J. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los Centros de la Comunidad de Madrid*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- MERINO, D. (2001). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en contexto de educación intercultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. España.
- MERINO, J. & MUÑOZ, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-243.
- MESA, M. C. (1994). *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- MEZIRROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIRROW, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232.
- MEZIRROW, J. (1998). Concepto y acción en la educación de adultos. Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos. En A. Sáez, & A. Escarbajal, (Comp.), *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- MILES M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- MILLS, J. (2001). Self-construction trough conversation and narrative in interviews. *Educational Review*, 53, (3) 285-297.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2004). *Tratado por el que se establece una Constitución Europea*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970). *Ley General de Educación*. Madrid: Escuela Española.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 2002*. Madrid: CIDE-MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). Datos avance del curso 2003-2004. Extraído el 11 de Mayo, 2005 del sitio Web del Ministerio de Educación y Ciencia <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=311&area=estadisticas>.
- MINISTERIO DEL INTERIOR (2000). *Programa global de regulación y coordinación de extranjería y la inmigración*. Madrid.

- MISIÓN PERMANENTE DE ESPAÑA ANTE LA NACIONES UNIDAS (2004). *Pliego con alegaciones sobre el fondo del Informe sobre España de la Relatora Especial para los Derechos de los Migrantes*. Madrid. Advance Unedited Version.
- MONTERO, L. & VEZ, J. M. (1993). *Las didácticas especiales en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- MOODLEY, K.A. (1986). Canadian Multicultural Education: Promises and Practice. En J. A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- MORIÑA, A. (2002). *Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España.
- MOYA, A. (2002). *Evaluación de programas educativos: la Educación Intercultural en Madrid capital*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Salamanca. España.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2002). *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993a): Programa y modelos de educación multicultural. *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11, 43-54.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993b). *La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1999). La educación multicultural: enfoques y modelos. En F. Checa & E. Soriano (Comp.), *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona: Icaria.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2001). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2003). Enfoques y Modelos de educación multicultural e intercultural. En M. V. Reizabal, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- NACIONES UNIDAS (2001a). *Informe de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos sobre la explotación de Internet para incitar al odio racial y difundir propaganda racista y xenófoba y sobre las maneras de promover la cooperación internacional en este ámbito*. Ginebra: Naciones Unidas.
- NACIONES UNIDAS (2001b). *Proyecto de Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial. Tema cuatro del Programa Provisional*. Ginebra: Naciones Unidas.
- NAVARRO SIERRA, J. L. (2003). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- NIEBEN, M.(1977). Gruppendifkussion: Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung. Munich: Fink.
- NOORDHOFF, F. & KLEINFELD, J. (1991). *Preparing teachers for multicultural classrooms: A case study in rural Alaska. Paper presented at the annual meeting of the AERA*. Chicago.
- NOORDHOFF, F. & KLEINFELD, J. (1993). Preparing teachers for multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 27-39.

- OJEA, (1998). *Educación en la diversidad. Una experiencia desde la perspectiva de la educación global, la cooperación y la co-enseñanza*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Vigo. España.
- ORTEGA CABALLERO, M. (2004). *Análisis intercultural de la comunicación no verbal expresivo corporal en contextos escolares de la ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada. España.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1996). *Problemática socioeducativa del inmigrante (infantil-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socioeducativa encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- QUELLET, F. (1991). *L'`éducation interculturelle*. París: L'`Harmattan.
- QUELLET, F. (2001). *La formation interculturelle en éducation*. Canadá : Service de formation interculturelle de la Université de Sherbrooke.
- PALAUDARIAS, J. M. & CEU, M. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. En F. J. García Castaño & A. Granados (Comp.), *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales
- PALIDDA, S. (1993). Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo. *Revista de Educación*, 302, 33-60.
- PAREKH, B. (2000). *El etnocentrismo del discurso nacionalista*. En A. Fernández Bravo, *La Invención de la Nación: Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial.
- PAREJA, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Granada. España.
- PARLAMENTO EUROPEO (2001). *Conferencia Mundial contra el racismo* (Acta del dieciséis de mayo de dos mil uno). Ginebra.
- PEÑALVA, (2003). *La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pública de Navarra. España.
- PERALTA, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno & A. P. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa, (Comp.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991). Investigación-Acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. & GIMENO, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los Cursos de Actitud Pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, Octubre, 42-65.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en Andalucía*. Informe número 8. Investigación financiada por la CYCIT.
- PÉREZ DÍAZ, V., ÁLVAREZ-MIRANDA B. & GONZÁLEZ-ENRÍQUEZ C. (2001). España ante la inmigración. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales (8).
- PERRENOUD, P. H. (1995). La communication en classe: onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.
- PERRENOUD, P. H. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, 503-523.
- PERRENOUD, P. H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PLAZA, M. A. (2004). *Educación intercultural como propuesta para la educación bilingüe: análisis y valoración de un programa de educación bilingüe*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- POPKEWITZ, T. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, 285, 125-150.
- PRATS, J. (1997). Didáctica de las ciencias sociales (La crisis del profesorado de Educación Secundaria: Un problema para la implantación de la Reforma). En M. Fernández Cruz & C. Moral. *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Force/Universidad de Granada.
- PRATS, J. (1999). *La intervención pedagógica sobre el medio para el tratamiento del racismo y la heterofobia*. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España.
- PUIG, J. M. (1994). Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y la educación. En M. A. Santos, *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed., Vol 1). Madrid: Espasa Calpe.
- REAL DECRETO 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica. Madrid. Ministerio de Educación, Cultural y Deporte.
- REAL INSTITUTO ELCANO (2004). *Barómetro del Real Instituto Elcano (BRIE)* (Sexta Oleada). Madrid.
- RED EUROPEA DE CONSEJOS ESCOLARES (2000). *Movilidad, Educación Intercultural y Ciudadanía*. Madrid: MEC, Consejo Escolar del Estado.
- REGIL, M. (2000). *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- RIBAS, M. (2002). La inmigración en el discurso parlamentario: una reflexión sobre discurso, poder y representaciones sociales. En F. J. García & C. Muriel (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y Alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios interculturales. Universidad de Granada.

- RIGGINS, S. H. (1997). The retoring of othering. En Riggins, *The language and politics of exclusion. Others in discourse*. Londres: Sage.
- ROAF, C. (1995). Políticas de la escuela integral ¿una cuestión de derechos? En N. Jones & T. Southgate (Eds.), *Organización y función directiva en los centros de integración*. Madrid: La Muralla.
- RODRIGO, M. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *Revista de Estudios de Comunicación*. Extraído el 21 de Agosto de 2002 de <http://www.ehu.es/zer/zer1/4notinvrodr.htm>.
- RODRIGO, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Fundación CIDOB*. Extraído el 14 de Marzo de 2002 <http://www.Cidob.org/castellano/Publicaciones/Afers/rodrigo.html>
- RODRIGO, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RODRÍGUEZ, A., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (2001). *Las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España.
- RODRÍGUEZ PIZARRO, G. (2004). *Informe sobre España de la Relatora Especial para los Derechos de los Migrantes*. Ginebra: Oficina de Naciones Unidas.
- ROMANO, V. (2003). Educación ciudadana y medios de comunicación. *Revista de Educación. Número Extraordinario*, 391-401.
- ROTH, K. (2004, Febrero 29). *España comparte con Europa el problema de la inmigración*. Diario El País.
- RUIZ OLABUENAGA, J. E. & ISPIZUA, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SABARIEGO, M. (2000). La educación intercultural en la secundaria obligatoria: investigación evaluativo. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. España.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- SALAZAR, J. (1996). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- SALES, M. A. (1996). Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Castellón. España.
- SALES, A. & GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1997). Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. Reflexiones y propuestas para su formación. En *Homenaje al profesor Óscar Sáenz Barrio*. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1993). *Supervisión clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores*. Tesis de Doctoral presentada en Sevilla, España.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (2003, Octubre 20). *Elogio del mestizaje*. Diario El País.

- SANDÍN, M. P. (1996). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural. Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- SANTOS REGO, M. A. (1999). El progreso de la democracia: interculturalismo y fortalecimiento de la sociedad civil. En M. A. Santos & J. M. Touriñán (Eds.), *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Xunta de Galicia.
- SANTOS REGO, M. A. (2003). *La inmigración en un país de inmigrantes: el desafío de la escuela intercultural en Galicia*. Memoria de Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- SAROMPAS, L. (2002). *La realidad social de Melilla como base para la elaboración de un currículum*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Granada. España.
- SARRAMONA, J. (1998). Prólogo. En J. A. Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SELBY, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural: Implicaciones curriculares y metodológicas. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- SERRA, C. (2001). *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Girona. España.
- SERRANO, J. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 91-102.
- SIBÓN, T. (2001). *El juego en la enseñanza de idiomas -curso de español/lengua extranjera para niños marroquíes de seis a nueve años-*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. España.
- SLEETER, C.E. & GRANT, C.A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class and Gender*. New York: Macmillan P.C.
- SORIANO, E. (1999). La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural. En F. Checa & E. Soriano (Comp.), *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona: Icaria.
- SORIANO, E. (2001). La construcción de la ciudadanía intercultural y el avance en el cruce intercultural: una respuesta educativa a los conflictos interétnicos. En E. Soriano, *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SPINDLER, G. (1993). La transmisión de la cultura. En H. Velasco, F. J. García Castaño, & A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1993). Preparing Teachers for cultural diversity. *Journal of Education for Teaching*, 4-5, (19), 113-124.

- TABOADA, I. (1992). From Multicultural to Intercultural: Is it Necessary to Move from One to the Other?. En J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil, (Eds.), *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. Washington, D. C.: The Palmer Press.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TECLEN, H. (2003, Noviembre 7). *Visto y oído*. Diario El País.
- TÉCNICOS EN SOCIOANÁLISIS (2004). *Macroencuesta social*. Santa Cruz de Tenerife.
- TEDESCO, J. C. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. En F. Imberón (Comp.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- TÉLLEZ, S. (2000). *El discurso y la práctica de la educación multicultural. Una aproximación*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- TERRÉN, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers*, 63/64, 83-101.
- TOM, A. (1994). Conocimiento e interrogantes pedagógicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 79-83.
- TORRES, X. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34.
- TORRES, X. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En J. Martínez Bonafé (Comp.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- TOVIAS, S. (2001). *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. UNESCO, París.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- VAN BENEDEN, L. (2003). Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea. En Consejo General del Estado, *Seminario "Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa"*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- VATIMO, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 117-124.
- VELASCO, H., GARCÍA CASTAÑO, F. J. & DÍAZ DE RADA, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- VERNE, E. (1987). Les politiques d'éducation multiculturelle. En L. Ceri, *L'éducation multiculturelle*. París : OCDE.
- VICENTE, P. S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores una aproximación al desarrollo profesional. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Actas. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- VILAS, M. (2000). Construyendo una alternativa de educación intercultural en Canarias. *Curriculum*, 14, 107-132.

- VILA, D. (2004, primavera). Nuevo título para impartir clases en Secundaria. La especialización didáctica de los docentes. *Muface*, 194. Extraído el 21 de junio de 2004 de <http://www.map.es/gobierno/muface/p194/educ.htm>.
- VILLALOBOS, C. (2004). Una mirada crítica a un nuevo discurso criminalizador en la prensa: los inmigrantes delincuentes. En Universidad de Girona, *Ciudadanía y participación*. Actas. IV Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.
- VILLAR, L. M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En A. Villa, (Comp.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- VONK, J. H. & SCHRAS (1987). From beginning to experienced teacher. *European Journal of Teacher Education*, 10, 35-41.
- VREEDE, E. DE (1990). 'What Are We Talking About?' Plural Education and Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 13 (3), 129-140.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- YANES, J. (1997). La formación del Profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317. 65-80.
- YANES, J. (1999). *Proyecto docente*. Titularidad de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna, La Laguna, España. Manuscrito no publicado.
- YUS, R. (1995). ¿Existe un profesorado para la ESO? *Cuadernos de Pedagogía*. 238, 48-54.
- Yus, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. En A. I. Gómez, J. Barquín & J. F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente, política investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ZAMORA, B. (2003). Cultura, socialización e inmigración. Un estudio sobre la prensa en Canarias. *Población y Migraciones*, diciembre, 2-23.
- ZEICHNER, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En V.V.A.A., *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Madrid: Morata.
- ZEICHNER, K & GORE, A. (1990). *Teacher socialization. Handbook of Research on Teacher Education*. Robert Houston
- ZEICHNER, K. GRANT, C., GAY, G., GILLETTE, M., VALLI, L., & VILLEGAS, A.M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Designs principles. *Theory into Practice*, 37, (2), 163-171.

